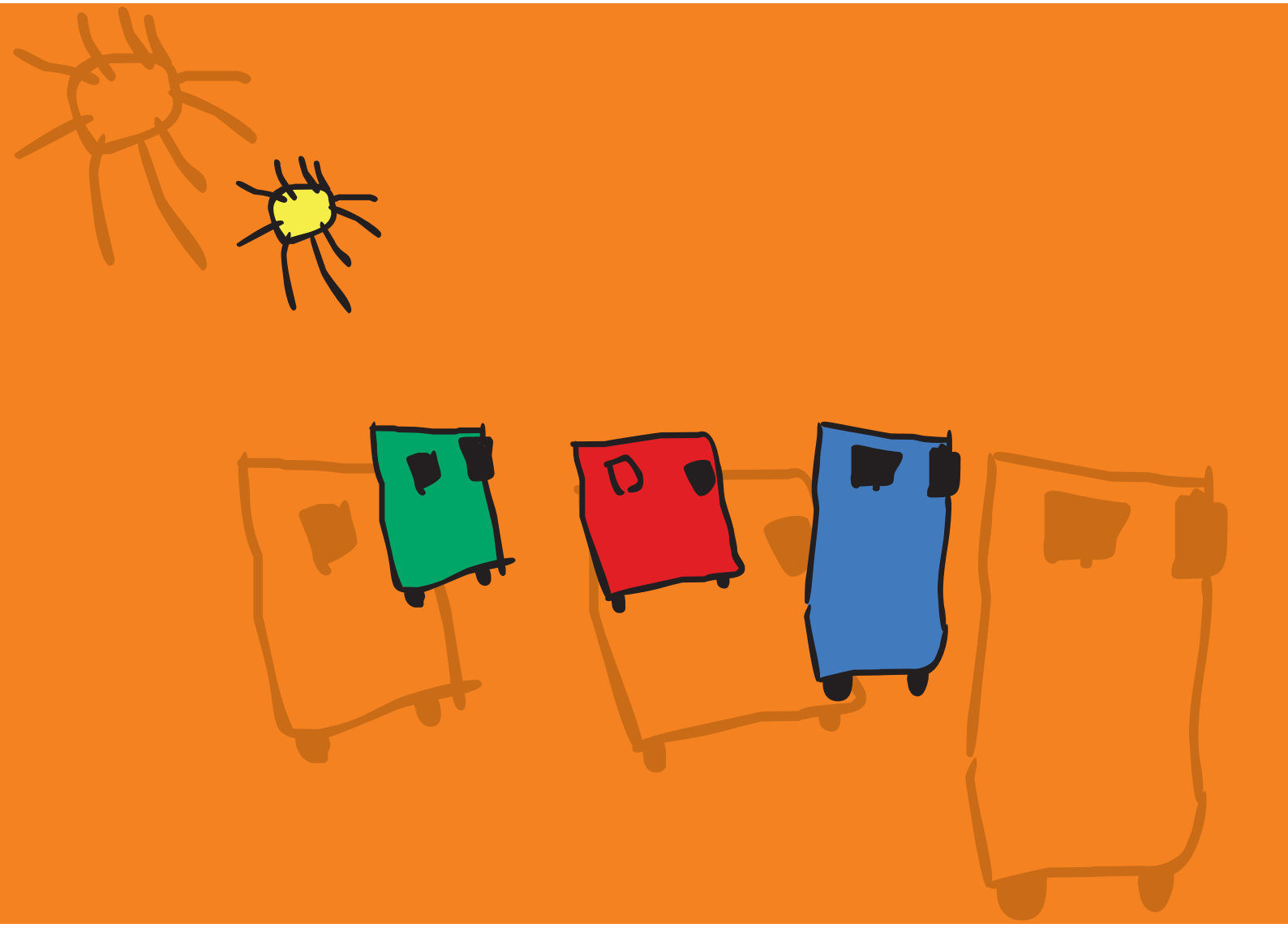
Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação



Maria Letícia Nascimento
Marcia Aparecida Gobbi
organizadoras

Maria Leticia Nascimento
Marcia Aparecida Gobbi

(Organizadoras)

Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação

Textos originalmente apresentados no Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas: crianças nas cidades, políticas e participação.

Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas: crianças nas cidades, políticas e participação

Comissão Científica:

Ana Vergara (Universidad Diego Portales, CL)

Ana Paula Soares da Silva (USP RP)

Anete Abramovicz (UFSCar)

Célia R. B. Serrão (UPM)

Fabiana de Amorim Marcello (UFRGS)

Fernanda Müller (UnB)

Fernanda Wanderley (Universidad de San Andres, BO)

Flávia Ferreira Pires (UFPB)

Jader Janer Moreira Lopes (UFJF)

Juliana Prates Santana (UFBA)

Leni Vieira Dornelles (UFRGS)

Lisandra Ogg Gomes (UERJ)

Lucia Rabello de Castro (UFRJ)

Maria Cristina Soares Gouvea (UFMG)

Mariana García Palácios (CONICET – Universidad de Buenos Aires, AR)

Marie Claire Sekkel (IP USP)

Renata Lopes Costa Prado (UFF)

Renato Seixas (PROLAM USP)

Valeria Silvana LLobet (CONICET - Universidad de San Martin, AR)

Coordenação Geral

Marcia Gobbi (FE USP)
Maria Letícia Nascimento (FE USP)

Maria Leticia Nascimento
Marcia Aparecida Gobbi

(Organizadoras)

Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação

Textos originalmente apresentados no Seminário Internacional Infâncias Sul-Americanas: crianças nas cidades, políticas e participação.

FEUSP, março, 2017

Direção de arte: Antonio Quixadá Monteiro
Capa: Renato M. Tassi
Ilustração de capa: Criação a partir de desenho de criança da zona sul de SP. Concepção de Renato M. Tassi e Marcia Gobbi.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

I43 Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação / Maria Leticia Nascimento, Marcia Aparecida Gobbi organizadoras.
São Paulo: FEUSP, 2017.
1154 p. ils.

ISBN: 978-85-60944-82-8
DOI:

1. Educação Infantil. 2. Política Educacional. 3. Politicas públicas. 4. Infância e Cidade. 5. Crianças e Participação. I. Nascimento, Maria Leticia, org. II. Gobbi, Marcia Aparecida, org. III. Título.

CDD 22ª ed. 379

Sumário

Apresentação 13

I - As crianças em espaços urbanos 17

AS OCUPAÇÕES DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA COBERTURA DOS JORNAIS "GAZETA DO POVO" E O "ESTADO DO PARANÁ" 18

Cleide Lavoratti, Alessandra Regina Teixeira de Freitas, André Henrique Mello Correa, Amanda Machado, Thaís Galvão

[RE]NATURALIZANDO A ESCOLA PÚBLICA: (RE) PENSANDO OS ESPAÇOS DO COTIDIANO 34

Alexandra Maria Aguiar Leister

AS CRIANÇAS NO ESPAÇO PÚBLICO: REFLETINDO E PROPONDO MUDANÇAS 50

Ana Carolina Pereira Martins dos Santos, Darleng Arten Cavaletti

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA ESCOLA E NOS ESPAÇOS URBANOS: CRIANÇAS DE 3 ANOS INDO À FEIRA-LIVRE 58

Ana Lúcia Borges

EXERCÍCIOS FISICOS PARA CRIANÇAS NO ESPAÇO PÚBLICO: UMA REFLEXÃO SOBRE A "ACADEMIA DA PRIMEIRA IDADE" 73

Andrea de Brito Stefanelli Vieira, Cibele Haddad Taralli

CRIANÇAS E YOUTUBE: PRÁTICAS SOCIAIS E DIFERENTES FORMAS DE VIVER A INFÂNCIA 88

Amanda Ribeiro Rosas, Carla Eduarda Coutinho, Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

CONVERSANDO COM CRIANÇAS SOBRE O TEMPO 102

Caroline Trapp de Queiroz

CORPO, INFÂNCIA E CIDADE: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS PARQUES INFANTIS DE SÃO PAULO 118

Flávia Martinelli Ferreira

CIDADE E INFÂNCIA: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO "PROJETO NOSSA CULTURA" DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAP – ISEPAM EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ 130

Ingrid Fiuza

SONHAR A CIDADE NA PRESENÇA DE INFÂNCIAS: INTERVENÇÃO URBANA E RELAÇÃO INTERGERACIONAL NA REIMAGINAÇÃO DO ESPAÇO COMUM 144

Juliana Salles Siqueira

A INFÂNCIA E O DIREITO A CIDADE: INVESTIGANDO COMPONENTES TERRITORIAIS QUE POSSIBILITAM E /OU CONSTRANGEM O ACESSO DOS RECÉM-CHEGADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO 158

Maria Tereza Goudard Tavares, Cintia Laranjeira, Julyana Verissimo

O RICO E O POBRE: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER? 173

Layza Castelo Branco Mendes, Hélida Melo Conrado Fernandes, João Ernesto Moura Sobreira Bezerra

OS "ESPAÇOS INVISÍVEIS" EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVENCIAS E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS PARA A PEQUENA INFÂNCIA 184

Maristela Pitz dos Santos, Silvia de Amorim

RECONSTRUINDO ESPAÇOS E DESCONSTRUINDO LIMITES NA INTERLOCUÇÃO COM AS CRIANÇAS 195

Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa, Maria Daiana Maciel Fernandes, Ticiane Costa Mesquita

DENTRO, FORA, AQUI E ALI: A CIDADE COMO DIREITO DA CRIANÇA 204

Rhaisa Naiade Pael Farias

CRIANÇAS E FORMAÇÃO ARTÍSTICA NA CIDADE DE SÃO PAULO:
O CASO DA EMIA 217
Sandra Mara da Cunha

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A RUA COMO ESPAÇO URBANO DE CULTURA CIENTÍFICA DAS CRIANÇAS DA REGIÃO AMAZÔNICA 230

Hileia Monteiro Maciel; Silvia Lima dos Santos; Aretuza Serrão Lima

EU SEI DIZÊ DISSO AÍ [...]": O LUGAR SOCIAL DA CRIANÇA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA MARAJOARA 243

Simei Santos Andrade, Magali dos Reis, Laura Maria Silva Araújo Alves

II - Espaço, território, circulação e infância 256

MIGRAÇÃO SIMBÓLICA E DIALÉTICA DA IDENTIDADE CULTURAL NOS PROCESSOS DE MIGRAÇÃO 257

Renato Seixas

LA INTEGRACIÓN DE LA INFANCIA MIGRANTE EN CHILE:
ANÁLISIS DE DERECHOS 286

Iskra Pavez-Soto

VOZES DA INFÂNCIA BRASILEIRA 301

Adriana Friedmann

ESCOLA, PROTEÇÃO E DIREITO À CIDADE: PONTOS E CONTRAPONTOS NO DEBATE DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS 321

Aline Regina Gomes, Larissa Altemar, Tulio Campos

A ESCALA DAS CRIANÇAS: POTENCIALIDADES FORMATIVAS PARA PROFESSORES DA PEQUENA INFÂNCIA 335

Andrea Braga Moruzzi

A RUA COMO LUGAR VIVO E PULSANTE PARA AS BRINCADEIRAS INFANTIS 350

Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo, José Camilo Ramos de Souza, Raquel Wiggers

O SONHO DAS CRIANÇAS BOLIVIANAS EM UMA OCUPAÇÃO DE MORADIA EM SÃO PAULO 361

Carolina Abrão Gonçalves

EPISTEMOLOGIAS DO SUL: INFÂNCIAS E CANDOMBLÉ NA CIDADE DE SÃO PAULO 375

Ellen Gonzaga Lima Souza

AS CRIANÇAS DO CARNAVAL: UM ESTUDO SOBRE O LUGAR QUE AS CRIANÇAS OCUPAM NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE SAMBA 386

Fabiana Duarte

O DESIGN E O BRINCAR NO ESPAÇO URBANO: COMO AS CRIANÇAS SE APROPRIAM DO "MINHOCÃO 396

Graziela Nivoloni, Denise Dantas, Clice de Toledo Sanjar Mazzilli

RESISTÊNCIAS DECOLONIAIS: AS CASAS DE PENSAMENTO INTERCULTURAL NA CIDADE DE BOGOTÁ 415

Flávio Santiago

REDE OCARA, REDE LATINO-AMERICANA DE EXPERIÊNCIAS E PROJETOS SOBRE CIDADE, ARTE, ARQUITETURA E ESPAÇO PÚBLICO NOS QUAIS PARTICIPAM CRIANÇAS 430

Irene Quintáns Pintos

REDESCOBRINDO ESPAÇOS: A EXPERIÊNCIA TEATRAL COMO VIA PARA A EXPERIÊNCIA DA CIDADE 441

Larissa Altemar

O USO DO ESPAÇO URBANO POR CRIANÇAS EM CORTEJOS E CAMINHADAS PROMOVIDAS POR ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO CENTRAL DE SÃO PAULO 455

Lilith Neiman

NIÑAS NIÑOS Y ADOLESCENTES CON REFERENTES ADULTOS PRIVADOS DE LIBERTAD. INVISIBLES: ¿HASTA CUÁNDO? PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE NUESTRA REGIÓN 469
Luciano Cadoni

LUTO E LUTA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA 483

Luiza Ferreira

BOTANDO O BLOCO NA RUA – MALEZINHO: CARNAVAL, INFÂNCIAS E A CIDADE DE SALVADOR (BA) 495

Míghian Danae Ferreira Nunes

O ESPAÇO DA CRIANÇA: PROTAGONISMO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO 510

Paula Martins Vicente

FAZEDORES DE RUA: CRIANÇA, VELOCIDADE E ERRÂNCIA 524

Paula Uglione

CIDADE-BRINCADEIRA: A DESCOBERTA DE UMA METODOLOGIA LÚDICA DE PESQUISA 536

Alice Vignoli Reis; Ana Cléris Morais Silva; Dieymes Pechincha; Geórgia Rolemberg Lau; Gláucia Tavares; Luana Gutmatcher; Rafael Ostrovski; Victor Cumplido; Mônica Botelho Alvim

INTERAÇÃO CRIANÇA–CRIANÇA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE SOCIALIZAÇÃO ENTRE PARES 543

Rafaela Nunes Marques

NORMA DA INFÂNCIA, DIREITOS E DUPLA EXCLUSÃO: AS CRIANÇAS "DE RUA" NO BRASIL 557

Rita de Cassia Marchi

NOS “SINAIS” DA CIDADE: UM ESTUDO COM AS CRIANÇAS DO MALABARES NO COTIDIANO DE UMA METRÓPOLE 567

Túlio Campos

DIREITO À LOCOMOÇÃO COMO ELEMENTO AGREGADOR DA CULTURA

INFANTIL 579

Elisangela Cardoso Hernandes e Oliveira

ESCALA DAS CRIANÇAS: A VISÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS 587

Amanda dos Reis Hermann, Débora Green Ribeiro de Carvalho, Rayssa Carla Ramdohr Martins

CRIANÇAS NA RUA: PASSEIOS EM DIÁLOGO COM A CIDADE 595

Cristina Muniz

III - As crianças e as imagens 610

[RE]CONSTRUIR IMAGENS NA/DA INFÂNCIA: O FAZER LÚDICO COM CINEMA E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 611

Bruno Teixeira Paes, Daniele de Carvalho Grazinoli

OLHARES E APONTAMENTOS DAS CRIANÇAS NA PESQUISA: A PRODUÇÃO DE IMAGENS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA 626

Jeruza da Rosa da Rocha, Renata dos Santos Alves, Carmo Thum

OLHARES DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS CIDADES: REFLEXÕES SOBRE APORTES METODOLÓGICOS 637

Cristina Laclette Porto, Irene Rizzini

PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: QUEM SOU EU E QUEM É O OUTRO? 652

Cristina Teodoro Trinidad

DESENHOS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS: REPRESENTAÇÃO DO LUGAR DE VIDA 669

José Camilo Ramos de Souza, Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo, Virgílio Bandeira do Nascimento Filho

LIMIARES E IMAGENS DAS INFÂNCIAS NA/DA NATUREZA 680

Tereza Cristina de Oliveira, Leonardo Rangel dos Reis, Ivan de Matos e Silva Junior, Liege Maria Sitja Fornari

PENSAR A INFÂNCIA NEGRA A PARTIR DO DISCURSO DO ADULTO: ESTABELECIMENTO DE ESTEREÓTIPOS E CONCEPÇÕES 704

Letícia Silva Ferreira

CRIANÇAS NA RÁDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE AUTONOMIA E VISIBILIDADE 717

Fernanda de Azevedo Milanez

BELEZA E CONSTRUÇÃO DO CORPO EM NARRATIVAS DE CRIANÇAS FREQUENTADORAS DE SALÕES DE BELEZA 731

Vanessa Ponte

IMAGENS DE INFANCIA NAS PROPAGANDAS DA REVISTA PAIS & FILHOS 745

Liana Pereira Borba dos Santos

A INFÂNCIA E AS IMAGENS: O CINEMA COMO PRODUTO DA INDÚSTRIA CULTURAL 764

Elisangela Brum Cardoso Xavier, Luciana Azevedo Rodrigues

IV - Políticas e direitos das crianças 778

LENGUAJES SOBRE INFANCIAS, LENGUAJES DE LAS INFANCIAS. HACIA UNA CARTOGRAFÍA LATINOAMERICANA 779

Bibiana Buenaventura, María Luz Gómez

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PPP COMO EXPRESSÃO DA "VONTADE GERAL" E "VONTADE COLETIVA" A PARTIR DAS VOZES DAS CRIANÇAS 794

Debora Assumpção dos Santos Rodrigues

CRIANÇAS HOSPITALIZADAS E O DIREITO AO ACOMPANHAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR 806

Maria Aparecida Ferreira dos Santos, Edivone Meire Oliveira

INFÂNCIAS NA AMÉRICA LATINA ENTRE POLÍTICOS, POLÍTICAS E CIÊNCIA: 1916-1948 820

Eduardo Silveira Netto Nunes

FINANCIAMENTO E ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS, NO BRASIL, DE 2001 A 2015 829

Eliane Fernandes, Adriana Missae Momma

O PRINCÍPIO POLÍTICO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UMA DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E CIDADANIA INFANTIL 844

Fabiana Oliveira Canavieira

ESCRITOS SOBRE FORMAÇÃO HUMANA E O PROJETO DO EMPRESARIADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA 857

Flavia de Figueiredo de Lamare

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 869

Jorgeane da Silva Mendes

[RE]PENSAR A ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR 879

Juliana Botelho Viegas

A PARTICIPAÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA 893

Lisandra Ogg Gomes

AS CRIANÇAS E O ESPAÇO DA CIDADE: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE QUEM FEZ E VIVEU AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CRECHES 905

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, Isabel Brustolin, Emily Tuany Souza, Rosário Marisa Demarzo, Mariana Pedrassa Sagrilo

A EDUCAÇÃO INFANTIL *COM* A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS 918

Katia Adair Agostinho

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O QUE SIGNIFICA EVIDENCIAR A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS? 929

Keylla Rejane Almeida Melo, Iara Vieira Guimarães

POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: COMPOSIÇÕES INFANTIS SOBRE O DIREITO À INFÂNCIA BRINCANTE 941

Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro

LOS MATICES DEL TRABAJO INFANTIL: DISCURSOS HEGEMÓNICOS Y DEBATES A PARTIR DE DIFERENTES EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN ARGENTINA 954

Laura Frasco Zuker, María Eugenia Rausky

O IMPACTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 975

Patrícia Junqueira Grandino, Marco José Domenici Maida

REFLEXÕES SOBRE O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 984

Queila Almeida Vasconcelos, Sariane da Silva Pecoits, Maria Carmen Silveira Barbosa

POLÍTICAS SOCIAIS PARA INFÂNCIA E O ESTADO DE BEM-ESTAR: UM OLHAR PARA AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ESPANHOLAS E SULAMERICANAS 997

Monique Aparecida Voltarelli

SUBVERSÕES DO BRINCAR: DISPOSITIVOS NA INFÂNCIA FRENTE AS NORMATIZAÇÕES INSTITUCIONAIS 1007

Giovana Glaucia Fernandes, Rafael Delaguardia Felix

A INFÂNCIA E A DEFINIÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS: A TEMATIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTOJUVENIL NO BRASIL 1021

Renata Lopes Costa Prado

A PRESENÇA ATIVA DE CRIANÇAS EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ANARQUISTA 1035

Rodrigo Rosa da Silva

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM MANAUS: A ORGANIZAÇÃO DOS MARCOS REGULATÓRIOS E A NEGAÇÃO DO DIREITO 1049

Vanderlete Pereira da Silva

EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERIFERIA DE SÃO PAULO: RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E QUALIDADE 1064

Maria Aparecida Antero Correia

ENTRE DIREITOS HUMANOS E "DIREITOS DOS MANOS": DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA NOS PARADOXOS DA DEMOCRACIA E DO NEOLIBERALISMO 1077

Marisa Adriane Dulcini Demarzo, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

V - Infância, Estado e Movimentos sociais 1091

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A MATRÍCULA OBRIGATÓRIA DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇO OU RETROCESSO? 1092

Aliandra Cristina Mesomo Lira, Jane Maria de Abreu Drewinski, Simone Maria de Bastos Nascimento

IMPLEMENTAÇÃO DA EMENDA CONSTITUCIONAL 95/2016: REFLEXÕES SOBRE SUAS POSSIVEIS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA INFÂNCIA 1105

Andre Mafra Calderan, Andréa Calderan

AGITAÇÃO INFANTIL EM SERVIÇOS DE SAÚDE MENTAL E ESCOLAS DE SANTOS E CAMPINAS-SP: DEMANDAS DE CUIDADO, ENCAMINHAMENTOS E AGÊNCIA 1118

Eunice Nakamura, Tatiana de Andrade Barbarini

SENTIDOS DA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA CIDADE E DA ZONA RURAL 1129

Maria da Conceição Passeggi, Gilcilene Lélia Souza do Nascimento, Vanessa Cristina Oliveira da Silva

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: INFÂNCIA E A LUTA POR MORADIA 1142

Marta Menezes Santos

APRESENTAÇÃO

Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação

Maria Leticia Nascimento

Marcia Aparecida Gobbi

> A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem se prolongar em memórias, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse:
>
> Não há mais que ver. Saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto. Ver outra vez o que já se viu. Ver na primavera o que se vira no verão. Ver de dia o que se viu de noite, com o sol, onde primeiramente a chuva caia, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que não foram dados, para repetir e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem, sempre.
>
> José Saramago
> Viagem a Portugal

Pois é, iniciamos agora outra viagem: aquela em que buscamos apresentar as ideias e a compilação de um trabalho realizado – que queremos ver mais e mais desdobrado – que se constituiu na tessitura de um Seminário Internacional. Pretensioso. Aspirou o trato das infâncias sul-americanas a partir de diferentes pontos de vista, da intersecção de distintas abordagens e áreas correspondentes. A infância, eixo norteador para os debates, esteve viva e pulsante a partir da arquitetura, da geografia, da sociologia, da antropologia, da medicina, da pedagogia, pelas vozes de diferentes pesquisadores e pesquisadoras em distintos níveis de estudos. Cada uma das falas, fio a fio, numa trama bem amarrada, deslocou muitos dos participantes de seus pontos de vista, ao colocar problemas para pensarmos sobre crianças negras, brancas, pobres, ricas, religiosas, grandes e pequenas, brasileiras, colombianas, argentinas, chilenas, peruanas, em suas distintas regiões. Viagens em territórios pelos quais, ao passarmos, aprendemos com a diversidade existente na infância sul-americana. Que bom! Desafios a enfrentar, sobretudo num período em que insistem em nos mostrar que a diversidade e a diferença não devem ser tocadas, que nós, no/do “sul”, somos algo menor, cujas vozes, silenciadas e silenciosas, não merecem escuta.

Entre os dias 07 e 10 de março de 2017, a infância emergiu entre vozes e rompeu com silêncios pelas palavras e pesquisas de muitos e muitas que se apresentaram, nas sessões de comunicação, mas mesas redondas e nos minicursos, nos quais as crianças foram apresentadas a partir de diferentes manifestações. Escrevemos essa apresentação com certa dose de otimismo, necessária para prosseguir nas discussões e pesquisas em que as crianças possam estar representadas em diversas formas, compondo, com outros grupos sociais, equivocadamente denominados de minorias, vozes consoantes e que dissonam daqueles que dizem para calar, não ver, não se manifestar.

Crianças nas cidades: muito a conhecer

*Atro*cidade, *capa*cidade, *fuga*cidade, onívora - e aqui incluiríamos, desigual, excludente - cidade. Encontramos nessas palavras, inspiradas em poema de Augusto de Campos, algumas das características impressas em tantas cidades e que, em sua dinâmica, nos transformam, nos marcam, nos conformam, nos levam a resistir. Grandes metrópoles têm sido estudadas por diversos campos teóricos de modo intenso nas últimas décadas, e instigado não apenas preocupações, mas também projetos voltados a diferentes possibilidades de relações com o outro, seja ele quem for. Há um inegável esgotamento dos usos dos recursos existentes nas grandes cidades, em suas versões materiais e imateriais, o que exige reflexões e manifestações de todos, em diferentes áreas e com variados formatos. O escolhido por nós, nesse momento, foi o Seminário, que se propôs a ensejar debates sobre a temática, relacionando-a à infância e possíveis formas de participação. Afinal, se as crianças participam de um modo ou de outro, resta-nos saber quais as formas de participação. Resta-nos encontra-las por suas próprias falas e formas de ver e estar no mundo, considerando, para tanto, manifestações visuais e corpóreas em que, de modo poietico e inserindo-se como agente, mostram-se em sua complexa e ainda muito desconhecida infância.

Retomando o termo excludente, nos encontramos diante da infância. Afinal, nas cidades, que também segregam, urge refletir sobre as crianças, suas moradoras e, em diferentes contextos, em constantes relações com o outro. Desse modo, o *Seminário Infâncias Sul Americanas: crianças nas cidades, políticas e participação* apresenta um elemento fundamental, ainda que pouco considerado nos estudos sobre cidade: a infância. Tomada a infância como tempo de passagem, crianças, em todas as idades, têm sido excluídas das

relações estabelecidas nas cidades, nas frenéticas metrópoles, mas também as usufruem, circulam com rapidez de um ponto a outro e passam, quase como transeuntes invisíveis em relação a um universo adulto e, por vezes, masculino. Casa e escola comportam-se como pontos de partida e destino para muitos, a rua guarda segredos e marcas desse trânsito/tempo rápido, ao mesmo tempo em que serve de morada, expressão de agressividade e abandono, frutos de capitalismo que persiste em causar agruras à vida e às práticas sociais, e tantas outras relações mostrando de modo claro as segregações no espaço urbano.

Essas questões ganham mais amplos contornos e múltiplas nuances quando nos referimos à América do Sul. A perspectiva eurocêntrica, que tem oferecido elementos para compreender as crianças, muitas vezes nos impede de enxergar nossas crianças diversas, encharcadas de culturas próprias do continente americano, ao sul. Apresentar pesquisas que as tornam visíveis e que, mais do que isso, as revelam atuando nos diferentes contextos, urbanos, rurais, contemporâneos ou tradicionais, com tintas próprias de cada região ou grupo social, étnico ou geográfico, promove uma ruptura com teorias universais e provoca cada vez mais a interlocução entre nossas regiões, entre nossos países, qualificando produções culturais e sociais da América do Sul.

O que sabemos hoje sobre as infâncias sul-americanas? Como vivem e moram as crianças peruanas, chilenas, argentinas, brasileiras do norte ou do sul? Sabemos? E como se relacionam com o outro, quando esse outro são seus colegas crianças na própria cidade? Quando se discute mobilidade, as crianças estão incluídas no debate? E quando pensamos em paisagens periféricas, onde estão as crianças? São todas iguais e carecem das mesmas coisas? Temos aqui algumas questões que nortearam a elaboração do Seminário Infâncias Sul-Americanas. E, devemos afirmar desde essa apresentação, que muitas outras resultaram dessas iniciais. A programação do Seminário, lugar de encontros e debates entre pessoas e suas ideias, tem reflexos evidentes na escrita dessa apresentação e, como se verá na leitura dos trabalhos que compõem esse volume, será possível percorrer algumas reflexões provocadas por seus participantes. Pretende-se continuar as conversas iniciadas e vê-las propagadas em vários lugares e grupos, contribuindo para robustecer pesquisas e projetar em nossas cidades, quem sabe, de modo mais comunitário e não desigual.

Assim sendo, reunimos aqui parte da produção desse evento. Ainda que não se trate da totalidade dos trabalhos apresentados no seminário, temos os textos completos de pesquisadores e estudantes de várias regiões brasileiras e sul-americanas, incluindo os que resultaram das falas de palestrantes. Optamos por organizá-los de acordo com os eixos temáticos nos quais foram apresentados. Assim, o primeiro conjunto de artigos apresenta pesquisas sobre ***As crianças em espaços urbanos***, dezoito textos que transitam entre as crianças amazônicas, paulistanas, mineiras, cariocas e fluminenses, e que nos fazem vislumbrar sua urbanidade em movimentos políticos, no Youtube, na escolas e além de seus muros, em parques e ruas, ocupando espaços que lhes são de direito e tornando-se visíveis nas ações realizadas. O segundo conjunto, ***Espaço, território, circulação e infância***, é iniciado por textos de Renato Seixas e Iskra Pavez-Soto, que compuseram a mesa redonda Crianças, territórios e migrações. São acrescentadas vinte e quatro pesquisas, também sobre crianças migrantes e sobre o trânsito de meninos e meninas pelas cidades, pelas ruas, pelas festividades, pelos acontecimentos e situações cotidianas, remetendo à utilização do espaço urbano por crianças e discutindo seu direito à ocupação deste espaço.

Um terceiro bloco, com onze textos, organizados a partir do eixo ***As crianças e as imagens***, apresenta e discute, por um lado, metodologias de pesquisa que envolvem o uso de imagens, e, por outro, as representações das crianças em relação a elas mesmas, e, ainda, o desenho, o cinema e o rádio como contextos para o debate da utilização de imagens na construção de infâncias. Pesquisas sobre ***Políticas e direitos das crianças*** constituem o quarto conjunto de artigos, que discutem a infância sob diferentes dimensões: infância sul-americana, suas linguagens e seus direitos; práticas democráticas e cidadania; participação e trabalho infanto-juvenil; reflexos do neoliberalismo e experiências anarquistas na educação; a escola e as políticas públicas de educação infantil, oferecendo um quadro amplo das discussões que envolvem a temática, em vinte e quatro trabalhos. O último bloco, ***Infância, Estado e Movimentos sociais***, representado por cinco textos, provoca reflexão sobre políticas educacionais, sobre crianças da cidade e da zona rural, sobre meninos e meninas e a luta por moradia. Rica produção de ideias que certamente nos alimentarão. Convidamos a todos à leitura.

I - As crianças em espaços urbanos

AS OCUPAÇÕES DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DA COBERTURA DO JORNAL "GAZETA DO POVO"

Cleide Lavoratti[1]
lavoratti@yahoo.com.br

Alessandra Regina Teixeira de Freitas[2]
teixeira.alle@hotmail.com

Amanda Machado[3]
mandsmachad123@gmail.com

André Henrique Mello Correa[4]
henriquemellocorreia@gmail.com

Thaís Galvão[5]
thanalabuta@gmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

1. Da origem dos movimentos estudantis no Brasil ao movimento "Ocupa Paraná"

Desde o início do século XXI, os movimentos estudantis lutam pela melhoria da educação pública e de qualidade no país, pelos direitos dos jovens e pela democracia no Brasil.

A consolidação de uma entidade nacional unificada que representasse os estudantes brasileiros se deu em 11 de agosto de 1937. A União Nacional dos Estudantes (UNE) "passou a se organizar em congressos anuais e a buscar articulação com outras forças progressistas da sociedade" (UNE, 2016)

Já a fundação da União Nacional dos Estudantes Secundaristas - UNES ocorreu em 25 de julho de 1948, composta por representantes de várias regiões do país. A UNES teve sua inauguração marcada pelo 1º Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas, no Rio de Janeiro. No ano de 1949, a entidade é renomeada em seu 2º Congresso, passando a ser União Brasileira dos Estudantes Secundaristas/ UBES.

[1] Professora do curso de Serviço Social.
[2] Estudante de graduação em Serviço Social.
[3] Estudante de graduação em Serviço Social.
[4] Estudante de graduação em Serviço Social.
[5] Estudante de graduação em Serviço Social.

Entre os anos 1950 e 1960, os movimentos estudantis ganharam ainda mais força, os estudantes conquistaram um papel de protagonistas no campo da luta popular, mesmo sob o comando de militares que, através da Lei Suplicy de Lacerda, tornou os movimentos estudantis ilegais.

Nas décadas seguintes o movimento estudantil foi ampliando sua autonomia e se firmando na luta juntamente com outras entidades pertencentes a movimentos sociais que reivindicavam outras demandas societárias.

A UNE volta a atuar com legalidade no ano de 1985, após ter sido aprovado um projeto de autoria do ex-presidente da UNE, Aldo Arantes, pelo Congresso Nacional. Após o fim da ditadura, "o movimento estudantil voltou às ruas para defender suas bandeiras históricas e a consolidação da democracia no país." (UNE, 2016) e teve importante participação nos movimentos das "Diretas Já", "Fora Collor", entre outros.

1.1 As mobilizações de 2013 e o movimento do "Passe livre"

Em junho de 2013, o movimento estudantil teve participação direta nas mobilizações que ficaram marcadas na história do país, pela luta em busca de direitos sociais e de mudanças na estrutura da sociedade.

A UNE desenvolveu estrategicamente lutas como "a desmilitarização da Polícia Militar no Brasil e da reforma política no país, com o fim do financiamento de empresas a campanhas como principal reivindicação. " (UNE, 2016).

Em 2014, os estudantes secundaristas lutam contra a redução de verbas para educação, em defesa dos avanços sociais, da Petrobras, da ampliação de direitos e por reformas populares e pela não redução da maioridade penal.

Atualmente, os estudantes secundaristas estão lutando contra as reformulações conservadoras do Ensino Médio, pelo aumento da democracia, o fim do racismo, da homofobia e do machismo em espaço escolar além da busca por uma assistência estudantil de qualidade. E essa luta, apesar de unificada, acontece com algumas particularidades em cada Estado da Federação, como veremos a seguir.

2. O movimento "Ocupa Paraná"

A educação pública no Estado do Paraná vem sofrendo constantes ataques com sucateamento da infraestrutura das escolas estaduais, a redução de recursos financeiros para custeio das universidades públicas, o confisco dos recursos previdenciários de professores e demais funcionários estaduais, dentre outras violências institucionalizadas, que culminaram no "Massacre do Dia 29 de abril de 2015", que teve repercussões em todo país e até mesmo no exterior: por conta do Projeto de Lei 252/2015, que promovia mudanças no Paraná Previdência, com o saque pelo Governo de 1,9 bilhões de reais, os professores ocuparam sistematicamente, durante os meses de fevereiro a abril, a Assembleia Legislativa do Paraná, onde as votações vinham ocorrendo. Nas manifestações contra o saque do recurso das aposentadorias dos servidores, houve muito confronto com a polícia militar. Os professores, alunos e demais funcionários públicos acabaram sendo atingidos por balas de borracha, spray de pimenta, gases e bombas de efeito moral jogadas por helicópteros, deixando mais de 300 feridos.

No ano de 2016, as greves continuaram pelo não cumprimento da lei que prevê o reajuste anual dos salários do funcionalismo público. Os sindicatos das escolas estaduais (APP) e das Universidades Públicas deliberam novamente por mobilizações e pela greve geral dos professores no Estado, com forte apoio dos estudantes.

Paralelo ao contexto paranaense, em 2016, no cenário nacional ocorre o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, golpe articulado pela mídia tradicional, por segmentos políticos conservadores e pelas elites brasileiras.

O Governo de Michel Temer, que assume a Presidência após o "Golpe" contra a democracia, inicia um processo rápido de desmonte de direitos sociais, que repercute negativamente nas diferentes políticas públicas construídas historicamente.

Na Educação, dois grandes projetos mobilizaram professores e estudantes contra os ataques ao Ensino Público: primeiro, a Medida Provisória 746/2016, que prevê a Reforma no Ensino Médio, alterando a Lei de Diretrizes de Bases e Educação; a segunda é o Projeto de Ementa Constitucional/ PEC-241 (55), que limita os gastos sociais, congelando por 20 anos os investimentos em educação, saúde, assistência social, entre outras políticas públicas.

A MP 746/2016 altera as questões essenciais do ensino público, como instaura a escola em tempo integral obrigatório para o ensino médio, aumentando a carga horária de

ensino e restringe a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Geografia e História, Sociologia e Filosofia.

A justificativa governamental é que os alunos teriam as principais matérias como obrigatórias: Matemática, Inglês e Português, essenciais para a entrada do jovem no mercado de trabalho e que poderiam "escolher" outras matérias que iriam cursar. A concepção dada sobre o ensino retira a obrigatoriedade de outras matérias e impossibilitará um olhar e pensamento crítico e diferenciado dos alunos, o que os tornaria menos protagonistas na sociedade (GOMES, 2016).

Contraditoriamente, a PEC-241 (55) não permite os investimentos necessários à reformulação proposta no Ensino Médio, mostrando que uma Educação Pública de qualidade não é prioridade para o Governo atual.

Assim, motivados por essas duas propostas de lei e, frente ao contexto do Estado do Paraná, onde o governo não cumpriu a Lei Salarial que previa o reajuste do funcionalismo público em 2016, os sindicatos dos professores das Universidades e Escolas Públicas Estaduais deliberam novamente pela greve, como forma de pressão pela não redução de seus direitos trabalhistas.

Nesse contexto, o movimento estudantil secundarista inicia o Movimento Ocupa Paraná (2016), que se configurou como um dos maiores movimentos unificados de luta pelo direito a uma Educação pública e de qualidade. Em outubro de 2016, iniciam-se as ocupações das escolas estaduais em todo o Estado, com enfoque principal nas medidas que foram encaminhadas pelo governo Temer em relação às mudanças no Ensino Médio e a PEC-241 (55).

Mais de 90% de todas as ocupações do país foram realizadas no Estado no Paraná. Ao total, mais de 700 escolas estaduais foram ocupadas, envolvendo inúmeros alunos da rede pública de ensino e apoiadores, o que gerou grande mobilização da sociedade, com posicionamentos favoráveis e contrários ao movimento, retratados diariamente pelos meios de comunicação.

Os estudantes pressionaram o governo onde exigiam a voz ativa no debate sobre a reforma do Ensino Médio.

As ocupações são formas legitimas de protesto, mobilização e de luta pela ampliação ou manutenção dos direitos estudantis e sociais.

Nas escolas ocupadas, ocorreram atividades em parcerias com alunos e voluntários, com professores que apoiam as ocupações, através de projetos de extensão

universitária, oficinas, atividades culturais e informações sobre as discussões que estão em pauta, além de outros temas como igualdade de gênero, etnia, racismo, homofobia, dentre outros.

Ocorreu uma gestão democrática e igualitária, com muita participação dos estudantes do movimento. Todos os dias uma atividade diferente era feita nas escolas e também foram organizados coletivamente os horários para café da manhã, almoço e jantar, limpeza dos espaços físicos. Escolas foram reformadas pelos alunos, que aproveitavam o tempo nas ocupações para pintar carteiras, limpar jardim, etc.

O movimento passou a contar com a participação de pais, que se preocupavam com o tempo e como os filhos iriam passar as noites nos colégios, com professores e estudantes de quase todos os cursos das Universidades Estaduais, que trabalhavam como um grupo de apoio aos estudantes. Campanhas de doações de alimentos foram realizadas, bazares solidários e voluntários se prontificaram para ir até o local para ver se estava tudo bem, ou até mesmo para se informar sobre as ocupações.

Houve toda uma mobilização dos estudantes, professores para organização das oficinas, das atividades realizadas, e o apoio das Universidades Estaduais, com quase todos os cursos à disposição, e dos projetos de extensão. Foram organizadas, a cada dia, reuniões deliberativas e informativas sobre o que estava se passando. Uma enorme coletividade e participação dos alunos para a limpeza geral das escolas, as refeições. Existiu de fato uma total cumplicidade de todos que aderiram as ocupações. Estudantes das Universidades fizeram uma cobertura jornalística alternativa, apoiaram a criação de blogs e páginas do Facebook, dando visibilidade ao movimento.

Se, por um lado, muitos entenderam o real motivo das ocupações, apoiaram e se colocaram à disposição para dar suporte aos alunos nos protestos, a mídia oficial, por sua vez, reforçou em muitas reportagens a visão de que os estudantes eram “baderneiros ou um bando de desocupados”, que estavam atrapalhando as atividades escolares, e que nem sabiam os reais motivos de participarem do Movimento “Ocupa Paraná”.

3. O retrato das ocupações: análise das reportagens do jornal Gazeta do Povo (online)

Trabalhamos com as 10 reportagens, produzidas do período de 03 a 24 de outubro de 2016, do Jornal Gazeta do Povo (online), buscando compreender a abordagem jornalística sobre as ocupações nos colégios do Paraná. O objetivo é analisar a suposta

“neutralidade” das informações reproduzidas pelos veículos de comunicação impressos, o enfoque da cobertura das reportagens (termos utilizados e significados) e o modo como estas influenciaram a opinião pública e possíveis tomadas de posição em relação às ocupações.

É importante salientar que tais veículos de comunicação expressam opiniões favoráveis ou contrarias a determinado assunto, dependendo do interesse em impactar a opinião pública, para aceitar ou refutar temas da atualidade.

De acordo com o Jornal Gazeta do Povo, o primeiro colégio ocupado foi o Padre Arnaldo Jansen, no dia 03 de outubro, localizado em São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Alguns detalhes trazem informações sobre o movimento e a ocupação.

> Cerca de 30 estudantes de diversas instituições ocupam, desde a noite desta segunda-feira (3), as instalações do Colégio Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais. A ocupação foi definida, segundo os estudantes, sem a liderança de um movimento específico, após um debate realizado na última sexta-feira (30). No encontro, de acordo com Mariana da Silva Gomiela, 16, uma das alunas que ocupam a escola, se reuniram cerca de 400 estudantes de 27 das 30 escolas estaduais de São José dos Pinhais. Nesse debate, além da ocupação, ficou também definido que na próxima sexta-feira (5) será realizada uma passeata (GAZETA DO POVO, 2016).

Alguns dias depois da primeira reportagem, no dia 07/10//2016, a reportagem é intitulada *“6 fatos que os estudantes das ocupações não sabem”*. O foco da reportagem é enfatizar a expressão de que os adolescentes “*não sabem*” o real motivo que se encontrava nas ocupações. Foram feitas entrevistas com alguns estudantes, os quais demonstravam, em algumas respostas, que aparentemente desconheciam a MP 746/2016. Itens abordados pela reportagem:

> 1. Eles acham que os alunos que trabalham não vão poder mais estudar porque em curto prazo as escolas serão de tempo integral. 2. Alguns acreditam que o Enem vai acabar. 3. Eles acham que a medida provisória da reforma do ensino médio (MP 746) já começou a ser adotada nos colégios 4. Alguns estudantes disseram que estavam ocupando a escola porque queriam escolher as matérias que vão estudar. 5. Alguns alunos acreditam que as escolas técnicas serão privatizadas. 6. Eles acham que a ideia da reforma é do governo recém-formado por Michel Temer. (GAZETA DO POVO, 2016).

Para amenizar a crítica ao desconhecimento dos estudantes, o Jornal traz a resposta de uma estudante, na qual ela diz: “Como o governo Temer pensa em uma

mudança dessas do dia para noite?", perguntou uma menina na ocupação de uma escola de Ensino Médio, com a concordância dos colegas". Mas na reportagem também é enfatizado que as ocupações são realizadas por questões partidárias, visto que a estudante, em sua fala, cita o nome do Presidente da República.

No dia 08/10/2016, a reportagem fala sobre *"Ocupação chega a 50 colégios em 15 cidades no Paraná"* e enfatiza que quatro campus universitários também aderiram a mobilização: Toledo, Marechal Rondon, Cascavel e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Segundo o "Ocupa Paraná", no dia 13 do mesmo mês, eram 300 escolas ocupadas. A reportagem ainda aborda a fala da Secretária de Estado e Educação do Paraná (SEED), que afirma que cerca de 170 mil estudantes estão sem aula no Estado. No dia 13/10/2017, duas reportagens foram publicadas, uma intitulada *"Ocupações atingem 20% das unidades com ensino médio no Paraná"*, e, a outra, *"Secretário de Richa diz que ocupações ameaçam Enem; MEC desmente."* A segunda reportagem afirma que, em sua página do Facebook, o presidente da Casa Civil, Valdir Rossini, informa que as ocupações tendem a prejudicar a realização do Enem no Paraná. Já o Inep, instituto responsável pela aplicação do exame, informou em uma nota que "Caso alguma escola onde será realizado o exame esteja ocupada nos dias das provas, o INEP tomará as medidas necessárias para garantir que nenhum inscrito no exame seja prejudicado", diz a nota do Jornal.

Na reportagem do dia 14/10/2017, a reportagem relata *"O caráter pedagógico da ocupação nas escolas"*, e o autor da reportagem evidencia Paulo Freire com uma frase: "Em tempos que se debate a "escola sem partido", os estudantes estão retomando a premissa freireana de que a "educação é um ato político"". Essa reportagem é uma das poucas realizadas no período que traz os aspectos positivos das ocupações nas escolas, trazendo a luta por um ensino, fazendo delas um ato político.

> As ocupações das escolas estão cheias de ações pedagógicas significativas que levam de fato ao aprendizado. Evidenciam que o ensino é mais que conteúdo, que é arte, é política, é direito e, mais importante, faz-se com os sujeitos que a compõem e não é feito "para" eles. Os estudantes organizados buscam parcerias com a sociedade civil e evidenciam que há possibilidade de formação continuada com instituições até então distantes da vida escolar – mesmo as universidades, que teriam essa função. Artistas, estudiosos ou simples cidadãos passam a se integrar com as escolas públicas, o que é extremamente saudável para a vida escolar. E mais do que tudo isso: com suas práticas, os estudantes mostraram que a escola pode ser diferente dos modelos que estão estabelecidos. E a participação popular,

> estudantil e social é uma ferramenta indispensável para fazer uma escola melhor. (MARTINS, GAZETA DO POVO, 2016).

No dia 17/10/2016, a reportagem *"Após atingirem 600 escolas, ocupações chegam ao Núcleo Regional de Educação"* fala que, além das ocupações das escolas, o Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul (PR) também é ocupado. "Segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEED), a equipe da regional buscou diálogo, mas não houve êxito negociações". (GAZETA DO POVO, 2016). Também, em Pato Branco, um grupo de indígenas ocupa o Núcleo Regional de Educação, e protesta contra a MP 746/2016 e a PEC 241/2016.

Nas reportagens do dia 19/10/2017, dois temas bastante opostos foram escritos: um que fala sobre: *"Estudantes do Paraná cogitam suspender ocupações nos dias do Enem"*, e outro, *"Movimentos "antiocupação" brigam por espaço em escolas e universidades do PR."*

Com o suposto cancelamento do ENEM nas escolas paranaenses, veiculado pela mídia, os estudantes que estavam ocupando as escolas cogitaram a suspensão das ocupações nos dias da realização do exame. A outra reportagem traz a presença do movimento antiocupação que, segundo a reportagem, não se sente representado pelo Movimento Ocupa Paraná. O que a reportagem não diz é que os alunos estão sem aulas também devido à greve dos professores no estado.

No dia 24/10/2017, a notícia que chegava às mãos dos leitores era *"Adolescente é encontrado morto dentro de escola ocupada em Curitiba"*, que trazia a história de um aluno que foi encontrado morto, dentro do banheiro, no Colégio Estadual Santa Felicidade. O "Ocupa Paraná" divulgou uma nota de pesar pela morte do estudante e afirmou que não ia culpabilizar ninguém pelo ocorrido: "Neste momento queremos apenas prestar solidariedade à família, que perde um dos seus para o ódio, para a intolerância e para a violência", diz a nota. De acordo com o movimento, o adolescente era aluno do Colégio Estadual Santa Felicidade, mas não participava da ocupação: tinha ido ao colégio para participar de uma atividade no período da tarde. A reportagem não traz muitos detalhes sobre a morte do aluno, tendo em vista que ainda seriam iniciadas as investigações e, consequentemente, maiores informações seriam obtidas posteriormente.

A mídia teve papel importante em relação às ocupações, ela informou os motivos das ocupações, mesmo que, por diversas vezes, seu conteúdo demonstrasse que os alunos que participavam do Movimento "Ocupa Paraná" estavam sendo "manipulados" por questões partidárias e ideológicas. Das 10 reportagens escolhidas para a análise, apenas

em uma delas sentimos que foi enfatizado o real motivo dessa luta, que é por uma educação libertária e de qualidade, e não uma educação que somente prepare para o mercado de trabalho.

4. Análise das entrevistas realizadas

Em contraponto às notícias veiculadas pela mídia, em especial às reportagens do Jornal Gazeta do Povo, durante período das ocupações, realizamos uma pesquisa de campo com uma pequena amostra dos sujeitos que vivenciaram esse contexto. Elaboramos um questionário, que foi aplicado a pais, professores e alunos, em relação ao movimento de ocupação das escolas. O questionário foi estruturado com perguntas abertas, identificação (opcional), idade, cidade, e enfoque no objeto de estudo: a percepção dos mesmos sobre o movimento de ocupação, conforme segue:

1) Como você avalia as ocupações nas escolas?
2) Quais os impactos (positivos ou negativos) desse movimento?
3) Qual seu conhecimento sobre as medidas, que levaram ao movimento de ocupação das escolas? Esta justificativa é aceitável?
4) Como você avalia a cobertura da Mídia, em relação ao movimento de ocupação das escolas?

Foram aplicados 32 questionários para estudantes, pais e professores das escolas dos estaduais de Castro e de Ponta Grossa, sendo estabelecida uma proporção, de acordo com o número de pessoas identificadas, dispostas a responde-los. O contato ocorreu por internet ou pessoalmente, conforme a acessibilidade dos autores aos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

ALUNOS	%	PAIS	%	PROFESSORES	%
22	68,6%	05	15,7%	(05) =15,7%	15,7%

Fonte: Pesquisa de Campo/ Org.: autores (2016)

Desta maneira, sistematizamos as respostas mais relevantes das categorias analisadas, preservando a identidade dos respondentes. Apenas identificamos se pertenciam a categoria aluno/a, pai/mãe ou professor/a.

Buscamos compreender como se relacionaram os diferentes posicionamentos frente ao movimento de ocupação das escolas, de modo que possibilitasse estabelecer uma distinção dos agentes envolvidos, de acordo com suas avaliações.

4.1 Avaliação das ocupações nas escolas

As declarações em relação ao movimento de ocupação se relacionam no que se refere ao aprendizado político dos sujeitos envolvidos, como também na sua importância enquanto movimento de mobilização social, que coloca o jovem como protagonista do processo, consciente do seu papel, aproximando a comunidade escolar, que estava a favor, de outras entidades da sociedade civil.

> **Aluno:** "Acredito ser motivo sim de fazer ocupações, porém vários alunos estavam fazendo essas ocupações sem ao menos saber os motivos, muitos não estavam levando a sério a verdadeira razão da ocupação, e infelizmente muitos ficavam felizes por não ter aula".
>
> **Professor:** "As ocupações nas escolas foi um momento importante para levar a reflexão das políticas públicas para educação e como ela interfere no processo de aprendizagem, momento também de ver os jovens fazendo parte ativamente da política e lutando por uma educação de qualidade.
>
> **Pai:** "Avalio de forma positiva, minha filha estava participando das ocupações, estive junto com ela no colégio que ela estudava, o pessoal estava com várias atividades, organizado."

Porém, ainda conforme declarado, muitos dos que estavam participando do movimento não sabiam os reais motivos de estarem fazendo parte de uma mobilização social. Isso nos faz refletir sobre o papel da educação do jovem hoje nas salas de aula, e, ainda, sobre como está sendo o incentivo à educação política destes jovens fora da escola.

4.2 - Os impactos (positivos ou negativos) do Movimento

É pertinente analisarmos as declarações que dizem respeito aos impactos do movimento de ocupação das escolas, o que nos permite compreender posicionamentos distintos na expressão dos sujeitos que estiveram envolvidos, de acordo com suas determinações de agentes no processo.

> **Professor:** "Positivo: alunos discutindo os mais variados temas dentro das ocupações, estudantes entendendo que as escolas são realmente deles, organização do movimento que pode ser visto dentro ou fora das escolas. Negativos: Falta de diálogo das autoridades com os estudantes

> e a tentativa da mídia e dos governantes de desmoralizar o movimento de estudantes."
>
> **Aluno:** "O primeiro de vários reflexos das ocupações estudantis foi a relação do aluno com a escola, tanto com o corpo físico do espaço onde estuda, já que durante o período que ficou ali foi o aluno que cuidou, limpou, cozinhou, dando valor a esses aspectos no dia a dia que seguiu após as ocupações; também com a forma de se estudar, uma vez que voluntários que levaram palestras, debates, oficinas, mostraram que há formas além dos moldes clássicos e padronizados que somos inseridos em sala de aula. O aumento da consciência política levou a criação de associações estudantis e do engajamento dos alunos em outras já existentes. A relação dos professores, principalmente aqueles que acompanharam as ocupações, com alunos e assuntos antes tabu em sala de aula como feminismo, LGBT, reforma agrária, mas que forma trabalhados nos colégios ocupados também teve uma mudança perceptível."
>
> **Pai:** "Não vejo pontos positivos de um bando de adolescentes estarem invadindo os colégios e deixando quem realmente quer estudar fora da escola".

Nas declarações apresentadas acima, percebemos que, tanto quem se mostrava a favor, quanto contra ao movimento de ocupação das escolas, ou percebe pontos positivo e negativos, ou foca em pontos específicos (positivos ou negativos). Muitos declaram o aspecto pedagógico das ocupações no que concerne a um espaço de debate reflexivo, sobre os mais variados temas presentes na agenda contemporânea, realizados por voluntários de segmentos com diferentes níveis de estudo e de realidades vividas, e, ainda, a relação que se estabeleceu entre aluno e professor, em um processo de emancipação política e aprendizagem recíproca de ambos. O reconhecimento de outras formas de manifestação que gerem menos transtorno, que não sejam as ocupações, também é apontado como uma alternativa de resposta contra as medidas do governo pelas quais os estudantes lutavam.

A diversidade de posturas ideológicas e posicionamentos sobre o movimento de ocupação das escolas que se constitui em ataques diretos (seja pela forma verbal ou física, ou até mesmo pelas redes sociais) é apontado por ambos os lados como fator de acirramento entre as partes envolvidas (favoráveis e contrários às ocupações), o que ocasionou, inclusive, a perda de muitos laços de amizade.

4.3 - Conhecimento sobre as medidas, que levaram ao movimento das ocupações.

Este eixo tem por objetivo analisar o conhecimento, dos sujeitos envolvidos no movimento de ocupação das escolas, sobre as medidas legislativas que motivaram as ocupações, e como as compreendem.

> **Aluno:** "A reforma do ensino médio. É interessante a negação, afinal os colégios não estão prontos para compactar com tal lei, porém, há outras maneiras menos prejudiciais de protestar."
>
> **Professor:** "As medidas que levaram os estudantes a ocupar as escolas foram a Reforma do Ensino Médio e o teto de gastos para a área da saúde e educação. Totalmente aceitável, pois foram medidas impostas sem preocupação de debater com a sociedade os impactos de tais medidas."
>
> **Pai:** "Ouvi dizer que é contra mudanças no ensino médio, meu filho está participando as ocupações, então eu apoio. É um bom menino."

Diante das declarações, percebemos uma dualidade de posicionamentos. Primeiramente, devemos apontar que, no decorrer do processo do movimento de ocupações, que foi ganhando grande proporção, muitos dos que estavam participando, até mesmo como fator de auto justificação, buscaram saber os reais motivos de estarem ali, estudando as medidas, através de palestras, debates, vídeos, entre outros meios de informação. Outro fator evidente é que muitos, que são favoráveis ou contrários ao movimento, conhecem ou desconhecem as medidas, seus impactos e objetivos.

Muitos favoráveis apontam as medidas como extremamente negativas, pela incompatibilidade entre a MP 746 e a PEC 241 ou (55); outros se mostram indiferentes, declarando estarem no último ano, o que não acarretaria problema nenhum para eles mesmos. Outros não sabiam responder, declarando não possuir um conhecimento sobre as medidas que possibilitasse um parecer justo.

4.4 – Avaliação da cobertura da mídia, em relação ao movimento de ocupação das escolas.

Dentro desse eixo de analise, no qual temos a mídia como foco, é fundamental nos atermos às variações determinantes do processo de ocupação, como o início do movimento, os momentos de aumento diário de escolas ocupadas no Paraná, e os casos esporádicos de grande repercussão.

> **Professor: "**A mídia desqualificou o movimento estudantil, defendendo ideologia elitista"
>
> **Aluno**: "A mídia não se mostrou contra, nem a favor, ao menos dentro do meu conhecimento, e fez questão de dar uma grande atenção ao assunto durante alguns dias, porém, esse assunto já perdeu o impacto perante a mídia."
>
> **Pai:** "Bom! Eu o pouco que pude vi nos jornais sobre as ocupações, então acredito que ela deu a devida atenção."

A mídia, como meio de informação das massas, tem a possibilidade de mexer com o fenômeno noticiado, dando-lhe o devido valor ou deturpando-o por inteiro, como lhe convém ou conforme os interesses de seus patrocinadores. Durante o dia inteiro somos bombardeados por notícias e fica difícil fazermos uma seleção do que realmente importa, em um contexto em que a informação se tornou mais acessível. Além dos meios de comunicação tradicionais, o meio digital, as redes sociais, também veiculam informações, às vezes incompletas, ou não analisadas por pontos de vista distintos. Muitas vezes, na inocência ou ignorância, acabamos nos tornando reprodutores de informações falsas ou parciais, ou, ainda, de informações que atentam contra os direitos da população.

Nesse contexto, as opiniões divergem sobre uma mídia preocupada com interesses de classe, com a desmoralização do movimento de ocupações, atenta a episódios que deturpem o movimento aos olhos da comunidade, e uma mídia "neutra", que cobre todos os aspectos, que participa e interage com ambas as partes envolvidas, que promove um pensar crítico, colocando as possibilidades de reflexão para o leitor/ telespectador.

> **Aluno**: **"**Vale ressaltar três pontos. O primeiro que o movimento estudantil foi pautado em assembleias e debates, visando à manutenção da democracia, sem líderes, todos os passos eram tomados de comum acordo. O segundo que em momento nenhum recebemos a influência ou algum tipo de pedido de partidos políticos. Como foi erroneamente divulgado. E o terceiro que em resposta aos ataques de ódio recebidos, e esses não foram poucos, sempre tentemos o debate. Em particular na ocupação do Colégio Estadual Antônio e Marcos Cavanis, propomos mais de uma mesa redonda pra debates com aqueles que se opuseram a ocupação, porém nunca obtivemos respostas."

É possível perceber que, para além do que foi retratado pelas reportagens jornalísticas sobre as ocupações das escolas, houve toda uma preocupação com os espaços de debate, inclusive sobre as posições distintas em relação ao movimento. Também se

buscou atrelar o movimento a influências político-partidárias de oposição ao Governo atual. Porém, nas declarações, os alunos deixam claro o seu apartidarismo, mas se apresentam de maneira política nos espaços de debate e mobilização social.

Diante disso, é importante destacarmos que outros meios alternativos de informação se fizeram presentes de forma bastante ativa no cotidiano das ocupações, através das redes sociais e do registro do dia-a-dia das escolas ocupadas, feito por acadêmicos de jornalismo de diversas universidades estaduais e pelos próprios alunos que protagonizaram esse movimento.

Conclusão

O estudo apresentado, ao evidenciar a categoria histórica dos movimentos sociais, partindo de uma perspectiva da realidade brasileira, e particularizando o movimento estudantil, buscou compreender a suposta neutralidade midiática acerca do movimento de ocupação nos colégios estaduais do Paraná, pela análise do Jornal Gazeta do Povo. Também buscou levantar junto aos sujeitos envolvidos nesse contexto (alunos, pais e professores) suas interpretações e considerações sobre o movimento de ocupação.

Assim sendo, o estudo nos mostra que a cobertura jornalística acerca do movimento de ocupações se mostrou bastante limitada e tendenciosa, muitas vezes criminalizando e desqualificando o Movimento.

Os meios de informação alternativos se destacaram, na forma de criação de páginas no Facebook, o que possibilitou uma maior visibilidade diária do movimento e das rotinas democráticas dos agentes envolvidos com o movimento estudantil.

Os estudantes ocuparam os colégios em protesto contra medidas dos governos federal e estadual, como a PEC 241/55, a MP 746, o Projeto Escola sem Partido. Vale ressaltar que as duas primeiras foram aprovadas, apesar de muitos protestos, a segunda (MP 746) com alterações no seu texto original[6], em relação ao período das ocupações, a terceira medida ainda se encontra em tramitação no Senado brasileiro.

Assim sendo, destacamos a importância do movimento de ocupações, no que concerne a mobilização social de jovens juntamente a comunidade escolar e sociedade civil, apontando para uma quebra de paradigmas e alavancando um pensar crítico enquanto sujeitos políticos participativos da esfera social do país.

[6] Com as mudanças no texto original o ensino de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia voltam a ser obrigatórios para o Ensino Médio. O ensino de História e Geografia, antes obrigatórios, passam a ser facultativos.

Referências

GAZETA DO POVO. *Adolescente é encontrado morto dentro de escola ocupada em Curitiba.* Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/adolescente-e-encontrado-morto-dentro-de-escola-ocupada-em-curitiba-awtqoc4ieg953jllhxv946glu>. Acesso em:22/01/2017

GAZETA DO POVO. *Alunos ocupam escola em SJP em protesto contra reforma do ensino médio.* Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/alunos-ocupam-escola-em-sjp-em-protesto-contra-reforma-do-ensino-medio-a1w3v5fr4edc1gpxcu9scixu8>. Acesso em 22/01/2017

GAZETA DO POVO. *Após atingirem 600 escolas, ocupações chegam a Núcleo Regional de Educação.* Disponível em :http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/apos-atingirem-600-escolas-ocupacoes-chegam-a-nucleo-regional-de-educacao-3vmr98uojqcf06i2jrgrhi0yv>. Acesso em 22/01/2017

GAZETA DO POVO. *Estudantes do Paraná cogitam suspender ocupações nos dias do Enem.* Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/estudantes-do-parana-cogitam-suspender-ocupacoes-nos-dias-do-enem-dkga4gei4nc9cmbax3xvwdqav>. Acesso em : 22/01/2017

GAZETA DO POVO. *Tudo sobre a greve e a ocupação das escolas do Paraná*, 2016. Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/tudo-sobre-a-greve-e-a-ocupacao-nas-escolas-do-parana-b6t39taw4sm8yw0yq4l8q379u Acesso em: 17/01/2017

GAZETA DO POVO. *Movimentos "antiocupação" brigam por espaço em escolas e universidades do PR.* Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/movimentos-antiocupacao-brigam-por-espaco-em-escolas-e-universidades-do-pr-csu4h7v54fyloysk7ri908bxj.> Acesso em: 22/01/2017

GAZETA DO POVO**.** *6 fatos que os estudantes das ocupações não sabem***.** Disponível em:<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/6-fatos-que-os-estudantes-das-ocupacoes-nao-sabem-ezs9mfd4wq6k5lmhxt5cq913k>. Acesso em: 22/01/2017

GAZETA DO POVO. *Ocupações atingem 20% das unidades com ensino médio no Paraná,* 2016 Disponivel:http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ocupacoes-atingem-20-das-unidades-com-ensino-medio-no-parana-f2c9wmclwcwyy2jzidrqa1ir8 Acesso em: 17/01/2017

MORAES FREIRE, Silene de. *Movimento Estudantil no Brasil:* Lutas passadas, desafios presentes. Rio de Janeiro: Grupo de Investigação HIULA, UERJ, 2008.

OCUPA PARANÁ, 2016. Disponível em: http://www.ocupaparana.com.br/p/sobre.html, Acesso em:17/01/2017

REFORMA do ensino médio é arcaica até do ponto de vista de uma formação para o mercado, 2016 Disponível em: http://www.geledes.org.br/reforma-do-ensino-medio-e-arcaica-ate-do-ponto-de-vista-de-uma-formacao-para-o-

mercado/?gclid=CLiGw5XcitICFYgIkQodPUYA5w#gs.1WJXbvE Acesso em: 18/01/2017

UNIÃO Nacional dos Estudantes. Disponível em: < http://www.une.org.br/memoria/ > Acesso em: 19/01/2017

UNIÃO Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Disponível em: < http://ubes.org.br/memoria/historia/ > Acesso em: 19/01/2017

(RE)NATURALIZANDO A ESCOLA PÚBLICA: (RE)PENSANDO OS ESPAÇOS DO COTIDIANO

Alexandra Maria Aguiar Leister
FAU USP
aleaguiar@gmail.com

Introdução

A escola ganhou reconhecimento em diversos países, nos últimos anos, como *lócus* significativo na reconciliação da criança com a natureza. No Brasil, caminhamos lentamente na direção de fortalecer o vínculo infantil com o mundo natural, especialmente na escola. É fato que, no percurso da educação no Brasil, áreas livres e natureza não necessariamente ocuparam, ou ocupam, posição relevante em projetos de escolas públicas. Iniciativas como os Parques Infantis e Escola de Aplicação ao Ar Livre, mesmo não priorizando o vínculo da criança com o mundo natural, demonstram que é possível reinventar com êxito os tempos e espaços da escola e articular crianças e espaços livres com natureza através da pedagogia.

A arquitetura escolar no Brasil foi desenvolvida priorizando o edifício na concepção do espaço. Ainda hoje o prédio escolar ocupa papel de destaque, pois, acima de tudo, representa um símbolo do êxito das gestões políticas. Com o decorrer dos anos, o edifício tem se tornado cada vez mais introvertido, e a criança, especialmente a da periferia, que vive em lugares de condições precárias, passa grande parte de seu tempo em escolas que pouco diferem dos espaços de seu cotidiano.

Inúmeras escolas ao redor do globo defendem que o contato com a natureza no ambiente escolar auxilia o desenvolvimento pessoal, social e emocional da criança (FOREST SCHOOL, 2016). Logo, nos vimos compelidos a investigar como a escola pública no Brasil vem lidando com esta temática em cidades de intenso adensamento urbano e baixa qualidade de vida. Além disso, o *Distúrbio de Déficit de Natureza* (LOUV, 2008), nos mostra como a ausência do contato com a natureza pode afetar negativamente a vida do homem, especialmente na infância.

Muitos adultos hoje tiveram o privilégio de uma infância regada a brincadeiras na rua, em cidades mais "verdes", com menos aprisionamento e mais liberdade, especialmente em cidades como São Paulo. Mas crianças, hoje, são mais conectadas. De acordo com Louv (2008), crianças entendem problemas ambientais – podem dissertar sobre a Floresta Amazônica ou aquecimento global – mas suas experiências diretas na natureza estão desaparecendo gradualmente. As crianças não conseguem contar sobre a última vez que exploraram um bosque sozinhas, deitaram no chão ao ar livre para sentir o vento ou observar as aves voando no céu.

Ademais, as conexões com elementos naturais nas escolas poderiam fortalecer uma "imaginação poética do espaço", colaborando na construção de ambientes mais acolhedores. Se os espaços do cotidiano extrapolam a dimensão física e transformam-se em referências do ser e estar, de acordo com Bachelard (2008), os espaços livres e a natureza teriam grande potencial de transformar a maneira que as crianças enxergam a cidade.

Defendemos a hipótese de que se juntarmos uma visão de espaço com elementos da natureza auxiliada por uma pedagogia que estimule a exploração e usufruto livre dessa paisagem na escola pública, estaremos fortalecendo o desenvolvimento integral de crianças e formando adultos mais conscientes de seu papel na sociedade, na vida e nos processos naturais que nos sustentam na Terra.

Diante desses fatos, colocamos, primeiramente, neste artigo a questão do desaparecimento das paisagens naturais na cidade e como o desenvolvimento e a tecnologia estão alterando a maneira da criança se relacionar com o mundo natural.
Adiante, discutimos o conceito de natureza utilizado nesta pesquisa, objetivando o olhar sensível da paisagem.

Depois, discutimos a relevância da instituição escolar paulistana e seus espaços livres na malha urbana, refletimos sobre os caminhos trilhados pela pedagogia na tentativa de reinventar os espaços e tempos da escola no Brasil.

Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa qualitativa e apresentamos sínteses e discussões dos resultados obtidos nas entrevistas e oficinas nas escolas.

Por fim, concluímos que seria injusto privar crianças da periferia do contato com elementos da natureza nas escolas e retirar-lhes a capacidade de aprender a ver paisagens e encontrar em suas delicadezas momentos de prazer em meio a difícil realidade em que

vivem. Pois a paisagem não apenas é direito constitucional como também poderia através de sua exploração transformar o cotidiano da criança na cidade.

A natureza nas cidades

Os pesquisadores Moore e Cosco (2000) acreditam que experiências simples na natureza como a que observaram de um garotinho de dez meses apenas em fraldas, que nota um grilo em uma pedra no jardim, pode ser importante no desenvolvimento infantil. O menino vai até o grilo e pausa por alguns minutos apenas observando o inseto. Tenta pegá-lo. O grilo pula e aterrissa em um tronco de árvore. O pequenino segue até ele novamente e observando-o curiosamente chega muito perto. O grilo pula novamente escondendo-se (MOORE; COSCO, 2000).

No contato com essa nova criatura sua visão do mundo ganha mais uma dimensão. Na próxima vez que ele se deparar com um fenômeno similar, seja no contato com um besouro ou uma borboleta, seu primeiro passo será reativado pela sua experiência anterior. Assim, no contato direto com fenômenos naturais ele vai construindo um entendimento dos seus arredores e de como a natureza opera (MOORE; COSCO, 2000). Experiências deste tipo estão desaparecendo das cidades. A presença da natureza, seja nos quintais, praças, calçadas e ruas vai sendo apagada por padrões socioculturais e processos capitalistas. Por um lado, o desenvolvimento proporciona melhores condições de vida mediante ao acesso a saneamento básico, transporte, oportunidades de emprego e moradia, por outro, altera paisagens, ocasionando entre outras injustiças, escassez de áreas verdes. Parques, praças e ruas arborizadas representam para a grande massa da população uma experiência atípica. Espaços com natureza abundante tornam-se experiências para a minoria, já habitante de regiões mais qualificadas.

No topo da complexidade espacial da cidade contemporânea está a tecnologia, que apesar de proporcionar inúmeros benefícios é alusiva à diminuição do contato do homem com o mundo natural. As transformações sociais trazidas pela inteligência artificial permeiam todas as esferas do cotidiano, e diversas pesquisas relatam seus efeitos na sociedade. Pergams e Zaradic (2008) constataram que nos últimos 50 anos, a diminuição no número de visitas per capita a Parques Nacionais nos Estados Unidos estava relacionada ao fenômeno da *videofilia*, cunhado como a "nova tendência humana de focar em atividades sedentárias que envolvem a mídia eletrônica" (PERGAMS; ZARADIC, 2008, p.387).

Os benefícios da cultura instantânea, da conexão e do acesso fácil a todo tipo de informação são praticamente constitutivos da infância contemporânea. Quando aliados à falta de oportunidades de viver ou visitar ambientes com elementos da natureza podem interferir no desenvolvimento infantil.

Louv (2008) entende que as novas gerações vivenciam o mundo diferentemente de sua geração, *baby boomers,* que presenciou um tipo de infância mais livre, na qual crianças brincavam na natureza. Apesar das crianças hoje estarem mais conectadas com problemas ambientais – podem, por exemplo, dissertar sobre problemas na Floresta Amazônica ou aquecimento global – suas experiências diretas na natureza estão desaparecendo gradualmente, pois não tem relatos sobre a última vez que exploraram um bosque sozinhas, deitaram no chão ao ar livre para sentir o vento ou mesmo observar as aves voando no céu.

A conexão com a natureza traz inúmeros benefícios para a saúde física e emocional, particularmente através da brincadeira em espaços ao ar livre como parques públicos, escolas, playgrounds, terrenos baldios e ruas arborizadas (COSCO, 2007). Segundo Piaget (1952), para as crianças a vida é movimento e estimulação sensorial, portanto, áreas livres com presença de elementos da natureza podem oferecer experiências construtivas.

Os benefícios do contato com o mundo natural atingem o homem a nível celular (LEE et al, 2014). A imersão de corpo e mente durante uma caminhada de quarenta minutos em florestas japonesas está relacionada a diminuição dos níveis do hormônio cortisol em comparação a caminhadas com o mesmo tempo dentro de um laboratório (SELHUB; LOGAN, 2012, p.19).

Além disso, a conexão do homem com outras formas de vida e processos naturais é um alicerce seguro no desenvolvimento de crianças mais conectadas com o mundo natural em sua vida adulta (CHAWLA, 2009; SOBEL, 1996). “Não é apenas suficiente saber sobre os riscos que o meio-ambiente enfrenta ou ter atitudes e valores a favor dele: agir é fundamental” (CHAWLA, 2009, p.6).

Indivíduos que possuem a capacidade de reconhecer padrões na natureza, assim como identificar espécies, compreender sistemas naturais e artificiais, conhecido por *Inteligência Naturalista*, são essenciais na sociedade. Em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, Howard Gardner (1994) explica que a expressão do papel adulto desse tipo de

inteligência é representada pelo naturalista, que exercem função importante em todas as culturas.

Também encontramos reforços da importância da natureza para as crianças se nos debruçarmos na hipótese da biofilia (WILSON, 1998), que defende que há no homem uma tendência inata de focar na vida e nos processos naturais, uma ligação evocada de acordo com as circunstâncias, seja por prazer ou sentimento de segurança, ou medo e até um misto de fascinação e repulsa.

Se os processos da relação com o ambiente natural guiam nosso aprendizado sobre plantas e animais e fazem parte de um processo cerebral complexo, de acordo com Edward O. Wilson (1984), então se ansiamos por sociedades melhores não podemos exterminar a natureza. Pois, segundo Wilson (2006, p. 362), a natureza faz parte de cada um de nós, assim como somos parte dela.

Conceito de natureza

A natureza ainda é um mistério para a humanidade. Sua história expõe um conceito carregado de significados e dificilmente encontra definições congêneres, inclusive nos dicionários, que mostram sentidos divergentes para a mesma palavra. A história expõe, através da ciência, filosofia e das organizações sociais o desvelar de diferentes faces da natureza e da sua relação com o homem. Seu significado, independente da época em que foi estabelecido, está intimamente vinculado à atitude do homem perante ela. O pensamento sobre a natureza é uma teoria carregada de ambiguidades, como por exemplo, o fato de dependemos de seus recursos para sobreviver e ao mesmo tempo a destruirmos.

Empregamos facilmente a "natureza" nos diálogos cotidianos como um conjunto dos seres vivos e fenômenos - água, terra, fogo, ar, vegetação, animais-, como a essência, ou características que fazem algo pertencer a alguma espécie ou categoria, ou mesmo ao destacar um temperamento e traços de um indivíduo.

Diante das questões colocadas nesta pesquisa, adotamos Natureza como o conjunto dos elementos naturais presentes nas paisagens urbanas. O meio que propicia experiências através dos seus detalhes, sons, cores e aromas. Preferimos um conceito que nos aproxime da natureza poética de Humboldt: "por toda a parte a natureza fala com o homem numa só voz que é familiar à sua alma" (p. 94).

Neste sentido, debruçamos também sobre um conceito que ultrapassa a natureza matemática de Newton do século XVIII, e que encontra no conceito de paisagem de

Simmel (1913) o sentimento. Para Simmel (1913), o olhar sobre a paisagem está além da observação circunstanciada da natureza, é um "estado psíquico e reside no reflexo afetivo do espectador e não nas coisas exteriores desprovidas de consciência" (p. 25). É necessário que tal conteúdo cative nossos espíritos, pois a *Stimmung*[7] de uma paisagem é objetiva, é ligada à paisagem, porém cada indivíduo tem uma visão específica que está conectada ao afloramento de sua unidade formal.

O problema parece estar então na visão específica que cada indivíduo carrega e no sentimento que as paisagens despertam, pois, segundo Adriana Serrão, o momento de contemplação da paisagem é o momento de "identificação de todo nosso ser, sem distinção entre espírito e corpo [...]" (ASSUNTO *apud* SERRÃO, p.368). E como ressaltou Lima (2004), "o problema reside não transformação da natureza pela cultura, mas no caráter e nas formas dessa transformação" (p.11).

A natureza, a cidade, a escola, a pedagogia

A realidade na rede pública de ensino tem sido insipiente às potencialidades dos seus espaços livres e ainda resistente a mudanças. Há mais de vinte anos atrás, Mayumi Lima (1988) que acreditava que o prédio da escola estabelece os limites e características do atendimento era colocado no rol dos itens secundários dos programas educativos, descrevia os obstáculos que ainda enfrentamos hoje. Mayumi Lima (1989) entendia a escola como:

> [...] o único espaço que as cidades paulistas oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas (jogos e brinquedos) –, que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial. A reconquista requer o rompimento da escola/ prisão/ fortaleza e sua transformação na escola/ praça/ parque, onde os fechamentos serão limitados aos níveis e ambientes que, pelos seus equipamentos, instalações ou materiais, deveriam ser preservados ou defendidos contra assaltos (p.101).

O espaço livre da escola pública é tratado como resíduo dos exíguos terrenos disponíveis na periferia. Como disse Lima (1995), até mesmo nas escolas e creches, as áreas livres para brincar, são tratadas como áreas abandonadas, simples terreno de chão batido invadido pelo mato.

[7] De acordo com Bartalini (2013, p. 15), a palavra *Stimmung* pode ser aproximadamente traduzida como "atmosfera" ou "estado da alma".

Sincronicamente, a política de normas para construção de escolas públicas criadas pelo órgão responsável pelas práticas educacionais em São Paulo (FDE), reflete a mesma inércia em relação às áreas livres:

> Restringir o plantio a gramados e árvores. Em casos especiais, como contenção de talude ou drenagem de solo, poderá ser indicada espécie vegetal que contribua para tais funções de forma específica. Adequar o projeto paisagístico ao meio ambiente físico local, fazendo quando possível o uso de espécies nativas.
>
> Locar as árvores próximas às divisas, sobre áreas de recuos obrigatórios. Evitar árvores com folhas pequenas próximas ao edifício evitando o entupimento de calhas. Palmáceas e outras espécies de folhas grandes são recomendáveis. Especificar árvores de forma que as raízes não comprometam a estabilidade de muros. Evitar que raízes e copas interfiram com as faixas de circulação. Especificar espécies que floresçam em diferentes épocas do ano (FDE, 2011, grifos nossos).

Esta perspectiva utilitária do espaço livre escolar está presente na visão de muitos gestores de escolas públicas. Muitos acreditam que não são espaços fundamentais e "geram muito mais problemas e dificuldades de gestão do que benefícios para a comunidade escolar" (GONÇALVES; FLORES, 2011, p.27).

Centenas de escolas atualmente ainda são tratadas como objetos e construídas para educar seres passíveis adequados ao mundo de acordo com as ideologias dos opressores. Como colocado por Freire (2005), "os oprimidos, como objetos, como quase 'coisas', não tem finalidades. As suas são as finalidades que lhes prescrevem os opressores" (p. 65). Esses "objetos" funcionam de acordo com a descrição de Mayumi Lima (1989):

> [...] as construções (das escolas) podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (Pois) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie. (p.11)

Porém, na atual situação econômica, cultural e de adensamento que vivemos na cidade, os espaços livres das escolas públicas ainda não vistos como ambientes transformadores, possuem significância ímpar. São espaços que permeiam toda a malha urbana, atendem milhares de crianças, jovens e adultos diariamente, e aos finais de semana, recebem a comunidade local, ampliando oportunidades de lazer para populações mais vulneráveis.

São constituintes do Sistema de Espaços Livres (SEL) urbanos, e suas áreas verdes um subsistema do SEL, como aponta Queiroga (2012, p.79). Assim como os espaços não vegetados tem grande relevância cultural, a contribuição ambiental desses "nichos" verdes na malha urbana é fundamental. Queiroga (2012) ressalta que os espaços livres sem natureza na cidade são essenciais para atividades como feiras, festas populares, manifestações políticas, valorização de paisagens e do patrimônio histórico e cultural.

Contudo, se os diferentes tipos de espaços livres na cidade assumem uma pluralidade de papéis, questionamos a potencialidade dos espaços livres "verdes" das escolas de transformar a "esfera da vida cotidiana" (QUEIROGA, 2012, p. 39). A esfera do cotidiano corresponde, em termos espaciais, ao que Lefèbvre (2009, p.38-46, apud QUEIROGA, 2012, p.40), em sua tríade espacial denominou "espaço percebido": o espaço da prática social, o espaço dos sentidos, da produção e da reprodução, do trabalho e do lazer, definido, em suma, pela vida cotidiana (p.39-40).

Se considerarmos a desigualdade de distribuição espacial de áreas verdes no contexto da cidade de São Paulo a escola poderia desabrochar como *lócus* criador de oportunidades de contato com elementos naturais. A escola pode tornar-se, de acordo com Pereira (2006, p. vii) como constituinte do sistema de espaços livres, protagonista no fortalecimento da construção de espaços mais prazerosos na cidade. É necessário considerarmos essas áreas como lócus na formação da compreensão e estudo do ambiente urbano, como disse Pereira (2006), e então vencer o descompasso entre o ritmo da gestão escolar, das políticas públicas, das práticas pedagógicas e das práticas arquitetônicas.

Os tempos da escola, que incorporam transformações culturais de sua época, não caminham paralelamente aos seus espaços, que permanecem estagnados em concepções arquitetônicas desalinhadas frente às necessidades pedagógicas para uma educação mais integral. É preciso vencer o mito de que agrupar, alinhar, comparar e dar "migalhas" às crianças, como dizia Freinet (2004), é suficiente para a educação dos pobres. Os tradicionais conflitos que permeiam a escola pública e fortalecem práticas educativas estagnadas estão desvalorizando seus espaços.

Porém, existe uma movimentação no campo pedagógico no sentido de harmonizar a experiência educativa e adequá-la às complexidades do cotidiano. Tais reflexões estão encabeçando uma mudança de paradigmas que a educação brasileira tanto carece.

Luta-se por uma escola que ultrapasse o espaço edificado, permeie o mundo e humanize as pessoas (MOSÉ, 2015; FREIRE, 2015; GADOTTI; ALVES, 2015). Uma

escola liberta do modelo *panóptico* definido por Foucault (2014) como um padrão de organização do espaço semelhante às prisões e que transforma escolas em espaços sem vida.

Mosé (2015) entende que a escola se tornou uma instituição isolada, sem conexão com a sociedade e com ela própria, prejudicando o desenvolvimento cognitivo de seus alunos que deveria ser refinado através de conexões cada vez mais amplas e complexas. Logo, "prejudica também as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania, implica diretamente o aumento do grau de angústia e solidão e impulsiona cada vez mais ao consumo de produtos, de pessoas, de drogas lícitas e ilícitas" (p.51).

Ao fragmentarmos os espaços e os saberes reforçamos os moldes que oprimem e vamos na contramão da pedagogia freiriana da libertação do homem pela busca da consciência crítica. "Na medida em que as minorias, submetendo-se as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder" (FREIRE, 2015, p. 190). Quando Freire (2015) explica que no mundo, o intercessor da aprendizagem, os homens partilham a educação, e ninguém educa ninguém, a educação torna-se um ato em que simultaneamente os homens vão refletindo sobre si e sobre o mundo. Neste sentido, os espaços mediatizam o aprendizado ao despertarem a percepção e compreensão do mundo (FREIRE, 2015).

Rubem Alves (2015) defende que não existe uma relação da educação com o ambiente, mas uma verbalização dos conceitos e problemas. A escola como portadora de um projeto social mais amplo teria capacidade de transformar sua postura diante do mundo e através de espaços mais qualificados incentivar a criança a enxergar, sentir e refletir. Para isso precisamos reforçar as bases interdisciplinares para que o sistema integre escola, cidade, sociedade, educação e natureza.

Metodologia

Esta pesquisa utilizou o método qualitativo, reconhecido como sendo muito efetivo em pesquisas do mundo empírico, pois é dinâmico e flexível (TAYLOR; BOGDAN, 1998). Foram realizadas entrevistas com gestores e professores de escolas públicas, oficinas de desenhos e maquete com alunos do ensino fundamental e observação participativa nas escolas. Após as entrevistas, os dados foram lidos e relidos e analisados para que possíveis temas, conceitos e teorias fossem identificados. Este método

possibilitou a comparação entre diferentes pedaços de dados e seu gradual refinamento, movendo-os para um nível de concepção mais elevado (GLASSER, 1967).

O total de nove entrevistas, realizadas com profissionais das escolas do entorno do Pinheirinho D'água Parque Educador, tiveram a participação de diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários administrativos do parque. Duas oficinas foram realizadas com uma classe do terceiro ano do ensino fundamental da EMEF Monteiro Lobato.

Sentidos e significados

Vimos que os significados dos espaços livres para seus gestores recaem sobre a qualidade dos espaços. E as práticas pedagógicas aliadas a visão do gestor definem a relação das crianças com a natureza existente. Pudemos notar que o "controle" do espaço escolar, enraizado no modelo panóptico, ainda está presente na escola pública.

Todos os entrevistados compartilham a ideia de que a exposição a elementos naturais poderia contribuir para crianças mais sensíveis às questões do meio ambiente; porém, são raras as escolas que possuem ações para libertar as crianças dos "*espaços enclausurados, pequenos e contido por grades*". Por motivos disciplinares, ou de segurança, as crianças são contidas nos espaços internos durante todo o período, exceto para aulas de educação física.

> "[...] a escola precisa lutar um pouco com a disciplina do corpo". (Diretor EMEF A2)

> "[...] a hora do intervalo normalmente é no pátio fechado. Então são em torno de 200 alunos fechados ali. [...] Quando eles chegam na escola eles querem correr. Aí, o que você tem aqui? E você fecha o pátio! É difícil!" (Coordenadora EMEF A5)

A natureza é vista como "suja" e "perigosa" pelos educadores. Esta visão parece refletir os padrões culturais crescentes na sociedade contemporânea de distanciamento da natureza.

> "As famílias não gostam muito desse trabalho não, sabe. Porque suja a roupa, suja a mão, porque a criança vai pegar germe. Você vê muito isso nas escolas, porque o pessoal tem medo, eu vejo aqui as professoras novas que chegam: -Ah, mas vai soltar as crianças? Pode subir no escorregador? Mas pode balançar? [...] e os pais reclamam: - mas o uniforme chega sujo!" (Diretora EMEI A6)

A natureza, descrita através de doces lembranças de infância pelos entrevistados, não parece ser encarada como experiência para ser vivida na escola.

> "Eu morro de medo que eles vão cair e se arrebentar. Mas eu fico pensando, corro esse risco ou não? Nós temos nos permitido correr esse risco. Sabe o que é, basicamente ver a cara deles [...]; tem épocas que a gente não deixa subir. Hoje por exemplo, choveu, ontem choveu, então tem um pouquinho de barro, a gente não deixa ir lá porque vai empestear a escola, etc. Mas eles ficam, [...] porque eu não posso ir? Porque eu não posso subir? [...] porque, poxa, é aonde o cara se diverte, curte pacas. Em casa não tem, não vão para o sítio, não tem essa possibilidade, não vão para o parque, e isso tudo estoura na escola. Se você tivesse chegado aqui num dia que tivesse sol eu ia te mostrar os primeiros e segundos anos, as camisetas marrons. Porque eles sobem, rolam, e é um espaço desse tamanho. Os pais não entendem. Quando isso acontece vem aqui furiosos!" (Diretor EMEF A4)

Notamos em todas as escolas que muitas das representações artísticas como pinturas nas paredes, nos pilares, no mobiliário, móbiles, desenhos, aquário com peixes e vasos de plantas aludiam à natureza, e funcionam segundo disse um diretor para "humanizar" a escola. Arriscamos dizer que estas manifestações são maneiras instintivas das crianças de resgatar a falta de natureza em seu cotidiano, ou seja, um reflexo da tendência congênita de nos afiliarmos com outras formas de vida segundo a hipótese biofílica.

Pudemos observar uma desigualdade espacial significativa entre escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Uma criança de EMEI, que brinca em espaços livres com árvores, terra, areia e banhada pela luz do sol, ao atingir cinco anos e meio ganha a uma nova rotina na EMEF, aprisionada dentro de pátios fechados. Os espaços demonstram que esta "transição" deve ser difícil (fig. 1 e 2) e todos os entrevistados confirmam que o período de mudança da educação infantil para o fundamental é complexo e significativo na vida das crianças.

Figura 1- Espaço para convivência/ brincar EMEI.

Figura 1- Espaço para convivência/ recreio/ comemorações EMEF.

Apesar do abismo entre as rotinas de EMEIs e EMEFs, como explicaram os educadores, poderíamos supor que a falta de usufruto dos espaços livres e do contato com a natureza interfira negativamente na adaptação das crianças em sua nova fase escolar.

Mesmo apesar de ter sido endereçada na gestão Haddad, com o Currículo Integrador da Infância que trata cuidadosamente da articulação EMEI – EMEF, arriscamos colocar que esta problemática interdisciplinar recai também no campo da arquitetura e na oferta de espaços livres e natureza. Notamos que a paisagem com elementos da natureza adjetiva as escolas, torna o ambiente escolar mais humanizado funcionando como um elemento preceptor na vida das crianças, suavizando seu cotidiano.

Na percepção das crianças, o conceito de natureza parece estar ligado a experiências em sala de aula ou relacionado a experiências afetivas. Muitos fizeram referências ao “Ibirapuera” e “Amazônia” como lugares que representam Natureza. Notamos que as crianças não têm contato direto com a natureza no seu cotidiano e poucos conseguiram expor uma experiência neste sentido, vivida em suas casas ou em seu bairro. Porém, as memórias na Natureza eram frequentemente associadas a paisagens naturais na presença dos pais, irmãos ou família em momentos especiais, como um passeio no parque, uma trilha, viagem para a praia, ou férias na terra natal.

Para poucos a natureza tinha significados mais profundos. Convidada a falar de um lugar com natureza que gostava bastante, Giovana respondeu que era a floricultura.

> Ah porque lá é bem colorido, tem um cheirinho bastante bom das flores perfumadas, lá é um pouco mais calmo, lá eu gosto de ficar só pra estudar um pouquinho no meio das plantas (...). (Aluna 3º ano ensino fundamental)

Que imagem de natureza estamos depositando em nossas crianças? A cidade parece apagar memórias de natureza e as escolas, salvo algumas exceções, desempenham um papel superficial nesse sentido. A natureza na escola parece ser invisível aos olhos da criança. Nenhum dos alunos fez referências às áreas com árvores e vegetação na escola como seu lugar preferido. Muitos preferem a quadra, a cantina, e as vezes até a sala de aula, como explicou uma aluna.

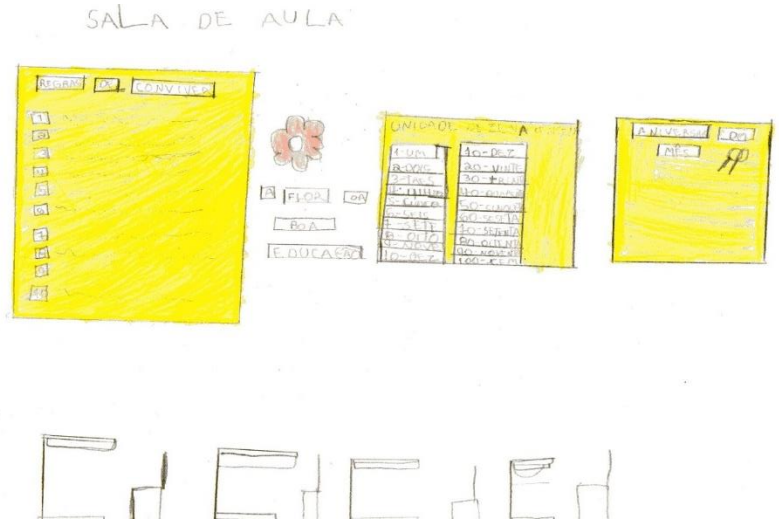


Figura 3- Desenho Giovana. Lugar preferido da escola, sala de aula

Ah, porque ela é um pouco mais calma. Um pouco mais estudioso. Eu gosto...a gente pode ter um pouquinho de silêncio, a gente aprende várias coisas novas. Por isso que eu gosto da sala de aula. (Giovana)

Observamos que as crianças não têm acesso livre aos espaços com natureza, que não estão preparados para recebê-las e são cercados por grades. Pudemos notar que os elementos naturais na escola parecem realmente não fazer parte do imaginário do grupo

Figura 4- Desenho Rafaella. Lugar preferido da escola, a quadra

estudado. Porém, quando estimulamos o contato, pudemos verificar instantaneamente a sinergia de todos os alunos com os elementos da natureza.

Meninos e meninas ficaram extasiados ao correr livremente e subir nas árvores, pegar pedaços de galhos, folhas, observar texturas, entre outras atividades. Em contrapartida, indagamos as crianças sobre o que mais gostaram no piquenique que haviam feito nesse mesmo espaço semanas antes. Não tinham lembranças da natureza, apenas da professora e do motivo do passeio – a salada de frutas.

Por um momento, conseguimos guiá-las para seguirem seus instintos e brincar livremente e pudemos notar que elas precisam de orientação para usufruir da natureza. Naquele tempo em que ficaram livres, que não tinham obrigações a cumprir e tinham espaço e estímulos visuais se apropriaram da natureza.

Algumas considerações

Freinet (2004) dizia que o raio de sol era o segredo da Escola moderna. O momento que nos encontramos tem transformado como as crianças percebem o mundo. Práticas capitalistas nos direcionam para experiências artificializadas longe dos resquícios e simplicidades das paisagens naturais.

Esta pesquisa revelou que o vínculo da criança com o mundo natural está fragilizado e a escola pública não tem trabalhado no fortalecimento dessa conexão. Porém, observamos que a escola tem enorme potencial para transformar seus espaços livres em experiências para enriquecer o contato com a natureza, com a vida.

E finalmente, entendemos que toda a criança, na simplicidade de sua infância, vivida no cotidiano cruel das periferias paulistanas, tem o direito de viver paisagens e contemplar a natureza, imergir em seus cheiros, sons, cores e movimentos; perceber seus prazeres, sentir-se parte dela. E que no futuro, a coleção de lembranças vividas nessas paisagens a faça sorrir e que transformem e sustentem a vida no planeta.

Referências

ALVES, Rubem. “Rubem Alves: a educação como um ato de amor à vida.” In MOSÉ, Viviane. *Os desafios da escola contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p.89-122.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CHAWLA, Louise. Growing up green: becoming an agent of care for the natural world. *The Journal of Developmental Processes* 4(1), 6-23, 2009.

COSCO, Nilda G. Developing evidence- based design: Environmental interventions for healthy development of young children in the outdoors. In WARD THOMPSON, C. W.; TRAVLOU, P. *Open Space: People Space***.** London: Taylor and Francis, 2007, p.125-135.

COSCO, Nilda. G; MOORE,Robin. Sensory integration and contact with nature: designing outdoor inclusive environments. *The NAMTA Journal* 34(2), 159-177, 2009.

FOREST SCHOOL. *What happens at a Forest School***.** 2016. Disponível em http://forestschools.com/what-happens-at-a-forest-school/. Acesso em 7/março/2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir***.** 42 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Madalena. Madalena Freire: a educação como diálogo entre diferenes saberes. In MOSÉ, Viviane. *Os desafios da escola contemporânea***.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p.235-255.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Catálogos técnicos***.** 2011. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em <http://www.fde.sp.gov.br/>. Acesso em 7/março/2017

GADOTTI, Moacir. Moacir Gadotti e a escola-cidadã. In MOSÉ, Viviane. *Os desafios da escola contemporânea.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p.121-160.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*: a teoria das inteligências múltiplas**.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GLASSER, Barney; STRAUSS, Anselm L. *The Discovery of Grounded Theory*: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

GONÇALVES, Fábio M.; FLORES, Lais R. Espaços livres em escolas - questões para debate. In AZEVEDO, Giselle A.; RHEINGANTZ , Paulo A.; TANGARI, Vera R. *O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres:* Uso, Forma e Apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011, p.23-33.

LEE, Juyoung; TSUNETSUGU, Yuko; TAKAYAMA, Norimasa; MIYAZAKI, Yoshifumi. Influence of forest therapy on cardiovascular relaxation in young adults. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine,* V.2014, Article ID 834360, 7p. Disponível em https://www.hindawi.com/journals/ecam/2014/834360/ Acesso em 7/março/2017

LEFÈBVRE, Henri. *The production of space.* Tradução de Donald Nicholson-Smith. Malden- MA: Blackwell, 2009.

LIMA, Mayumi W. de S. *A Cidade e a Criança.* São Paulo: Ed. Nobel, 1989.

LIMA, Mayumi W. de S. *Arquitetura e educação***.** São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LOUV, Richard. *Last child in the woods*: saving our children from nature deficit disorder. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill, 2008.

MOORE, Robin; COSCO, Nilda. G. Developing an earth-bound culture through design of childhood habitats. International Conference *People Land and Sustainability***,** 2000, p.13-16. Disponível em https://naturalearning.org/developing-earth-bound-culture-through-design-childhood-habitats. Acesso em 7/março/2017.

MOSÉ, Viviane. *Os desafios da escola contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

PEREIRA, Raul I. *O sentido da paisagem e a paisagem consentida*. 2006. Tese (Doutorado em Paisagem e Ambiente). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PERGAMS, Oliver R.M.; ZARADIC, Patricia A. Evidence for a fundamental and pervasive shift away from nature-based recreation. *Environmental Sciences,* v. 105, n. 7, p.2295–2300, feb/2008.

PIAGET, J. *The origins of intelligence in children***.** London: Routledge, 1952.

QUEIROGA, Eugenio F. *Dimensões públicas do espaço contemporâneo*: resistências e transformações de territórios, paisagens e lugares urbanos brasileiros. 2012. Tese (Livre-docência em Urbanismo e Paisagismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SELHUB, Eva M.; LOGAN, Alan C. *Your Brain on Nature:* The Science of Nature's Influence on Your Health, Happiness, and Vitality. Ontário: John Wiley & Sons, 2012.

SIMMEL, Georg. La tragédie de la culture et autres essais. In BARTALINI, Vladimir. *Paisagem textos.* Trad. Vladimir Bartalini. Paris: Editions Rivages, 1913.

SOBEL, David. *Beyond Ecophobia:* Reclaiming the heart in nature education. Massachusetts: Orion Society, 1996.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. *Introduction to Qualitative Research methods*: a guidebook and resource**.** New York: John Wiley & Sons, Inc., 1998.

WILSON, Edward O. *Biophilia.* Cambridge: Harvard University Press, 1984.

WILSON, Edward O. *Naturalist***.** Washington: Island Press, 2006.

WULF, Andrea. *A invenção da natureza:* A vida e as descobertas de Alexander Von Humboldt. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2016.

AS CRIANÇAS NO ESPAÇO PÚBLICO: REFLETINDO E PROPONDO MUDANÇAS

Ana Carolina Pereira Martins dos Santos
anacarol_pedagogia@yahoo.com.br

Darleng Arten Cavaletti
darlengac@gmail.com

CEI "Maria José Gonçalves" – Prefeitura Municipal de Campinas - SP

Introdução

Como professoras de Educação Infantil em uma creche pública na periferia de Campinas, temos observado comportamentos das crianças e famílias, bem como escutado relatos que nos levaram a pensar nas relações entre as crianças e a cidade.

Ao andarmos pelas ruas não observamos as crianças brincando e interagindo entre elas, quando muito estão acompanhadas de um adulto; em outros espaços públicos como por exemplo, uma praça do bairro ou parque, quase não vemos as crianças.

Quando nos atentamos para o andar das pessoas, este é sempre apressado, muitas vezes focado em seus aparelhos celulares, aparentemente distraídos do entorno, dos estímulos das cidades.

Na escola, quando fazemos nossa roda de conversa para iniciar nossas atividades depois de um fim de semana, é comum que as crianças contem o que fizeram e, na maioria das vezes, relatam que foram ao shopping, na casa de amigos dos pais ou de algum familiar. Dificilmente, há relatos de que brincaram com algum amigo ou com os pais, que saíram para ir a um parque ou usar outro espaço da cidade.

Por outro lado, quando questionamos as famílias sobre as opções de lazer públicas no bairro, principalmente, já que o acesso a outros espaços da cidade é mais difícil, os relatos indicam que existem locais para levarem os filhos, entretanto, não apresentam bom estado de conservação, além de gerarem um sentimento de insegurança, o que restringe o lazer na região.

Uma escuta mais atenta dos relatos das crianças nos indica que elas normalmente têm mais acesso aos materiais eletrônicos, tais como: tablets, computadores e

videogames, mas não relatam as miudezas de uma visita ao parque, uma brincadeira na rua. Para contarem do que brincam em casa, o que querem ganhar de presente e em momentos diversos, estão sempre expressando o desejo por esse tipo de "brinquedo". Ou seja, percebemos cada vez mais uma individualização do brincar, um isolamento das crianças em seus quartos, a redução das brincadeiras criativas com materiais diversos ou nas ruas, bem como a redução do contato das crianças com ambientes externos.

Expandindo nosso olhar, nos atentando para os espaços da cidade, notamos o quanto os automóveis têm dominado o cenário, o que contribui cada vez mais para que as pessoas se recluam em suas residências e deixem de ocupar os espaços urbanos, principalmente quando se trata das crianças. A preferência pelo automóvel tornou a rua, antes também espaço para brincadeiras, num ambiente perigoso, hostil, inapropriado à infância, prejudicando assim a apropriação do espaço público e da cidade como espaço para múltiplas relações e convivência na diversidade de maneira harmoniosa.

Jan Gehl (2013), arquiteto e urbanista dinamarquês, em uma de suas obras considerou que o princípio da projetação de uma cidade para pessoas é a mobilidade e os sentidos humanos. Nossos sentidos estabelecem relações com os ambientes. Ele busca, através dos sentidos, uma outra experiência que permita que as cidades se tornem locais de mais mobilidade e encontros.

Pensando nestes apontamentos, resolvemos conversar com as crianças a respeito do entorno de nossa escola, para descobrir suas percepções sobre o mesmo, já que acreditamos que nossas crianças têm o direito de transitar pelos espaços públicos, conhecer o bairro onde estudam e vivem, utilizar os ambientes comunitários, divertirem-se e se relacionarem com espaços e pessoas para além dos universos familiar e escolar, pensando em novas formas de olhar e se apropriar do espaço urbano.

Assim, este trabalho se torna relevante na medida em que busca ouvir as crianças sobre suas relações com a cidade, o que pensam, o que querem. A ideia principal é conceder a palavra à criança, compreendendo-a como protagonista nas relações sociais. De acordo com Muller e Nunes (2014, p. 660-661), "promover o engajamento das crianças em processos de mudança das cidades compreende saber como crianças veem a cidade, que por sua vez, poderão ser transformadas a partir de um quadro sensível às crianças."

Reconhecer a criança como protagonista nas relações sociais, do ponto de vista da Sociologia da Infância, significa entendê-la como um ator social que pensa, reflete,

discute, e que se expressa de diversas maneiras, o que de acordo com Sarmento e Pinto (1997) implica em reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas infantis.

Compreende-se também a criança como produtora de cultura, na medida em que, de acordo com Prado (1999), é através da mediação com o outro que ela constrói um sistema de comunicação, significados e expressões específicas.

> As crianças ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência de sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo (LOPES; VASCONCELOS, 2006, p. 111)

Nesse sentido, não podemos falar em uma cultura da criança, mas sim das culturas infantis, que variam de acordo com o espaço e o tempo da sociedade na qual a criança está inserida. As dimensões de espaço e tempo produzem diferentes formas de ser criança e favorecem diferentes arranjos culturais (idem). Em outras palavras, ser criança em determinado espaço, num dado tempo varia de acordo com a sociedade a qual pertence.

Toda criança é criança de um local, bem como há um lugar para esta criança, dessa maneira, ao produzirem seus espaços, as sociedades constroem espaços para suas crianças (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).

Geografia das Infâncias

Quantas vezes, ao trazer à tona recordações, nos referimos aos espaços de nossas vivências? E, mesmo sem perceber, denotamos a importância que os mesmos tem para nossas lembranças e o quanto foram relevantes para nossa formação enquanto indivíduos. Lugares de (des)encontros, brincadeiras, conversas, entraves ideológicos, entre tantas outras situações. Se não o pensamos como algo vivo, dinâmico, dialético, é capaz até de nos esquecermos o quanto é fundamental para a existência e experiência humana.

Os espaços já estão postos quando nascemos, denotam diferentes relações sociais travadas pelos grupos que os ocupam, são organizados e, dessa maneira, concordamos com Lopes e Vasconcellos (2008) quando afirmam que o espaço que integra o sujeito é social, simbólico e constituído num determinado contexto cultural, que lhe confere singularidade, mesmo sendo coletivo.

Os mesmos autores ainda afirmam que

> o tornar-se criança em um determinado grupo social faz parte do processo de endoculturação, e muitas vezes precede o próprio momento do nascimento, já que a fecundação, a gestação e o parto são recobertos de simbolismo e variam de grupo para grupo. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 111)

Assim, se pode afirmar a impossibilidade de um vazio espacial e cultural. Quando bebês nascem, por exemplo, vivenciam espaços, os lugares onde brincam, os materiais e indivíduos que compõem os diferentes espaços e com os quais interagem. Com o passar do tempo, são capazes de ampliar suas relações e suas intervenções sobre os mesmos, complexificando suas experiências e formas de ação.

Ainda assim, mesmo bem pequeninos, são capazes de demonstrar suas "opiniões" acerca dos espaços, através de linguagem corporal, sendo necessário o olhar e escuta atentos do adulto para dar voz a alguém que ainda não tem a fala, mas que é capaz de demonstrar seus desejos e (in)satisfações.

É possível afirmar que as paisagens, da mesma forma que são moldadas pela ação humana, também são capazes de moldar, já que são repletas de potencialidades e elementos afetivos, como sons, aromas e texturas. Lopes e Vasconcellos (2006) denotam que, no decorrer de sua história, os grupos sociais estabelecem raízes em determinados espaços e os organizam conforme suas necessidades, conferindo-lhe forma, mas também são formados por ele e, assim sendo, os fragmentos espaciais formados por diferentes grupos, corroboram para um conjunto de interações que compilam sujeitos e espaços, se transformando em lugar, ou seja, a partir do monto que se agrega valor à noção de espaço, o mesmo se torna um lugar.

A todo o momento, a espacialidade está presente, especificamente as paisagens da infância, podemos notar que são formas pensadas e construídas pela sociedade – adultos – para as crianças e, geralmente, são restritas aos espaços escolares ou espaços privados de brincar.

Dessa forma, já não vemos muitas crianças circulando pelos espaços urbanos, conhecendo-os e explorando-os, ademais, como dito anteriormente, são poucos os espaços pensados para elas, isso pode ser observado na redução do número de praças e áreas verdes, a deterioração daqueles já existentes, indicando que os tempos mudaram e junto dele, a configuração urbana.

O espaço enquanto uma categoria humana, tem sido ocultado pela lógica moderna baseada no capital, no consumo e na produção, o que influencia a nossa forma de ver a existência humana como um movimento linear. Por exemplo, ao pensarmos no

desenvolvimento da criança, consideramos apenas a questão temporal, como se a nossa existência não alterasse em nada. Nossa vida se reduz a um tempo linear, restrito em um passado, presente e futuro, o espaço é visto apenas como uma superfície ocupada, um palco.

Segundo Tonucci (2014, p. 6) "uma cidade sem crianças que andem sozinhas pelas ruas, nas calçadas, nas praças, é uma cidade pior, mais feia, mais insalubre, mais insegura" formando crianças que não brincam e, crianças que não brincam, não crescem bem segundo ele próprio.

As crianças, na contramão dessa lógica moderna, conforme aponta Lopes (2008, p. 78), "...subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações".

Ou seja, as crianças vivenciam o espaço não como um palco, um local de passagem ou uma superfície ocupada, mas sim como um processo. Na vivência do espaço elas produzem uma espacialidade não existente. Em outras palavras, as crianças desacostumam nossos espaços acostumados (LOPES, 2014), produzem o novo, através da sua atividade criadora.

Mesmo chegando a um espaço previamente elaborado, o momento autoral está presente, reinventando as paisagens. De acordo com Gehl (2013) e Lopes (2014), na vivência dos elementos da paisagem, diversos sentidos se cruzam, ocorrem em locais no espaço, não são unidades isoladas, mas continentes de possibilidades.

Nesse sentido, os estudos da Geografia da Infância buscam compreender a infância em seus diferentes contextos, como os arranjos sociais e culturais produzem as infâncias e seus espaços e tempos diversos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões, reconstroem e criam suas geografias, privilegiando a dimensão cognitiva da apreensão e construção das noções espaciais (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).

A partir desse ponto de vista, neste trabalho buscamos contribuir para uma outra proposta de espaços de infância, de modo a reconhecer a autoria e criação infantis a partir de suas escalas, de suas vozes.

As crianças no espaço público: o entorno da escola

Com o objetivo de que as crianças se apropriem dos espaços públicos, começamos a observar o entorno do CEI (Centro de Educação Infantil) em que trabalhamos junto com as crianças, fomos brincar no campinho que fica num terreno ao lado do mesmo e iniciou-se um processo de reflexão sobre este perímetro.

A partir dessas conversas iniciais, decidimos juntos que iríamos passar uma tarde no campinho, brincando e conhecendo o espaço. No dia combinado, quatro turmas de crianças entre três e seis anos foram ao local, com bolas, cordas, bonecas, carrinhos e outros brinquedos, além de uma imensa vontade de brincar. Todavia, não conseguimos permanecer por muito tempo no espaço, devido à falta de estrutura.

Retornando à escola, avaliamos nossa tarde e, dentre vários aspectos apontados, as crianças levantaram os seguintes: falta de água para beber; ausência de sombra; grades e alambrados deteriorados; traves quebradas. Além do próprio campinho, conversamos também sobre o acesso ao mesmo, que se faz por uma rua não pavimentada, sendo que as crianças destacaram a irregularidade do terreno, a quantidade de lixo jogado onde deveria ser a calçada, obrigando-as a transitar pela rua, bem como mato alto e ausência de sinalização, sendo que elas sugeriram a instalação de semáforos para organizar o trânsito.

Assim, ao ouvirmos as considerações e sugestões das crianças, e de levarmos em conta seus desejos e necessidades, as incluímos como usuárias do espaço público, bem como iniciamos o desenvolvimento das noções de cidadania e responsabilidade social.

Diante de tudo isso, como na escola temos o hábito de escrever cartas para nos comunicarmos, ficou decidido que encaminharíamos nossos pedidos através de uma carta à Prefeitura Municipal de Campinas. E o fizemos, com nossas críticas e sugestões. As cartas das turmas foram protocoladas junto à Prefeitura pelo então diretor da escola.

Sem obtermos resposta, como tínhamos um passeio agendado ao Museu localizado ao lado da Prefeitura, conseguimos o agendamento de uma conversa com o vice-prefeito da cidade.

As crianças estavam muito ansiosas pela conversa e cheias de vontade de solicitar as melhorias. O vice-prefeito nos atendeu com muita atenção, ouviu todas as solicitações das crianças, desde o fechamento do campinho para não haver nenhum acidente até a colocação de asfalto na rua que vai da escola até ele. E ainda questionaram por que a prefeitura não havia respondido às cartas enviadas. O vice-prefeito se comprometeu em analisar as solicitações das crianças e efetuar melhorias.

Para nossa surpresa, alguns meses depois, chegaram funcionários da Prefeitura, para o plantio de árvores ao redor na escola e no espaço do campinho. Pouco tempo depois, vieram outros funcionários para pintarem as ruas do entorno da escola, adequando a sinalização e indicando o espaço escolar. As crianças ficaram muito felizes por terem seus pedidos atendidos, mas ainda aguardam outras melhorias solicitadas e, para isso, outra carta foi escrita e encaminhada.

Dessa maneira, acredita-se, como Sarmento e Pinto (1997), que a participação das crianças favorece o trabalho a partir de seus interesses e favorece a formação de indivíduos comprometidos com o grupo no qual está inserido. Após o envio das cartas, as crianças foram recebidas pelo vice-prefeito do município que ouviu todas as reinvindicações, sendo que algumas delas foram atendidas.

Com essa dinâmica de trabalho as crianças se expressaram de diversas maneiras, pensando, refletindo e discutindo o entorno junto a seus pares e propondo soluções para o espaço em questão. Assim, assumindo papel de protagonistas nas relações sociais e se tornando corresponsáveis pelo espaço urbano.

Para tais análises, tomamos como base as considerações de Tonucci (2005, 2014), ressaltando a necessidade da criança se apropriar dos espaços da cidade, privilegiando o direito e o dever da brincadeira, bem como também Nascimento (2009), que denota a invisibilidade das crianças no espaço urbano, ficando restritas a locais especificamente construídos para elas, restringindo, assim, sua interação com a cidade.

Para o ano de 2017, pretendemos dar continuidade a esse trabalho, ampliando o perímetro de observação e reflexão das crianças. A ideia é de andarmos nos quarteirões ao redor da escola, observarmos os espaços e discutirmos se estão adequados para que as crianças os utilizem. Dessa maneira, podemos valorizar a autoria das crianças, através de paisagens infantis pensadas e ditadas por elas.

Considerações finais

Entendemos que a cidade para além de ser um lugar de lazer, brincadeiras, é também um espaço de encontros, de relações, de socialização. Dessa maneira, como destaca Moacir Gadotti (2006, p. 138), a escola educa para a diversidade da cidade e "precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero, e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola".

Tonucci (2005, p. 21) constata aquilo que apresentamos no início deste relato, que nas últimas décadas as cidades têm sido modificadas com base no trabalho dos adultos, e sugere um possível encaminhamento para essa situação que seria devolver a qualidade de vida das cidades a partir de um novo projeto que considerasse como eixo condutor o "jogo das crianças", ou seja, que privilegiasse o direito e dever das crianças de brincar.

Dessa forma, entendemos que cabe à escola, em parceria com as famílias e o poder público garantir que nos espaços urbanos as crianças tornem-se visíveis, que suas vozes sejam ouvidas e que sua liberdade seja garantida assim como é para os adultos.

Referências

GADOTTI, Moacir. *A Escola Na Cidade Que Educa*. Cadernos Cenpec – Educação e Cidade. São Paulo, n.1, p.133-141, primeiro semestre de 2006.

GEHL, Jan. *Cidades para pessoas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELOS, Tania de. Geografia da infância: territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p.103-127, Jan/Jun 2006.

LOPES, Jader Janer M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação*. Ed. Unijuí. Ano 23, n. 79, p.65-82, jan/jun. 2008.

LOPES, Jader Janer M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educação Pública***.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p.283-294, maio/ago. 2013

LOPES, Jader Janer M. Espaço desacostumado: A Geografia das Crianças e a Geografia na Educação Infantil. *Olh@res*. Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014. Disponível em: http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/310/99. Acesso em: 17jan2017.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014

NASCIMENTO, Nayana B. *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças.* Um Estudo em Sociologia da Infância**.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, 2009

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, v. 10, n. 1 (28), março 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo". In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel

(orgs). *As Crianças:* Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem:* Agora Chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, Francesco. As crianças e a cidade. *Revista Pátio – Educação Infantil*, Porto Alegre, Ano XII, n.40, Julho/Setembro 2014.

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA ESCOLA E NOS ESPAÇOS URBANOS: CRIANÇAS DE TRÊS ANOS INDO À FEIRA-LIVRE

Ana Lúcia Borges
Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo
analuborges@folha.com.br

Introdução

Não se pode negar que nos últimos anos aumentou consideravelmente a oferta de vagas na Educação Infantil, sobretudo nos grandes centros urbanos. A crescente institucionalização da criança pequena em creches e pré-escolas, em decorrência de uma conquista histórica, vem acompanhada da separação das crianças dos espaços públicos, excluindo-as do convívio social mais amplo e da participação na vida comunitária. Neste contexto, nos parece importante discutir o papel da Educação Infantil na vida das crianças e como se dão as relações intergeracionais na escola e nos espaços urbanos.

Concordamos com Fochi (2015, p. 39) quando afirma que na medida em que "a educação das crianças pequenas tornou-se responsabilidade social e coletiva, nasceu a necessidade de se voltar para a experiência pedagógica e pensar sobre como configurá-la". À luz das produções acadêmicas e dos documentos legais é preciso que se discuta as experiências pedagógicas em contextos reais para compor uma nova gramática pedagógica (PINAZZA, 2014) que considera as crianças como atores sociais, portadoras e produtoras de cultura (SARMENTO, 2009).

Inspirado pela Pedagogia e pela Sociologia da Infância, este artigo tem como finalidade trazer este debate recorrendo a uma experiência na gestão[8] de uma escola pública de Educação Infantil onde foi necessário desnaturalizar concepções e discutir as práticas pedagógicas até que a ocupação das crianças no espaço feira-livre fosse possível.

[8] A autora é diretora da escola apresentada neste artigo. A experiência na gestão foi objeto de pesquisa de mestrado resultando na dissertação intitulada: "Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar" (2015).

Nos últimos anos aumentou gradativamente o número de matrículas de crianças mais novas (de seis anos para dois a cinco anos de idade). Frente a este desafio a equipe buscou rever sua proposta pedagógica, a se aproximar dos documentos legais e da produção acadêmica dentro do que se tem chamado de Pedagogia da Infância. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi organizado para desenvolver o plano de formação da equipe no período de 2011 a 2016.

Em 2011, primeiro ano na direção desta escola, constatamos que a equipe escolar se apoiava nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) ao planejar a proposta da escola, elegendo objetivos e conteúdos por área de conhecimento tal qual propõe o referencial. Causou-nos estranhamento a rotina fragmentada imposta às crianças e propostas pedagógicas antecipatórias do Ensino Fundamental.

Discutir este contexto e buscar superá-lo foi um dos objetivos do desenvolvimento do plano de formação que passou a se apoiar no uso de uma metodologia da pesquisa colaborativa. Alcântara (2015) chamou de pesquisa colaborativa aquela cujo pesquisador a faz no seu próprio ambiente de trabalho afirmando que "qualquer intervenção deveria ser construída em colaboração com os sujeitos da pesquisa" (ALCÂNTARA, 2015, p.6).

Desta forma, em parceria com os coordenadores pedagógicos e professoras, fomos todos sujeitos da formação, promovendo o desenvolvimento profissional da equipe docente e de gestão, na perspectiva da pesquisa colaborativa.

Com base nos conceitos apresentados acima, pretendemos neste artigo apresentar: 1- parte deste percurso de reflexão e ação do grupo no que se refere às mudanças de paradigmas acerca das concepções de criança e do papel da escola da infância que culminaram em andar com as crianças nas ruas do bairro, como por exemplo, ir a pé à feira-livre; 2-As relações intergeracionais na escola e nos espaços urbanos por meio da análise da experiência de levar as crianças à feira.

Por uma necessária mudança paradigmática da concepção de criança e do papel da escola da infância

Cada vez mais cedo as crianças são submetidas às instituições formais e às suas regras. São sujeitadas ao tempo controlado, a uma organização feita pelo adulto para a criança e não com a criança. Por consequência, assistimos a infância ser abreviada e as tarefas escolares ocuparem o lugar da brincadeira. Sarmento (2007, p.188) argumenta que:

> [...]a escola permanece como um palco conflitual de projectos políticos e pedagógicos que tanto podem orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças, quanto sustentar-se em lógicas de acção que perpetuam a inscrição histórica da dominação (cf. Sarmento, 2000).
>
> Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público.[...]

Entendemos que na formação continuada no interior da escola, podem ser concebidos e vividos projetos políticos pedagógicos que se orientem pela ampliação dos direitos das crianças. Para tanto, é necessário fazer uma nova pedagogia contra a escolarização das crianças pequenas que transforma crianças em alunos (FOCHI, 2015), contra uma cultura escolar transmissora de conteúdos esvaziados de sentido e contra uma relação adultocêntrica que desconsidera a criança competente, com jeito próprio de estar, agir e explorar o mundo.

No cotidiano da escola, analisamos como estavam organizados os espaços, os tempos, as experiências e as relações com as crianças. Observamos, por exemplo, uma prática comum onde, com certa frequência, crianças eram "mandadas" à diretoria para corrigir problemas de indisciplina!

Passamos a observar as relações entre tais comportamentos e o contexto em que os conflitos eram gerados. Notamos que, em geral, as relações se davam por meio de "comandas", ou seja, ordens a serem atendidas. Esta relação hierarquizada, que coloca a criança como objeto e não sujeito gerava as situações de conflito. Aliado a isso, uma proposta equivocada de "tarefas" de escrita, artificiais, antecipatórias e sem sentido para as crianças. Na rotina havia pouco tempo destinado à brincadeira e a expressão das crianças em diferentes linguagens. A "indisciplina" era claramente uma manifestação legítima das crianças contra todo esse contexto.

Baseada na teoria histórico-cultural, Mello (2009, p.29) explica que:

> [...] aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua

> motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade, a partir de um motivo que se satisfaz dentro da atividade que realiza.

Com esse conceito de atividade, passamos a acompanhar e a problematizar as propostas pedagógicas e as concepções de infância, criança, educação, currículo na escola da infância, apoiados nas produções acadêmicas. Também se fazia necessário, nos aproximar dos documentos legais como Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), pois superavam em parte os referenciais utilizados pela equipe escolar até então. Segundo Rosemberg (2015) o grande desafio está em enfrentar o descompasso entre o aparato legal brasileiro sofisticado e a prática concreta no interior das escolas.

Desta forma, não basta uma vasta produção acadêmica de excelência para garantir os direitos das crianças, ou documentos legais avançados se as equipes escolares não as acompanham em suas práticas. Buscamos pensar formas de enfrentar este descompasso na escola e nos aproximar das proposições da Pedagogia da Infância compreendida como:

> [...] a organização dos espaços e dos tempos que privilegia a brincadeira e a voz das crianças, coconstrutoras de seus processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de socialização. Nessa linha, a participação e a visibilidade das crianças pequenas e a produção de culturas infantis são a base. (NASCIMENTO, 2011, p.157)

Tão logo conhecemos a cultura da escola e estranhamos algumas práticas, passamos a enfrentar a cultura escolar tão naturalizada que produzia no grupo “certezas” paralisantes. Apresentamos, então, o documento “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), não tal qual o documento é proposto, mas como um recurso para provocar dúvidas, quebrar as certezas e criar a necessidade de compreender os conceitos, as concepções ali presentes. Foi assim que passamos a refletir sobre como ampliamos as formas de nossas crianças conhecerem o mundo e sobre o lugar destas crianças nas relações que estabelecemos com elas e entre elas e o conhecimento.

Dentre outros indicadores que se desdobraram em inúmeras reflexões e descobertas, selecionamos dois para esta análise. Referentes à Dimensão “Multiplicidade de Experiências e Linguagens”, no Indicador 2.2. “Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social” (BRASIL, 2009), destacaremos os critérios 2.2.2 e 2.2.3 na forma que se apresentam no documento:

> Critério 2.2.2. “as professoras possibilitam contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes?” (BRASIL,2009).

Já constava na rotina da escola um tempo de trinta minutos diários para as crianças irem ao parque de areia onde estão instalados escorregadores, balanças entre outros brinquedos de madeira. Neste ambiente as crianças faziam modelagens com a areia e brincavam nos brinquedos. Não se observava as narrativas das crianças em meio a brincadeiras de faz-de-conta, as culturas infantis, nem tampouco, ofertavam outros materiais que poderiam ampliar as brincadeiras. Não havia conhecimento para tal ação intencional das professoras.

Uma vez que os parques são cercados as crianças brincavam com as folhas que caiam das árvores ali mesmo. Transitar fora do parque não era permitido. A cerca significava segurança, pois era preciso manter o controle do grupo e observar a distância o conjunto das crianças. Segundo Enguita (1989, p. 184) “tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle”.

Havia por parte da equipe escolar uma constante reinvindicação para compra de mais brinquedos industrializados ao que a leitura do critério 2.2.2 permitiu discutir amplamente. Walter Benjamin (2012) nos faz uma provocação quanto a esse modo “pedante” de pensar que captamos a sensibilidade das crianças a partir de uma interpretação adulta. A respeito do brinquedo diz que são “tanto mais autênticos, quanto menos dizem aos adultos” (BENJAMIN, 2012, p. 266). Segundo o autor a criança vê o mundo de forma crítica e poética, com uma maneira que lhe é própria de relacionar-se com os objetos do mundo:

> [...] Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na alfaiataria. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. [...] (BENJAMIN, 2012, p. 256-257).

Os gravetos, as folhas, as formigas e joaninhas que transitavam entre os parques e a horta, as pedrinhas e frutas caídas no chão eram explorados pelas crianças longe do olhar das professoras, porém nos limites da cerca. Como havia observado Benjamin (2009, p.104), “a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças”.

As limitações impostas pela cerca entre os parques não permitiam trocas entre as crianças de diferentes idades. São três parques cercados e um espaço organizado com canteiros para horta, um ao lado e em frente ao outro. Em cada cercado ficavam crianças da turma de uma professora, ou seja, separadas por agrupamentos por idade[9], desta forma, as crianças pequenas, de dois a três anos ficavam em um cercado separado das crianças de cinco anos. A cerca tinha aproximadamente 1 metro de altura e feita de arame, o que permitia se olharem entre os desenhos vazados.

Pela descrição acima podemos notar que a organização da área externa e as regras para sua utilização – cada qual com sua turma, são indicativos de que havia a necessidade de discutir, entre outras, o conceito de culturas infantis com o grupo de professoras e a concepção de criança no lugar de outro, ou seja, compreendida como um novo que não conhecemos, mas que devemos escutar (LARROSA, 2006). Assim poderíamos refletir sobre a relação adultocêntrica que se estabelecia com as crianças.

Foram disparados vídeos, textos, debates e uso de registros sobre a prática até que começamos a observar as crianças descalças no parque, o uso da mangueira para formar barro, a utilização de outro parque onde aos poucos as professoras foram trazendo panelas, colheres, pendurando objetos que pudessem extrair sons, entre outros.

A horta chamava muito a atenção das crianças. Passaram a revitalizá-la e a plantar, mas, inicialmente com as crianças como observadoras do preparar, plantar e cuidar dos canteiros, ainda numa concepção de currículo onde se predomina a instrução, a aula expositiva, a informação e não a experiência. As crianças queriam por a mão na terra, achar minhocas!

No sentido contrário, buscamos uma ação pedagógica para compreender as atitudes de investigação das crianças frente ao mundo, que não ocorre de maneira fragmentada, mas dinâmica e interligada. Pinazza e Gobbi (2014, p.22) explicam que:

> A imaginação presente nas crianças e nos adultos é grandemente eficaz para a ação, encontrando-se ao lado, e não acima, do puro pensamento lógico que tanto teimamos impor às crianças, sobretudo de modo escolarizante, demonstrando compreendê-las como incapazes e não em sua inteireza ou plenitude de capacidades em constante ebulição. (PINAZZA; GOBBI, 2014, p. 22).

[9] Barbosa e Richter (2015) fazem uma importante análise sobre o histórico das propostas curriculares na Educação Infantil marcada pela cultura escolar que define currículo por área de conhecimento e agrupamentos por faixa-etária.

Aos poucos, as crianças passaram a agir, explorar e não a só ver alguém fazendo por elas. Finalmente, avançamos para uma prática onde professoras[10] e crianças faziam juntos o preparo, plantio, cuidado e colheita nos canteiros, aprendendo, buscando informações, pesquisando, levantando hipóteses e analisando todo o processo. Vale ressaltar que nesta fase as crianças já "podiam" circular entre parques e horta explorando ainda mais gravetos, bichinhos, água, barro e muitos outros objetos que lhes chamavam a atenção.

Em 2016, a professora da turma de dois anos, seguia atentamente as crianças, as ouvindo, observando os olhares curiosos, suas hipóteses sobre o que descobriam e passou a planejar com elas e não por elas, o caminho da investigação que iriam trilhar. Com a experiência de plantar, surgiu a necessidade de comer o que era colhido, então a professora passou a também cozinhar **com** as crianças, assar bolos com as sementes do girassol, fazer sucos com hortelã e capim cidreira, saladas, entre outras receitas. Estas crianças tomaram todo o espaço da escola, que agora os pertencia: a horta, os bosques, os jardins, a cozinha e a biblioteca. Até os corredores tinham suas marcas.

A professora observou que era a primeira vez que muitas crianças experimentavam certas hortaliças. Não como resultado de um problema econômico, mas como característica de uma cultura alimentar restrita e industrializada própria dos grandes centros urbanos.

Já que o processo de plantio é muito lento, a professora planejou levar as crianças pequenas à feira livre do bairro e fazer um "estudo de campo" sobre as cores, sabores, cheiros e prazeres que frutas e legumes poderiam proporcionar. O que vai nos remeter ao outro critério de qualidade na mesma Dimensão já citada:

> Critério 2.2.3. "a instituição leva as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade?" (BRASIL, 2009)

Já havia uma prática de saídas de ônibus para alguns locais de interesse, geralmente a lugares pequenos, fechados e cercados de funcionários da escola para o

[10] Importante observar que este processo não é linear e que nem todas as professoras do grupo se apropriaram ao mesmo tempo destas concepções, quebrando paradigmas e mudando suas práticas. Nossas reflexões são baseadas em diferentes momentos de observação das práticas das professoras e, substancialmente, sobre a prática de uma professora de 2011 a 2016.

apoio. A responsabilidade, a ideia de que as crianças são frágeis e não capazes de se comportar como desejam, entre outros fatores ampliavam a angústia das professoras ao sair com as crianças. A ideia da proteção entre muros da instituição, longe dos perigos da rua estava presente nos discursos e ações da equipe escolar.

Era um grande desafio para esta equipe o contato das crianças com adultos que não fossem as próprias professoras, até mesmo a relação com alguns funcionários na escola provocava tensão. Sendo assim, então como promover a exploração dos espaços do entorno da escola?

Não menos custoso, foi convencer as famílias da importância destas saídas para as crianças. A ideia de proteção e o descrédito na capacidade das crianças limitava o pertencimento ao território local, a ocupação dos espaços públicos. Institucionalizamos as crianças em escolas de Educação Infantil para mantê-las protegidas e controladas, como se explica então, tirar as crianças de dentro destes muros e ir para as ruas?

Segundo Nascimento (2011, p. 149):

> O confinamento das crianças em determinados lugares considerados apropriados ao seu desenvolvimento ou socialização - as escolas e as creches- faz parte, assim, de um sistema de proteção e de preparação para o futuro, o que, por um lado, amplia a atenção à infância e às suas necessidades, e, por outro, cerceia sua participação na vida social, tornando-a invisível para a sociedade como um todo.

Ainda que enfrentássemos diferentes desafios para tirar as crianças da escola, várias foram as vezes que ocupamos o espaço feira-livre no bairro, causando reações diversas nos adultos que passavam pelas crianças pequenas nas ruas, como veremos a seguir.

Relações intergeracionais na escola e nos espaços urbanos: crianças de três anos indo à feira-livre.

> [...] não há cidadania civil, política, ou social plena, sem cidadania económica, sem cidadania cultural e sem cidadania "íntima" (Plummer cit. in Nogueira & Silva, 2001:96), ou seja, a que se aplica no plano das relações interpessoais. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 203)

Embora tenham avançado os discursos e documentos legais a respeito dos direitos das crianças, inclusive no que se refere à participação infantil na esfera política, ao observarmos as atitudes dos adultos em relação às crianças, quer seja no âmbito da

família ou fora dela, como na escola ou no convívio nos espaços públicos, nos parece longo ainda o caminhar até o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos com competência para ser participante ativo na vida em sociedade. As experiências que a seguir apresentaremos buscam elucidar a visão social da infância presente ora quando as crianças são apartadas de alguns espaços culturais ou nas relações de convívio social cotidiano.

Muitas vezes nos deparamos com empecilhos para que as crianças fossem a museus, exposições de arte ou outros espaços culturais. As saídas a estes espaços de cultura exigiam grande negociação com os responsáveis por estes locais. Muitos demonstravam não compreender o propósito de se levar crianças tão pequenas para ver obras de arte. Em geral, justificavam que a monitoria não havia desenvolvido uma didática para tratar com as crianças e manifestavam a preocupação com o comportamento dos pequenos em relação à conservação da integridade das obras.

De fato, as crianças se relacionam com o mundo e expressam o que vêm, o que sentem e o que desejam de modo diferente do adulto, mas são capazes de se relacionar e de aprender em diferentes contextos. Corsaro (2011, p. 15) apresenta dois conceitos centrais que nos orientarão ao longo das análises trazidas neste texto:

> Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, a *infância* – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à *infância como uma forma estrutural* queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadoras de suas infâncias. (grifo do autor)

É preciso ter essa compreensão para que a criança seja respeitada nos espaços públicos, nos espaços de cultura. À escola cabe ampliar as relações sociais e oferecer a esta criança o encontro com a cultura na sua forma mais elaborada (MELLO; LUGLE,2014) e superar práticas empobrecedoras que desconsideram a criança como agente social, ativa e criativa.

Não declinamos de levar as crianças aos museus ou outros espaços de cultura. Certa vez as levamos ao Museu Lasar Segall na cidade de São Paulo e as crianças de quatro anos surpreenderam as monitoras do local com suas perguntas, sensibilidade e expressões frente às obras. Foram capazes de respeitar as regras e o estatuto do lugar. Ao

retornar à escola, as crianças expressaram a seu modo, as impressões e apropriações do que sentiram e fruíram da arte.

Começamos por exemplificar as imagens sociais da criança em espaços culturais como os museus para chegar aos eventos da vida cotidiana como ir à feira, objetivo deste texto. Se por um lado as relações dos adultos com as crianças interferem no pleno exercício da cidadania cultural, a participação nos eventos cotidianos também é influenciada por estas relações.

Por motivos diversos, levamos algumas vezes as crianças às feiras e mercados no entorno da escola e, em todas elas, nos deparamos com interessantes manifestações dos adultos na relação com as crianças. Uma vez, as crianças de dois anos foram à feira para comprar coco para fazer uma cocada. Entraram na feira pela barraca de ovos e ficaram encantadas pela variedade de cores e tamanhos, desde o pequenininho ovo de codorna aos grandes, geralmente com duas gemas. O vendedor da barraca permaneceu assustado diante de tantas crianças. Tinha medo de quebrarem os ovos.

Mais adiante passaram pela barraca do peixe. Esta, então, deixou as crianças animadíssimas. Começaram a fazer perguntas diretamente ao vendedor e queriam ver de perto, colocar as mãos nas escamas, porém, o homem não dirigiu nenhuma palavra às crianças e mais, demonstrou não estar satisfeito com a presença delas ali. Sua postura afastou as crianças da barraca e acabou com o interesse pelos peixes e o que poderiam conhecer sobre eles.

Finalmente chegaram à barraca do coco. Diferente dos vendedores anteriores, o vendedor de cocos e especiarias se mostrou bastante solícito às crianças. Começou por perguntar o que estavam fazendo na feira, o que prontamente responderam: “comprar coco para fazer cocada”. Ao abrir o diálogo, as crianças fizeram muitas perguntas, observaram atentamente as explicações do vendedor que permitiu que as crianças segurassem o coco e sentissem a casca. As crianças também abriram e tiraram a água e depois ralaram na máquina. Muitas crianças desta turma ainda estavam desenvolvendo a fala. Algumas vezes não era possível entende-las, mas o vendedor não se intimidou e tornou a compra um sucesso. Voltaram para a escola e fizeram a cocada.

Há duas feiras no bairro e as duas foram visitadas pelas crianças. No ano anterior, outra professora tinha levado as crianças de três anos para observar as diferentes bananas disponíveis na feira depois de alguns “debates” entre as crianças sobre esta fruta. O vendedor, assim como o de ovos e de peixes, também não foi receptivo às perguntas das

crianças o que de certa forma, empobreceu a experiência. Os adultos não sabem o que fazer quando se deparam com um grupo de crianças! Será este um sinal de que as crianças já não convivem mais nos espaços urbanos?

Já em 2016, a mesma professora observou que suas crianças de dois anos não comiam as frutas que eram oferecidas na escola e passou a conversar com elas sobre o que comiam. Percebeu que as crianças não conheciam muitos legumes, frutas e verduras. Não os nomeavam, nem tampouco conheciam o sabor. Para ampliar a experiência das crianças com os sabores, as cores, o cheiro, revitalizou a horta da escola com as crianças, preparando a terra, plantando, cuidando e colhendo. Plantaram verduras, legumes e temperos. Pesquisaram as árvores frutíferas da escola e plantaram novas mudas. Fizeram chás, bolos, saladas e sopas de legumes, entre outras receitas com o que colhiam da horta, como já relatamos na primeira parte deste texto.

Resolveram ir à feira para explorar mais alimentos. Desta vez, a professora mudou a estratégia: foi até a feira antes, conversou com os vendedores de algumas barracas e falou sobre a importância de falarem com as crianças, responderem às suas perguntas e se colocarem a disposição quanto à curiosidade delas. Desta forma, a experiência foi bem mais rica. As crianças acabaram comprando mais frutas do que estava na lista, pois os vendedores mostravam os produtos, ofereciam para que experimentassem, discutiam preços com as crianças, enfim, a relação com os adultos permitiu ampliar os conhecimentos, possibilitou uma relação horizontal onde as crianças foram respeitadas, encorajadas a fazer perguntas e a explorar, a sua maneira, o espaço feira.

Esta experiência nos fez refletir sobre como os adultos se relacionam com as crianças nos diferentes espaços da cidade. Tanto no museu quanto na feira, a presença das crianças incomodava os adultos pela ameaça que os pequenos representavam às regras e a ordem do local, mesmo num ambiente mais aberto como a feira “livre”. A preocupação com a mãozinha das crianças na obra de arte e na bandeja de ovos era a mesma. Frente à vivacidade das crianças, muitos adultos se envergonhavam pela falta de jeito para lidar com os pequenos, para falar com eles. Não compreendiam porque estavam ali.

A equipe escolar precisou rever suas concepções e romper com práticas em que prevaleciam relações hierarquizadas que não permitiam a participação das crianças. Vemos na relação de poder um dos maiores desafios de superação destas práticas na escola. Para muitas professoras, ouvir as crianças, planejar com elas e não para elas,

compreendê-las como sujeitos, ativos e criativos que aprendem na experiência significativa, ainda é um desafio. A escola tem um importante papel na ampliação dos direitos da criança tanto nas suas ações internas quanto na conquista do território, ainda que tenha muita dificuldade para tal.

Conclusão

A institucionalização da infância em escolas, tão crescente nos grandes centros urbanos, tem nos provocado algumas reflexões acerca do papel destas instituições frente às consequências da separação das crianças dos espaços públicos. Movidos por inúmeras preocupações, entre elas, com a abreviação da infância, muitos estudiosos e pesquisadores estão produzindo conhecimentos que podem contribuir com as equipes escolares para que desenvolvam seus planos de formação no contexto das práticas da escola no sentido da mudança na visão social da infância e de desenvolver projetos políticos pedagógicos orientados para a afirmação das capacidades de participação infantil.

Defendemos a formação no contexto da escola e no papel do professor, assim como outros adultos, como protagonista na mediação da criança com a cultura e o mundo a sua volta. Acreditamos, ainda, como apontam Mello e Lugle (2014, p. 271),

> [...] é responsabilidade social da profissão promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, tornando-se pesquisadores, que buscam aprofundar sua referência teórica para pensar a prática.

As experiências apresentadas neste artigo nos fazem pensar o quão longe estamos de alcançar os direitos das crianças à cidadania plena, à participação, a visibilidade política mediante a visão social de criança presente em nossa cultura e à exclusão das crianças da vida cotidiana na comunidade.

Quem sabe se as equipes escolares progredirem rumo a uma nova perspectiva de compreensão da infância, a uma nova pedagogia, possam, ao menos no seu projeto político pedagógico, se orientarem para tornar a escola mais aberta, para extrapolar os muros e tomar as ruas com as crianças e, assim, ampliar o convívio intergeracional tornando as crianças visíveis nos espaços da cidade.

Conclui-se com esta análise que, embora por meio de singelas experiências em levar as crianças à feira, foi possível estabelecer, depois de inúmeras tentativas, a construção de relações intergeracionais que consideraram e respeitaram o modo próprio da criança agir e interpretar o mundo a sua volta e, assim contribuir para romper com

alguns obstáculos nas relações das crianças com os adultos nos espaços urbanos, ao menos no nível da localidade.

Referências

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. *Diário de bordo*: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural. SP. 2015, 266 fls. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). *Campos de experiência na escola da infância:* contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas magia e técnica, arte e política*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORGES, Ana Lúcia. *Gestão na escola de educação infantil***:** ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar. SP. 2015, 147 fls. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil***.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**.** *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil***.** Fundação Orsa, Undime, Unicef, Ação Educativa, Coedi/MEC (coordenadores). São Paulo, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação-CNE; Câmara de Educação Básica- CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil***.** Parecer CEB nº 20/09.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância***.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola***.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FOCHI, Paulo. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?:* comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis:* outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. A formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. *Revista Contrapontos-Eletrônica*, Vol.14, n.2, maio-agosto, 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. *Educação & Linguagem***,** v. 14, n. 23/24. 146-159. Jan-dez 2011.

PINAZZA, Mônica Appezzato. *Formação de profissionais da Educação Infantil em contextos integrados***:** informes de uma investigação-ação. São Paulo: s.n., 2014. 408 p. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 25, p.183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). *Estudos da Infância.* Educação e Práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EXERCÍCIOS FISICOS PARA CRIANÇAS NO ESPAÇO PÚBLICO: UMA REFLEXÃO SOBRE A "ACADEMIA DA PRIMEIRA IDADE"

Andrea de Brito Stefanelli Vieira[11]
andrea.vieira@usp.br

Cibele Haddad Taralli
cibelet@usp.br

FAUUSP

Introdução

O termo Academia ao Ar Livre (A.A.L) se refere a um conjunto de equipamentos, presente na paisagem dos espaços livres públicos e implantados na última década. Surgiram com a finalidade de proporcionar atividade física e consequentemente aumento da qualidade de vida da população por meio de instalações projetadas inicialmente como proposta para o público da terceira idade. Difere de uma academia tradicional propondo aparelhos que respondem ao peso próprio e movimento do corpo do usuário inseridos no espaço aberto e mais próximo a natureza.

Com a aceitação da denominada Academia da Terceira Idade (A.T.I), pela população e pelos órgãos públicos envolvidos nesta proposta, demais projetos foram desenvolvidos como a Academia da Primeira Idade (A.P.I.) voltada para as crianças. Implantados pelo poder público na área destinada ao playground, estes novos equipamentos tubulares de ferro contorcido, colorido e com movimento de suas partes serão utilizados como foco deste trabalho.

Considerando as grandes cidades, percebemos que seus espaços públicos estão perdendo a possibilidade do brincar para as crianças, devido a complexidade das relações de acesso e mobilidade além da violência urbana. As brincadeiras de rua tradicionais como jogar bola, pular corda, pega-pega, pular amarelinha entre outras, que as crianças aproveitavam para se relacionar, estão perdendo espaço para atividades individuais e menos ativas como jogar videogame, utilização de tablets e celulares para entretenimento,

[11] Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – Arquiteta do Programa de mestrado em Design e Arquitetura.

além da diminuição da interação social podendo aumentar o risco de sedentarismo e obesidade.

Esta diminuição da oferta e do uso de locais públicos para brincar, também trás a redução de formas de conhecimento espacial, cultural, afetivo e social, colocando a indagação sobre como vem sendo tratadas as propostas para a criança na cidade, nos espaços do playground e equipamentos presentes nas praças e parques.

Verificou-se a implantação espraiada das Academias da Primeira Idade na atualidade pela cidade de São Paulo, e também em outras cidades brasileiras, localizadas no espaço existente do playground, junto a equipamentos tradicionais já conhecidos como a balança, o escorregador, a gangorra e algumas vezes em sua substituição.

Pretende-se com este estudo levantar a origem e o conceito da A.P.I, suas diretrizes e política pública de implantação, uma vez que estão presentes no espaço público unindo lazer e exercícios físicos para as crianças.

Por meio de revisão bibliográfica e iconográfica foram destacados conceitos relacionados ao brincar, o brinquedo e se exercitar na infância, e dados sobre o histórico da área do playground e seus equipamentos, conceitos sobre espaço livre público para lazer e dos equipamentos da Academia ao Ar Livre e da A.P.I.

Como fonte primária tem-se dados de entrevistas com a empresa pioneira no projeto e fabricação dos equipamentos Ziober Brasil, e com técnico da subprefeitura da zona sul de São Paulo onde a A.P.I. já foi implantada em praças. Têm-se ainda dados de análise visual direta dos equipamentos em uso obtidos por meio de observação não participante em praças e parques da cidade de São Paulo. O referencial teórico para as entrevistas e observações seguiu conteúdos sobre métodos de pesquisa de Flick (2013) e Gray (2012).

Entende-se o brincar como um direito, além da sua relevância para o desenvolvimento humano, justificando o estudo sobre os espaços e equipamentos voltados para o bem-estar infantil.

Conceitos do brincar e se exercitar na infância

Antigamente o lazer e o brincar eram vistos como algo negativo, em oposição ao trabalho e tarefas sérias. O pensamento do romantismo inverte estes valores e o brincar passa a ser considerado como algo prazeroso, um mecanismo psicológico de imitação ou ficção, oposto ao princípio de realidade e com uma significação social. Começa a ser visto

como uma conduta livre e espontânea, favorecendo o desenvolvimento da inteligência e também do aprendizado como instrumento de educação. (KISHIMOTO, 1998)

Na atualidade o brincar é visto como um fenômeno universal, um comportamento livre, voluntário, prazeroso ocorrendo em ambientes livres de tensões, perigos e em estado familiar e saudável, colaborando para a apreensão de habilidades e experiências do indivíduo para a vida futura. (BICHARA et al 2009)

Para Oliveira (2004) o brincar é algo inerente à criança e fundamental para a sua formação. Brincando ela aprende, identifica-se e relaciona-se como mundo, envolvendo atividades físicas e mentais, sendo uma forma de adquirir conhecimento espacial, cultural, social e afetivo.

Outro conceito muito importante encontrado em Bichara et al (2009) e Oliveira (2004) fala do brincar como possibilidade de interação social, adquirindo assim habilidades sociais, aprendizagem de comunicação e percepção da criança de seu mundo social e cultural. Portanto a criança necessita de outras para poder comparar atitudes, servindo de estímulo para seu desenvolvimento.

Diz-se que os efeitos do espaço, dependendo do seu tamanho, densidade, arranjos e delimitações de interno e externo podem variar o tipo de brincadeiras, inclusive a presença de equipamentos pode afetar o tipo e a organização das crianças que brincam. (BICHARA et al 2009)

Considerando que o objeto de estudo é um equipamento para brincar, localizado no espaço público externo, é válida a definição de Oliveira (2004) para brinquedos como sendo objetos materiais construídos artesanalmente ou industrialmente, servindo como ferramentas, acessórios que ajudam a promover atividades no espaço, com as quais as crianças desenvolvem suas habilidades motoras finas e de movimentos amplos.

Através do brincar a criança assimila valores, comportamentos, aprende a exercitar-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. Convivendo com outras crianças aprende a dar e receber ordens, esperar a vez, emprestar e pedir emprestado objetos e brinquedos, compartilha momentos, faz amigos, aprende a ter tolerância, respeito, compreensão desenvolvendo sua sociabilidade. Sendo assim Pilato (2003) entende que o brincar é indispensável a saúde física, emocional e intelectual da criança.

Ainda que a criança realize atividades físicas enquanto brinca, um problema atual destacado por Ferreira (2016) e Penido (2016) é o aumento da obesidade infantil nos últimos anos, sendo sua causa relacionada a má alimentação e ao sedentarismo. Dados

do ministério da saúde diz que cada vez mais crianças estão ficando acima do peso. No Brasil, 33.5% das crianças entre cinco e nove anos apresentam excesso de peso e 8.4% estão obesas, de acordo com portal da saúde. (PENIDO, 2016)

A possível causa da doença, obesidade na infância se relaciona a falta de exercícios físicos, má alimentação, e a hábitos de vida da atualidade onde as crianças preferem ficar assistindo televisão, brincar no computador ou celular. Deve-se incentivar a prática de qualquer tipo de atividade física, pois crianças mais ativas apresentam menor percentual de gordura corporal. (FERREIRA, 2016)

Parece importante entender as diferenças nas definições de atividade física, como sendo qualquer movimento do corpo que resulte em gasto de energia em referência ao corpo em repouso, como por exemplo: caminhar, brincar, subir escadas, limpar carro ou casa, dançar entre outras. Já exercício físico é uma subcategoria da atividade física, pois é planejado, repetitivo, com supervisão e orientação de profissional qualificado visando desenvolver habilidades físicas e motoras, como a prática de esportes no geral, musculação, natação, lutas, etc. (SESI, 2010)

A atividade física na infância merece ser prazerosa, uma forma de recreação, a fim de se tornar um hábito de vida saudável para todas as fases da vida, pois ela apresenta diversos efeitos benéficos para o organismo e é recomendada como estratégia de promoção da saúde. (AGUIAR, 2011)

Em artigos de Souza Jr e Bier (2008) e Aguiar (2011) os autores salientam a importância da criação de programas que possam incentivar a atividade física espontânea desde a infância, com a finalidade de diminuir o sedentarismo, incentivando um estilo de vida mais ativo juntamente com hábitos alimentares mais saudáveis para a população infanto-juvenil. Em estudos levantados por estes autores, crianças com problemas de obesidade e sedentarismo tem maior tendência de manter este hábito por toda a vida adulta.

Como o equipamento estudado tem a proposta de ser uma academia para a primeira idade no espaço livre público, se coloca como indagação a realização de exercícios sem supervisão por profissional qualificado para instruções da forma correta de uso para obter seus benefícios. Estudos de Alves e Lima (2008) e Aguiar (2011) salientam que o exercício físico leve a moderado estimula o crescimento e deve ser incentivado. Por outro lado, a falta de atividade física é um problema, o seu excesso e exagero também são.

Cabe aos pais incentivar os filhos a frequentar os espaços públicos, com a finalidade de brincar e interagir com outras crianças, utilizar os equipamentos existentes como estímulo para as brincadeiras contribuindo para o seu desenvolvimento físico e sentido de pertencimento a estes locais, que como visto neste capítulo apresentam os mais diversos benefícios.

Histórico sobre o espaço e equipamentos do playground

Uma vez que os equipamentos da A.P.I estão sendo implantados nas áreas destinadas ao playground, coloca-se a necessidade de entender o histórico deste espaço e de seus produtos para assim entender sua proposta.

Na segunda metade do século XIX o equipamento denominado *Kindergarten* (jardim da infância), idealizado por Froebel filósofo alemão do período romântico, valorizava o desenvolvimento livre e espontâneo em local onde as crianças brincavam na terra, e também com jogos e brinquedos. Seria o primeiro protótipo lúdico-pedagógico implantado inicialmente em jardins escolares europeus, que foi também aproveitado por educadores norte-americanos na metade do século XIX e que serviu como base para o modelo paulistano de parque infantil. (KISHIMOTO, 1998; NIEMEYER, 2006)

O espaço com caixas de areia, aparelhos para ginástica, equipamentos, área para jogos conhecido como parquinho infantil, também como playground ou pátio de recreio, tem seu primeiro registro nos Estados Unidos em Hull House, na cidade de Chicago no ano de 1892, sendo implantados também os parques recreativos para crianças e adultos, com instalações para atividades internas (salas para teatro, biblioteca, refeitório, vestiários) e externas (playground infantis, quadra esportiva, piscina) com supervisão por pessoas treinadas. Nestes, o playground infantil já contava com escorregadores, balanços, gangorras e caixa de areia. (GUERRA, 1998)

A implantação de playgrounds surgiu com o movimento *Reform Park* nos Estados Unidos, construção de equipamentos de lazer e assistência as camadas carentes da população, com intenção de integrar as classes populares e imigrantes em um espaço de encontro e sociabilidade. Os brinquedos são aí inseridos no final do século XIX como forma de organizar e racionalizar as atividades, com design desenvolvido a partir da moderna tecnologia industrial adequada aos propósitos da recreação e da educação física dando uma maior importância aos playgrounds a partir de então. (NIEMEYER 2002, 2006)

O movimento conhecido como *Recreation Facility* nos Estados Unidos (1930-1965) expande os equipamentos lúdicos como proposta de lazer de massa com a construção de parques e praças de recreação ao ar livre, implantados em pequenos espaços, entremeio as residências, e não mais com a função assistencial e reformadora, conferindo uma imagem de progresso pós-guerra. (NIEMEYER 2002, 2006)

Em 1947 Aldo Van Eyck constrói seu primeiro playground em terreno abandonado em Amsterdã, cidade degradada pelo pós-guerra, argumentando em nome de uma arquitetura posta à disposição da atividade humana e que promovesse uma interação social. Utilizou de elementos como: uma caixa de areia circunscrita por uma borda de concreto, blocos arredondados, estruturas de barras, árvores e bancos. Como conceito os playgrounds não eram apenas objetos a serem escalados, mas um lugar de encontros, relação com o entorno, aproximação da vizinhança, da apropriação, do espaço que se transforma em lugar. Depois desta experiência bem-sucedida até 1978 projeta centenas de outros playgrounds. (ROSA, 2013)

A partir de 1935, começaram a serem implantados aqui no Brasil os parques infantis, seguindo os moldes americanos do *Reform Park*, tendo como principal idealizador o modernista Mário de Andrade no recém-criado departamento de cultura, com o ideal de promover assistência moral e cultural, a jovens e crianças das camadas mais pobres da população, com equipamentos que valorizavam o desenvolvimento físico e saudável da criança e com recreação dirigida. (NIEMEYER 2002, 2006)

Aparelhos ligados a prática de ginástica podem ter sua justificativa aqui no Brasil em 1931 onde a portaria do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco de Campos, obrigava os estabelecimentos de ensino público do país a serem dotados de aparelhos de ginástica para exercícios, seguindo o sistema de educação física francês com toras de equilíbrio, barras paralelas, cavalo, etc. Até meados da década de 1940 também podiam ser encontrados nos parques públicos, equipamentos para educação física como pórticos com cordas, trapézios, barras paralelas, mastros e cavalos. A partir de 1950 com a consolidação da pedagogia no Brasil, os playgrounds passam a ter objetivos lúdicos, sendo considerados espaços culturais e funcionais a serviço do tempo livre. Esta proposta de parque infantil, como forma de dar assistência, educar e recrear desapareceu na década de 1970, porém foi precursora da criação dos playgrounds nos atuais espaços públicos – praças e parques - no país. (NIEMEYER, 2002)

O espaço do playground como conhecemos hoje com brinquedos específicos e funcionais surgiram, portanto com a revolução industrial, incentivados pela ampla demanda da massa de população nas grandes cidades com novas necessidades econômicas e sociais, se beneficiando da possibilidade de produção em série dos equipamentos ou brinquedos. Os de ferro na tipologia tradicional, como balanço, trepa-trepa, escorregador, gira-gira são os mais se assemelham ao período dos primeiros parques infantis. (FREYBERGER, 2000)

Depois desta tipologia implantada, várias outras propostas de equipamentos foram projetadas e utilizadas, incluindo os multifuncionais e de circuito, agregando múltiplas funções em um único objeto, chegando até a proposta de playgrounds mais inclusivos. Houve variação principalmente na utilização de outros tipos de materiais como madeira, cordas, tubos de concreto, pneus, fibra, poliuretano, aço inox por exemplo.

O espaço livre público e a criança

Aqui no Brasil, segundo Oliveira (2004) tem-se observado que a utilização dos espaços públicos está se modificando ao longo dos anos a partir de mudanças sociais, econômicas e espaciais. Ultimamente as crianças têm frequentado menos os espaços públicos quando comparado a algumas décadas anteriores. Estas mudanças talvez estejam relacionadas a hipóteses como o interesse maior das crianças por equipamentos eletrônicos e no tempo ocupado pela televisão; a falta de tempo dos pais e cuidadores em acompanhar as crianças para utilizarem os espaços; a falta de segurança com aumento considerável da violência nas grandes cidades; a falta de manutenção dos equipamentos e espaços públicos existentes; aumento do trânsito de carros nas ruas; incremento do consumo em excesso por brinquedos industrializados dando aos objetos um papel relevante, falta de inovação e atratividade para adultos e crianças utilizarem o mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Torna-se importante buscar definições e conceitos relacionados ao espaço público a fim entender o local onde os equipamentos estão implantados, uma vez que o objeto de estudo é entendido com um mobiliário urbano.

Tem-se por definição que mobiliário urbano é todo objeto pertencente ao espaço urbano que tem uma finalidade além de trazer conforto, orientação e comodidade aos seus usuários. A ABNT (1986) - NBR 9283, considera mobiliário urbano como sendo todos os objetos, elementos e pequenas construções, utilitários ou não, integrantes da paisagem

urbana nos espaços públicos. Existem várias categorias de mobiliário urbano em norma e pode-se englobar estes novos equipamentos da A.P.I. dentro da subcategoria esporte e lazer.

Por definição Magnoli (2006) considera espaço livre público aquele existente na área urbana livre, não coberta e sem edificações como ruas, praças, parques, praias, rios, campos. Estes espaços podem ser classificados; de circulação como ruas e calçadas, ou local de permanência de lazer e recreação como as praças e parques. São considerados propriedades de uso comum do povo, com acesso livre, irrestrito e com possibilidade de interações entre os usuários em diversos tipos de atividades.

Para Oliveira (2004) o espaço público é da sociedade, espaço comum de socialização, da livre escolha, do tempo livre, do encontro, da amizade, do relacionamento entre gerações, local e encontro do homem com a natureza, da troca de valores entre crianças e adultos nas diversas faixas etárias, raças e classes sociais sem distinções. Considera o espaço público como possibilidade de brincadeira e como fundamental para a formação da criança.

Queiroga (2012) coloca que os espaços públicos podem propiciar relações de afetividade, identidade coletiva e sentimentos de pertencimento importantes. Portanto torna-se importante que sejam reconhecidos por seus usuários como úteis, seguros e adequados. Porém segundo Oliveira (2004) a comunidade não ocupa e protege seus espaços públicos, considerando que são de responsabilidade só do Estado e não bens comuns do povo, como por definição. Se o espaço for adequado e bem cuidado, as crianças se sentirão pertencentes e também o respeitarão no futuro.

Em estudo de Benedet e Silva (2015) torna-se importante rever o uso das praças públicas na atualidade por meio do entendimento destes espaços na visão dos seus usuários, atendendo as suas expectativas e necessidades, pois muitas vezes encontram-se subutilizadas, abandonadas e em deterioração pela violência urbana. Dentre os achados desta pesquisa ressalta que os elementos constituintes das praças desde o seu traçado até mobiliários e equipamentos, são determinantes importantes para as atividades que podem ser realizadas nos espaços públicos de lazer.

A pesquisa de Luz e Kuhnen (2013) estuda o uso dos espaços urbanos pelas crianças em praças públicas e faz considerações também sobre os equipamentos presentes. Relata que um espaço qualificado, com equipamentos adequados é possível

promover brincadeiras variadas, possibilitando o uso e aperfeiçoamento de diversas habilidades sociais, físicas, cognitivas e psicológicas.

Histórico e conceitos sobre a academia da primeira idade

As Academias ao Ar Livre têm origem na política de promoção da saúde onde a atividade física é justificada pelo discurso da consecução da qualidade de vida. Sendo assim, procurou-se verificar de que forma as políticas públicas promulgaram, incentivaram e divulgaram as iniciativas precursoras do projeto pioneiro da Academia da Terceira Idade (A.T.I.), que posteriormente abriram espaço para criação e implantação da Academia da Primeira Idade (A.P.I.).

Em 2005 o Brasil adota parcialmente o programa "Brasil Saudável", vinculado a atividade física e reeducação alimentar e dentro da Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) onde o esporte e lazer são determinantes sociais da saúde. É nesse processo de implantação da PNPS, que surgem as Academias ao Ar Livre em 2005/2006 e o projeto piloto ocorreu dentro do programa "Maringá Saudável" em 2005. Localizadas em praças e parques públicos, tinham como finalidade ofertar a prática de atividade física para a população da terceira idade de forma gratuita, utilizando a força e o peso de cada participante. Os equipamentos receberam cores vibrantes: azul, amarelo, laranja, conferindo um aspecto lúdico ao local de implantação. (OLIVEIRA, 2015)

Segundo Rafaella (2009) as Academias da Terceira Idade foram introduzidas como forma de reduzir gastos com analgésicos e remédios para hipertensão além de melhorar a vida dos maringaenses e foram implantadas junto a postos de saúde, centros esportivos, parques e praças contando, no início, com acompanhamento por profissionais da educação física e saúde.

A pesquisa de Veríssimo (2011) revela que além da promoção da saúde, este programa ressaltava a valorização e otimização do uso dos espaços públicos de convivência. Também em Oliveira (2015) encontra-se a visão de que o esporte e o lazer necessitam de ambientes favoráveis, de áreas de convívio público adequados.

As implantações das A.T.I. aconteceram através da prefeitura de Maringá, em parceria com as secretarias de saúde, esportes e financiamento de empresas privadas para a aquisição dos equipamentos. Depois foi expandida por várias cidades através da Rede Municipal de Promoção da Saúde (RMPS), com apoio do Ministério da Saúde como uma

experiência de êxito em Maringá a ser importada por outros municípios. (VERISSIMO, 2011).

Os resultados positivos desta experiência com a Academia da Terceira Idade geraram em maio de 2008 a sua versão infantil denominada Academia da Primeira Idade (A.P.I.) que foi instalada também no município de Maringá. (LAU, 2008)

Inicialmente composta por 8 equipamentos, com design moderno nos aspectos de diferenciação no desenho e dinâmicas funcionais, mantendo tipologia semelhante a um playground, a A.P.I. une a ideia de exercício e lazer, despertando o prazer pela atividade física desde a infância. (VERISSIMO, 2011)

Segundo Nagahama em entrevista para Rafaella (2009) foi resolvido um problema das crianças que acompanhavam os pais e avós de utilizarem os equipamentos da A.T.I. não pensado e projetado para elas. Desde então quando há uma A.P.I. perto de uma A.T.I. os pais e filhos podem se exercitar juntos e ganhar em qualidade de vida.

Em 2005/2006 a metalúrgica Ziober Brasil recebeu convite da prefeitura de Maringá para participar do projeto Maringá Saudável, projetando e fabricando as Academias da Terceira Idade (A.T.I.) que em pouco tempo se espalharam por todo o país, assumindo o pioneirismo neste produto. Com o sucesso da A.T.I novos projetos surgiram para os demais públicos, e para as crianças foi criada a Academia da Primeira Idade (A.P.I.) um novo conjunto de produtos instalado também em Maringá em 2008.

Desenvolveram inicialmente oito equipamentos nesta tipologia para crianças e hoje apresentam em seu catálogo mais de vinte modelos. A demanda de um novo produto para o público infantil, segundo a empresa Ziober em entrevista para a pesquisadora, surgiu da necessidade de se ter produtos com maior segurança voltados a eles. “Esses produtos estimulam os sentidos e desenvolvimento das crianças, de uma forma segura e divertida”. O fator primordial e constante para a concepção dos brinquedos da A.P.I. é a segurança e adequação às normas.

Quando a empresa foi questionada sobre o conceito do projeto se eram brinquedos ou equipamentos de ginástica responderam que o objetivo é estimular o desenvolvimento e habilidades específicas das crianças, proporcionando interação e atividades físicas enquanto elas se divertem. Como qualidades citaram segurança, funcionalidade, durabilidade além de muitos equipamentos oferecerem uma maneira diferenciada de brincar.

O discurso para os produtos da A.P.I. em seu catálogo online é o seguinte: “Promover e estimular o exercício físico de forma divertida, melhorando a saúde da população desde cedo, combatendo o sedentarismo e a obesidade infantil, ampliando as capacidades motoras, mentais e sociais das crianças”.

Ao questionar o técnico da subprefeitura que implantou os equipamentos em sua região, disse não ter a intenção de inserir um equipamento para ginástica como realizado para os da terceira idade, mas apenas como uma proposta diferenciada de brinquedos do playground, como uma alternativa mais durável e com menor manutenção e dentro do orçamento disponível. Portanto os equipamentos foram implantados nas áreas de playground existentes das praças em substituição aos brinquedos deteriorados e quebrados na tipologia tradicional de madeira.

Dado que parece relevante é o fato de não existir por parte da prefeitura nenhuma diretriz para implantação e locação deste tipo de mobiliário, ficando a cargo dos técnicos de cada subprefeitura, com seus conhecimentos e experiências adquiridas selecionar quais equipamentos implantar além de locá-los aleatoriamente sem nenhum critério fixado a priori.

Considerações finais

Os equipamentos do playground têm papel importante como mobiliário urbano, na funcionalidade de criar atividade, proporcionando entretenimento com segurança às crianças, além de desenvolver habilidades sociais, físicas, cognitivas e psicológicas, mas não resolvem em si todas as questões de implantação de um espaço público infantil. Freyberger (2000) atenta que espaço do brincar não se limita só aos equipamentos, além deles todos os elementos como pisos, volumes, vazios, cores, vegetação, constituem o espaço das brincadeiras. Por isto importante pensar no projeto do espaço de forma integrada, gerando maiores possibilidades de apropriação do espaço pelas crianças, qualificando-o como ambiente propício para brincar.

O histórico da A.T.I é precursora de um novo conceito de prática de exercícios para idosos nos espaços públicos, gerando qualidade de vida e dentro da política pública de promoção da saúde. Mas não se percebe a mesma justificativa em forma de programa público para inserção da A.P.I. para as crianças.

Na análise dos equipamentos da A.P.I., como equipamento de brincar, em uso em algumas praças e parques da cidade de São Paulo pode-se destacar o sentimento de

insegurança pelas crianças e o uso diferenciado com relação a alguns equipamentos, se comparados aos propostos no site e prospectos do fabricante, podendo sem visualizados em pesquisa piloto das autoras Vieira e Taralli (2016).

Não existe placa indicativa, nem etiqueta informativa individual nos equipamentos, na maioria dos locais visitados, ficando o usuário sem informação quanto ao nome individual de cada produto, ou sobre o conjunto como Academia da Primeira Idade, bem como as formas de uso e idade recomendada, que deveriam ser indicadas no caso de um produto novo em formato diferenciado dos tradicionais utilizados nos espaços para brincar.

No levantamento histórico quando Niemeyer (2002) e Guerra (1998) relatam que os equipamentos infantis serviam ao propósito da recreação e da educação física e que existiam praças públicas voltadas para a educação física na década de vinte e trinta, demonstram um retorno de pensamento presente no conceito da atual A.P.I. de unir lazer e exercícios físicos para as crianças.

Visualizou-se que existem formas diferenciadas de compreensão sobre os equipamentos serem brinquedos ou aparelhos de academia para os usuários, órgãos públicos e na proposta do projetista/fabricante.

Parece salutar incluir opção de lazer e exercícios físicos para crianças no espaço público, uma vez que os hábitos das crianças na atualidade são menos ativos podendo ocasionar problemas como sedentarismo e consequentemente obesidade infantil. Porém não se deve restringir as crianças de todas as idades a somente uma forma de brincar, podendo haver propostas diferenciadas tanto por faixa etária como outras concomitantes mais lúdicas presentes nos escassos espaços para brincar na cidade.

Que possamos requalificar, recuperar e ampliar os espaços e oportunidades do brincar, uma vez que estamos cientes da sua importância para o desenvolvimento humano, seja por meio de intervenções no ambiente urbano, na forma de melhor planejamento dos espaços e no desenvolvimento de equipamentos e instalações adequadas as expectativas e necessidades das crianças.

Verifica-se a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre a A.P.I, focando questões como aceitação, adequação e apropriação destes equipamentos junto aos seus usuários no local de uso, a fim de gerar implementação de melhorias e definição de diretrizes para novas implantações e projetos desta natureza, considerando a importância do mobiliário urbano nos espaços públicos de lazer.

Referências

AGUIAR, A. Q. Atividade Física na Infância. *EFDeportes.* Revista digital. Buenos Aires, ano 15, nº 154, mar 2011. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd154/atividade-fisica-na-infancia.htm. Acesso em: jan. 2017.

ALVES, C.; LIMA, R. V. B. Impacto da atividade física e esportes sobre o crescimento e puberdade de crianças e adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, vol. 26, n. 4, dez. 2008, pp. 383-391, São Paulo. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406038927013. Acesso em jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9283* - Mobiliário Urbano - Classificação. Rio de Janeiro, 1986

BENEDET, M. S.; BENEDET, J. S.; SILVA, R. Z. A produção do espaço público: uma avaliação sob o ponto de vista do usuário. *Anais* 1º Congresso Internacional de Espaços Públicos. Porto Alegre, R.S. 2015. Disponível em: http://docplayer.com.br/22571820-Producao-do-espaco-publico-uma-avaliacao-sob-o-ponto-de-vista-do-usuario.html. Acesso em: jan. 2017.

BICHARA, I. D. et al. Brincar ou brincar: eis a questão – perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E. e OTTA E. (orgs). *Psicologia Evolucionista.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. cap. 11. Disponível em: https://psicobiobiologia.files.wordpress.com/2013/08/brincar-ou-brincar.pdf. Acesso em jan. 2017.

FERREIRA, P. Segundo Ministério da Saúde, obesidade infantil cresce no país e pode complicar vida adulta da criança. *Jornal Ponto de Partida*, 2016. Disponível em: https://jpontodepartida.wordpress.com/2016/09/21/segundo-ministerio-da-saude-obesidade-infantil-cresce-no-pais-e-pode-complicar-vida-adulta-da-crianca/ Acesso em: fev. 2017.

FREYBERGER, A. *O espaço do brincar*. 2000. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Universidade de São Paulo, FAUUSP, 2000

FLICK, U. *Introdução a metodologia de pesquisa*: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre. Penso - Artmed, 2013.

GRAY, D. E. *Pesquisa no mundo real.*Tradução: Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUERRA, M. *Recreação e Lazer*. Porto Alegre, Sagra, 1998.

LAU, L. *ATI e API oferecem lazer e exercícios físicos para idosos e crianças*. Imprensa prefeitura de Maringá. Assessoria de comunicação 2008. Disponível em: www2.maringa.pr.gov.br/site/imprensa/impressao.php?id=6338. Acesso em jul. 2016.

LUZ, G. M.; KUHNEN, A. O uso dos espaços urbanos pelas crianças: explorando o comportamento do brincar em praças públicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica***.** Revista online. Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 552-560, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jul. 2016.

KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAGNOLI, M. M. O parque no desenho urbano. *Paisagem e Ambiente*, São Paulo, n. 21, p. 199-213, jun. 2006. ISSN 2359-5361. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paam/article/view/40250>. Acesso em: jul. 2016.

NIEMEYER, C. A. *Parques infantis de São Paulo***.** Lazer como expressão de cidadania. São Paulo: AnnaBlume: Fapesp, 2002.

NIEMEYER, C. A. Os parques infantis e as ressonâncias do Reform Park em São Paulo *Anais* 9º Seminário de história da cidade e do urbanismo São Paulo**,** v. 9 , n. 2, 2006. Disponível em: http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/shcu/article/view/1124. Acesso em jan. 2017.

OLIVEIRA, C. *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph, 2004.

OLIVEIRA, D. M. *Academia ao Ar Livre como política pública de esporte***:** um estudo sobre participantes desse formato específico de academia na cidade de Santa Maria - RS**.** 2015. Disponível em: http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1021171_19_06_2015_07-20-28_6723.PDF Acesso em jul. 2016.

PENIDO, A. Brasil alerta sobre consequências da má nutrição e obesidade infantil. Portal da Saúde. In: *2º Evento de Alto Nível da Iniciativa Nutrição para o Crescimento*. 2016. Disponível em: http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/24993-brasil-alerta-sobre-consequencias-da-ma-nutricao-e-obesidade-infantil. Acesso em fev. 2017.

PILATO, M. C. *A importância do brinquedo e do brincar no desenvolvimento integral de crianças entre 3 a 6anos***.** 2003. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, 2003. Disponível em: http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2014/02/A-IMPORTANCIA-DO-BRINQUEDO-E-DO-BRINCAR.pdf. Acesso em jan. 2017.

QUEIROGA, E. F. *Dimensões públicas do espaço contemporâneo***:** resistências e transformações de territórios, paisagens e lugares urbanos brasileiros. USP Universidade de São Paulo: tese livre docência em arquitetura e urbanismo.São Paulo, 2012.

RAFAELLA, D. ATI é exportada para cidades brasileiras. *Jornal do Povo*. 2009. Disponível em: http://www.maringamais.com.br/?pag=noticias_maislidas&id=3097.Acesso jul. 2016.

ROSA, M. Revisitando os playgrounds de Aldo van Eyck, 1947 | 2011. *Arquiteturismo paisagem construída* ano 07, abr. 2013. Disponível em: http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquiteturismo/07.074/4707. Acesso jul. 2016.

SESI. *Atividade Física x Exercício Físico*. 2010. Disponível em: http://vidasaudavel.sesi.org.br/portal/main.jsp?lumPageId=FF8080812A602D81012A637EA5581ECC&lumI=gestaodoconhecimento.service.noticia.details&lumItemId=FF8080812B3242D3012B3613589E3D85. Acesso em fev. 2017.

SOUZA JUNIOR, S. L. P.; BIER, A. A importância da atividade física na promoção de saúde da população infanto-juvenil. *EFDeportes*. Revista Digital. Buenos Aires, ano 13, nº119, abr. 2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd119/atividade-fisica-na-promocao-de-saude.htm. Acesso em jan. 2017.

VERÍSSIMO, L. C. G. *O processo de construção em rede de políticas públicas na perspectiva da promoção da saúde***:** a experiência do município de Maringá-PR. Dissertação Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, 2011, Faculdade de Ciências Médicas. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000793391. Acesso em jul. 2016.

VIEIRA, A. B. S.; TARALLI, C. H. Design no espaço público: o mobiliário da Academia da Primeira Idade na visão dos seus usuários, p. 2937-2948. *Anais* 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. Blucher Design Proceedings, v. 9, n. 2**.** São Paulo: Blucher, 2016. ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/despro-ped2016-0252

ZIOBER BRASIL. *Catálogo de produtos***.** Maringá, PR. Disponível em: http://www.zioberbrasil.com.br/categoria/ Acesso em jan. 2017.

CRIANÇAS E *YOUTUBE*: PRÁTICAS SOCIAIS E DIFERENTES FORMAS DE VIVER A INFÂNCIA

Amanda Ribeiro Rosas
amandarrosas@gmail.com

Carla Eduarda de Oliveira Coutinho
carlacoutinho204@gmail.com

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira
tucassino@gmail.com

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

O texto aqui apresentado nasce de um projeto desenvolvido na graduação do curso de Pedagogia da UERJ, que tem como objetivo proporcionar um espaço de diálogo e reflexão sobre a relação entre infância, cibercultura e educação a partir dos saberes e práticas dos alunos da Faculdade de Educação, em suas atuações como estagiários e professores. No âmbito dessa discussão, nos chama a atenção o papel da imagem e, mais especificamente, dos vídeos produzidos, assistidos e compartilhados por crianças, no YouTube, site de compartilhamento de vídeos da internet. O estudo tem nos ajudado a reconhecer a dimensão mediadora das imagens e da cultura digital no modo como as crianças apreendem o mundo e agem sobre ele, considerando sua participação ativa nos diferentes contextos onde vivem. Entendendo ainda que as mídias e os dispositivos digitais põem em xeque organizações espaço temporais fixas, nos cabe indagar quais são hoje os espaços de brincadeira e diversão ocupados pelas crianças, de que forma são ocupados e se a ocupação dos ambientes online representa novos modos de estar na cidade e de participação da infância na sociedade.

A pesquisa com crianças: pensando os lugares de alteridade

Para seguir o rastro dessas e de outras tantas perguntas que certamente surgirão, adotamos concepções de infância e de pesquisa que concebem a criança como ator social e buscam compreendê-la em seus próprios termos. Manuela Ferreira (2010) cita James & Prout para observar que o estudo das infâncias nas Ciência Sociais tem sido marcado "[...] não por uma ausência de interesse pelas crianças, mas pelo seu silêncio" (p.154) e aponta a originalidade da Sociologia da Infância na busca do conhecimento da realidade

contemporânea a partir "[...] das interpretações e questionamentos que as próprias crianças elaboram acerca de suas circunstâncias de vida e do mundo social" (ibid, p.155), entendendo que elas se constituem ativamente como sujeitos sociais. Assim, seguindo nessa direção, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os contextos culturais e sociais dos quais fazem parte e sobre os quais atuam, significa assumir uma postura de pesquisa coerente com a concepção de infância adotada. Concordamos com Pereira quando observa que "Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa [...]" (PEREIRA, 2012, p.63).

Portanto, pensar nesses lugares de alteridade é considerar o deslocamento necessário para que os diversos olhares possam se complementar e produzir conhecimento, sem se sobreporem ou se silenciarem. É ouvir todas as vozes, estabelecer os diálogos e entender as possibilidades de resposta de pesquisador e pesquisado.

Nesse sentido, buscamos em Bakhtin inspiração para orientar nossas ações e o encontro com o outro na pesquisa, ressaltando a ética e o respeito no diálogo com os sujeitos pesquisados. Embora conceitos como exotopia, alteridade e dialogismo, dentre outros desenvolvidos pelo autor, tenham sido construídos em torno da produção literária, a aproximação e apropriação que fazemos deles para pensar a pesquisa em Ciências Humanas nos ajuda a entender as especificidades da relação entre pesquisador e pesquisado, e os discursos produzidos na decorrência de tal relação.

Para Bakhtin (2003), no "[...] encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente" (p.366), considerando, ainda, que nem sempre esse diálogo é harmônico, mas feito de tensões, que são positivas e desejáveis, já que confirmam a presença do outro. Tais ideias, portanto, apontam para um movimento que abre espaço para um diálogo que não é simétrico, visto que pesquisador e pesquisado falam de lugares diferentes, e, portanto, é

> [...] também, uma posição ética, na medida em que deixa transparecer os valores de um e de outro. Como pesquisador, a tensão exposta no texto aponta o lugar de onde falo e a presença de um outro que me escapa, que não sou eu, mas que se apresenta através do texto que está dentro do meu texto. (FERREIRA, 2014, p.33)

Ser um pesquisador não isento, implicado no processo de pesquisa, numa relação dialógica com os sujeitos nos permite o esforço de tentar enxergar os horizontes dos

sujeitos crianças a partir de suas narrativas e enunciados e, investidas de nossas posições exteriores, negociar sentidos e traduzir as tensões provocadas.

Citando Marilia Amorim, Santos (2012) aponta que o estranhamento é uma condição para o processo de pesquisa e entende que a alteridade é uma dimensão dessa estranheza, construída entre pesquisador e pesquisado. Assim, "Esta busca de ir ao encontro do outro criança, falar dela a partir do que ele me diz, de escutá-lo, de traduzi-lo exige do pesquisador um estranhamento crítico diante de uma realidade que para ele se mostra familiar" (SANTOS, 2012, p.148). No jogo entre "estranhar o familiar" e "familiarizar-se com o que é estranho", a pesquisa precisaria oscilar entre aproximar a afastar o olhar. É, portanto, nesse exercício que se situa o nosso olhar sobre as crianças produtoras e consumidoras de vídeos na internet, ora buscando o distanciamento para estranhar as práticas que acontecem dentro de nossas próprias casas e famílias, ora tentando nos familiarizar com aquilo que não faz parte do que convencionou-se como sendo próprio do universo infantil.

O vídeo que tomamos como base para a discussão desse texto foi realizado com uma criança que faz parte do convívio familiar de uma das autoras e contou com os componentes confiança e intimidade para ser produzido e disponibilizado para a pesquisa. A pesquisadora é interlocutora frequente da criança e compartilha de suas práticas no *YouTube*. Por outro lado, como estudante de Pedagogia e participante do grupo de estudos, reflete sobre tais práticas à luz de diferentes referenciais. No vídeo, a menina, de sete anos, responde aos questionamentos da pesquisadora através de uma filmagem, feita por ela mesma, com a câmera do aparelho de telefonia celular, tendo como referência as filmagens produzidas por *YouTubers*[12] ao conversar com uma suposta plateia de seguidores. É, portanto, uma linguagem que faz parte do repertório da criança, criada a partir de dispositivos tecnológicos que também fazem parte de sua cultura. Nesse sentido, nossa ação na pesquisa é também uma tentativa de dialogar através dos discursos produzidos no âmbito das experiências infantis, considerando que estudar as experiências das crianças "em seus próprios termos" pressupõe ainda levar em conta as especificidades das experiências infantis e a pluralidade das culturas da infância.

Assim, dialogar com crianças e suas produções traz o horizonte de alteridade que pressupõe o outro e compartilha as experiências singulares de cada um a partir da possibilidade de resposta, do diálogo, das interações. Ferreira (2014) cita Larrosa (2002,

[12] Produtores de conteúdo regular para YouTube, que criam um canal e têm fãs ou seguidores.

2008) para observar que o sujeito da experiência é um sujeito atento, relacionando atenção com "estar presente", com o cuidado, com a escuta e com a espera. Estar presente, então, nos faria atentos para outros modos de ver, de dizer e de pensar, que considerasse as posições alteritárias na investigação com crianças.

Criança como sujeito que marca e constrói o mundo pela sua ação

Antes de pesquisar com crianças e, mais especificamente, sobre as novas formas de viver a infância nos contextos sociotécnicos da contemporaneidade, foi importante termos em mente qual o conceito de infância nos orienta. Recorremos a Philippe Ariès (1978) que, ao afirmar haver uma "descoberta da infância", quis demostrar o início de uma construção histórico-social baseada nos conhecimentos e sentimentos sobre as crianças desde a organização social da Europa medieval até a Modernidade. Essas bases formadas por uma visão adultocêntrica, marcada por uma superioridade biológica e sociológica sobre as crianças, influenciaram as concepções de infâncias em outros tempos e contextos. Assim, aprendemos que o conceito de infância é uma construção social, o que resulta nas diversas formas de se entender a infância e as ações das crianças nas sociedades em diferentes tempos históricos e contextos socioculturais

Percebemos que as concepções de infância atreladas a uma linha desenvolvimentista expressam bem o pensamento adultocêntrico. Nesse sentido, Sarmento (2005, p.23) expõe que, quase sempre, as crianças são pensadas a partir de um negativismo, ou seja, são percebidas por aquilo que supostamente lhes faltaria, como seres humanos "incompletos", que ainda não falam, não trabalham, não são racionais. Até mesmo a própria etimologia da palavra infância (do latim, in-fãns), que significa aquele que não tem fala, denuncia essa negação. A solução seria encaminhar a criança para um processo de evolução que no final chegaria a uma etapa de completude, de adultização. Diferente desse pensamento, muitos autores entendem que criança deve ser vista não por esse olhar da ausência, mas pelo que a distingue por suas características.

Castro (2001) traz uma compreensão sobre diferenças entre adultos e crianças que não se pauta na lógica do desenvolvimento - que define a criança pelo vir-a-ser, pela potencialidade -, mas pensando na singularidade e na diferença. A autora aponta que a ação humana presta-se à construção do mundo e que adultos e crianças têm possibilidades distintas de intervir e construí-lo, observando que "A ação, enquanto capacidade humana, iguala, portanto, homens e mulheres, crianças e adultos, mas enquanto acontecimento no mundo os diferencia fazendo-o aparecer na sua singularidade" (ibid., p.43).

Ao enunciarmos a sua singularidade, estamos declarando que a criança não é um ser determinado pelo aspecto biológico, mas que ela se forma na cultura e é também produtora de cultura, ou seja, "Ao agir inscrevem o seu saber no contexto social e são também produtoras de práticas culturais" (PINTO, 1998, p.92 apud. BARRA; SARMENTO, 2006, p.3). Para Clarice Cohn as crianças:

> [...] elaboram sentidos para o mundo e suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. (COHN, 2005, apud BARBOSA, 2014, P.650).

Entendemos que as culturas da infância têm relação direta com as culturas dos adultos de determinado contexto, mas apresentam características particulares. Além disso, é preciso considerar a diversidade de realidades vividas e apontar que o termo "infância" no seu singular, não dá conta, pois nunca se chegou – e nem chegará - a uma única ideia sobre o que é infância, já que há uma "[...] diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural [...]" (SARMENTO, 2007, p.28). As concepções que enquadram as crianças em uma forma não são capazes de sustentar a produção de subjetividade, mas convém entender que a singularidade dialoga com o universal e é desse encontro que nos é possível apreender as infâncias plurais.

Recentemente, há um número cada vez maior de estudos *sobre* e *com* crianças referem-se à infância como "categoria social" (SARMENTO, 2005, p.19) e a criança é reconhecida como *sujeito/participante* e não como *objeto* de pesquisa. Com tais estudos, as concepções sobre as infâncias vêm se modificando, ainda que em passos lentos.

As crianças não são tabulas rasas, reprodutoras passivas, incorporadoras de papéis sociais, nem adultos em miniatura, mas sujeitos atuantes na sua sociedade, interagindo com adultos e outras crianças. Castro (2008, p.52) afirma que "crianças e adultos são parceiros na construção do mundo em que vivemos, mesmo que as primeiras estejam historicamente invisibilizadas pela definição social de que são um 'passivo' ou 'um custo social'.". Assim, é impossível classificar infância como concepção única, mas certamente é possível pensar em algo que "todas as crianças do mundo tenham algo em comum" (SARMENTO, 2005, p. 24).

As crianças constroem modos próprios de organização coletiva, questionando, resistindo e também criando novos significados para o instituído, principalmente a partir da brincadeira. Através do ato de brincar (BROUGÈRE, 2006), as imagens, símbolos, representações e significados são ensinados de uma forma dinâmica em que a criança pode transformar e dar novas significações. Borba (2006, p.48) complementa dizendo que brincar é a expressão lúdica da criança referente à sua cultura em que ela aprende e recria as práticas de convivência social, de participação e de autonomia das ações. Vygotsky (1991) afirma que brincar é importante para o desenvolvimento da criança, porque quando ela imagina, ela estabelece regras que fazem parte da sua inserção social, a encenação não foge totalmente de sua realidade. Girardello (2005), por sua vez, aponta a importância do brincar nos meios digitais que, para a criança contemporânea, é um investimento "[...] no enriquecimento do ambiente cultural: na multiplicidade narrativa, na diversidade das linguagens, na memória, na arte, nas experiências do corpo; na qualidade, enfim, do cotidiano das crianças." (p. 11).

As ações das crianças interferem no seu meio diretamente por intermédio das brincadeiras com outras crianças ou com adultos. Assim, retomamos a ideia do agenciamento da criança, como produtora ativa de cultura, e de sentidos, concordando com Castro, quando a autora observa que "[...] o mundo no qual vivemos está marcado pela ação da criança, e pode ser explicado por ela, ainda que esta ação esteja frequentemente sintomatizada no discurso do adulto, quando, por exemplo, este a torna invisível, opaca ou menorizada, [...]" (CASTRO, 2001, p.35).

A mediação da cultura Digital

Sabemos que nossas vidas são afetadas pela cultura do tempo histórico em que vivemos. Temos a perspectiva de que a cultura é uma lente que usamos para compreender o mundo e entendemos que cada pessoa usa uma lente diferente. Diante disso, seria possível dizer que as crianças que vivenciam os contextos contemporâneos possuem uma lente mais "aguçada" do que a lente que nossos avôs usavam há alguns anos atrás?

Quando os novos meios de comunicação (TV, rádio e cinema) chegaram ao domínio da população no século XX, houve uma ruptura com os costumes daquela época, já que trouxeram junto um novo modo de vida, além de conseguirem, aos poucos, atingir um grande número de pessoas. Sempre que novas mídias foram surgindo, novas rupturas foram acontecendo pois, como dispositivos culturais, elas inauguram novos modos de pensar e atuar no mundo.

Com as crianças de hoje não é diferente. Vivendo *a* e *na* era da cultura digital, as transformações foram ainda maiores e mais rápidas a partir da propagação de novas tecnologias, principalmente com o desenvolvimento da informática e com a popularização do uso de computadores, *tablets* e *smartphones*. A presença desses dispositivos nos cotidianos modificou profundamente as configurações de tempo/espaço e revolucionaram os modos de se comunicar com o outro, de aprender, de acessar e produzir informação.

Considerando que as novas tecnologias são constituintes da nossa cultura, e concordando que a cultura é mediadora de nossa compreensão e ação no mundo, observamos que cada vez mais elas afetam o modo como as crianças apreendem o mundo já que, segundo Jesús Martín-Barbero:

> [...] quando surge uma nova tecnologia como o computador, internet, videogames, satélite, tudo que está aparecendo – não são só aparelhos, são novas linguagens, novas formas de perceber, novas sensibilidades, novas formas de perceber o espaço, o tempo, a proximidade, as distâncias. (MARTÍN-BARBERO, 2000, p.151)

Os processos de informatização marcam, portanto, os modos de ser nos contextos sociotécnicos vividos pelas crianças e são, hoje, caracterizados pela cultura digital, e apesar dos limites impostos por condições financeiras, muitas vezes desfavoráveis de parte da população[13]. Não podemos negar a presença das novas tecnologias nas experiências infantis nos dias de hoje e precisamos estar atentos a uma nova rede de cultura e de socialização e ao mundo sem barreiras vivenciado pelas crianças. Elas são novos sujeitos culturais que surgiram a partir dessa revolução tecnológica. São crianças que "não tem mais a mesma cabeça" e não habitam mais o mesmo espaço. "Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço tipológico de aproximação [...]" (SERRES, 2013, p.19).

As crianças criam novas demandas em todos os espaços que habitam, seja na escola, no parquinho, em casa e até mesmo na internet, e nos obrigam a reformular nossos modos de ver e "inventar novidades [...] fora do âmbito habitual que ainda molda nossos comportamentos, nossas mídias, nossos projetos originados na sociedade do espetáculo." (ibid., p.30).

[13] Não entraremos nessa discussão aqui no texto, mas entendemos que a popularização dos dispositivos digitais é hoje uma realidade, mesmo para a população de baixa renda.

No século XX a cultura de massas, introduzida com o desenvolvimento e uso dos meios massivos, carregou o estigma de ter um grande poder de homogeneizar as diversas culturas existente, já que a lógica que rege a relação entre esses meios e o público é a distribuição de informação. Os meios massivos também são conhecidos pelo controle do polo de emissão, ou seja, só eles disseminavam as informações. A pouca interação do público também ficava clara, já que este não podia intervir de forma direta. Essas interversões só foram acontecer de fato com os dispositivos digitas e com a chegada da Cibercultura. Segundo Lemos:

> A cibercultura instaura uma estrutura midiática ímpar [...] na história da humanidade, na qual, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informações em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultura ("massiva"). (LEMOS, 2009, p. 2)

Para o autor, há três princípios que norteiam a Cibercultura. São eles: Emita e Produza, que se traduz pela liberação do polo de emissão, ou seja, com a ajuda da internet os antigos receptores podem se transformar em autores ou locutores e emitir sua própria informação, produzir seus próprios conteúdos. Para que isso aconteça o indivíduo deve estar devidamente conectado a uma rede de internet, sendo a conexão o segundo princípio da cibercultura e uma de suas características fundamentais. Com a combinação desses dois princípios, é formado o terceiro, que é a reconfiguração. Sempre que há um indivíduo conectado, produzindo ou emitindo algo, acontece uma mudança e uma nova configuração é formada.

Esses três princípios são fundamentais para entendermos as diversas práticas sociais na cultura contemporânea e nos ajudam a dialogar com as falas da pequena Lya, quando, ao ser questionada sobre o que é internet, ela nos aponta as possibilidades de intervenção dos sujeitos na comunicação de seu tempo:

> *Várias pessoas se quiserem botar algum vídeo [...] pode criar, ver vídeos e se divertir quando está triste. [...] A internet é um negócio que várias pessoas podem ver vídeos, se divertir, podem criar um canal.*

Lya é enfática ao explicar que além de assistir, as pessoas podem "botar", "criar" vídeos e canais. Essa possibilidade, que caracteriza as práticas contemporâneas e ao mesmo tempo as distancia dos modos de lidar com as mídias massivas, inaugura novos entendimentos de recepção e emissão midiática. Para a menina, internet é lugar onde se

cria e compartilha conteúdo, é um meio em que não só se assiste, mas permite produzir, postar, comentar, demonstrar sua aprovação ou desaprovação, interagir. Nesse sentido, Ferreira observa que:

> Se vivemos um tempo de diluição de fronteiras, talvez a mais expressiva seja aquela que modifica as relações entre emissão e consumo de conteúdos. A barreira que separava o expectador ou leitor passivo e o produtor de informação é sensivelmente reduzida a partir dos usos das mídias digitais e da conexão em redes da internet. Isso é o que definitivamente caracteriza a nossa era e a nossa cultura, a cultura digital. Ter a possibilidade de produzir conteúdo e divulgar esse conteúdo, seja em forma de texto, imagem ou som, produz rearranjos sociais, políticos e econômicos que marcam novas formas de se entender como sujeito na contemporaneidade. (FERREIRA, 2014, p.58)

Mas afinal, como as crianças "caíram na rede"? Levando-se em consideração que as culturas da infância não estão desligadas do mundo dos adultos, os dispositivos que permeiam a vida dos adultos chegaram ao alcance das crianças e foram por elas apropriados. Mesmo que os meios digitais tenham sido projetados por e para adultos, é

> [...]inegável a atracção e prazer das crianças na sua interação com os meios eletrônicos. E no que diz respeito à internet, serão as crianças os pioneiros e destemidos desbravadores desta novas auto-estradas, em busca de informação e utilizando-o como meio de transmissão de ideias. (BARRA e SARMENTO, 2016. p. 6)

Jogos *on-line*, redes sociais, sites infantis, sites de busca e YouTube são alguns dos espaços por onde transitam crianças em suas navegações na Internet. Seja nos dispositivos fixos ou – cada vez mais – nos dispositivos móveis, como *tablets* e *smarphones*, sabemos que a conexão é uma realidade para muitas crianças. Como já foi apontado aqui, não são os aparelhos, mas as novas linguagens possibilitadas pelas tecnologias digitais, que promovem a transformação nos modos de perceber e atuar no mundo. Entendemos que nos cabe, como educadores e pesquisadores, tentar conhecer de que forma se dá a ocupação desses novos espaços pelas crianças para melhor compreendê-las.

"*Site é vídeo?*": práticas infantis na internet

Um dos grandes fascínios das crianças na internet parece ser o YouTube e, mais uma vez, é Lya quem nos guia para analisarmos a relação de crianças com o site. A pergunta acima foi feita pela menina durante a filmagem do vídeo, quando ela se deparou

com a indagação sobre quais seriam seus *sites* preferidos. Como foi relatado, a pesquisadora elaborou uma série de questões para a menina, e Lya estava produzindo um vídeo, conversando com a câmera e sua possível audiência sobre essas questões. Ao se deparar com a palavra *site*, Lya ficou em dúvida e sussurrou a pergunta para a pesquisadora, sem interromper a filmagem: "*Site é vídeo?*".

Sua dúvida nos dá importantes pistas para pensarmos a navegação da criança pequena na internet. Aqui fica claro que a menina não tem o domínio dos termos, mas principalmente, que suas referências na internet vêm do *site* de vídeos. Para ela internet é quase um sinônimo de YouTube. "*A maioria das vezes... não, a maioria, não, TODAS as vezes que eu mexo na internet, que eu vou no computador eu vejo só vídeo... e um pouquinho de jogos",* diz Lya. Sua principal atividade nas redes informáticas é assistir a vídeos. Os sites de compartilhamento de vídeos, e dentre eles o YouTube é o número um, transformaram nossa maneira de acessar conteúdo – para entretenimento, informação e aprendizagem - e representam também para as crianças um lugar de conforto e de brincadeira. Burgess e Green (2009) afirmam que "[...] o YouTube é uma força a ser levada em consideração no contexto da cultura popular contemporânea" (p.13) e que a variedade de conteúdos e sua projeção pública nos ajudam a compreender as "relações ainda em evolução entre as novas tecnologias de mídia, as indústrias criativas e as políticas da cultura popular" (ibid.). Se para Lya, acessar vídeos no computador ou no celular é uma das principais formas das pessoas "se divertirem" e é uma referência muito forte nas suas próprias experiências, podemos entender que isso se constitui como cultura para ela e outras crianças de sua idade.

E a menina vai listando suas preferências, que incluem em sua maioria canais feitos por YouTubers jovens, falando sobre jogos e temas do cotidiano infanto-juvenil, apresentando desafios, piadinhas e "novelinhas" - que foram apontadas por Lya como sendo o que mais gosta. São produções caseiras, que falam direto a um público específico e nos fazem perguntar se seria essa uma atualização dos modos de ver TV. Será que os canais de vídeo representam hoje o que foi a Televisão para as gerações anteriores? Poderíamos entender que o YouTube é a TV contemporânea, dividida por nichos, feita e compartilhada por pessoas comuns? Talvez essa comparação seja ousada, e não temos ainda elementos para tal afirmativa, mas o fato é que o acesso à informação e entretenimento audiovisual, que até bem pouco tempo era do domínio da audiência da

TV, abrange agora outras plataformas e reconfigura os modos de recepção das mídias, demandando uma transformação na própria programação das emissoras de TV.

Cabe, então, perguntar o que mudou nos modos de assistir e essa é uma longa lista, da qual poderíamos destacar o fato de que o conteúdo está disponível a qualquer hora e pode ser acessado de qualquer lugar; produção caseira, com uma estética menos formal, direcionada a nichos específicos; possibilidade do público fazer e compartilhar comentários, além de fazer pedidos diretamente aos produtores; repercussão grande e instantânea na rede formada pela audiência, que é também responsável pela divulgação; utilização de linguagem própria, a hipermídia.

A hipermídia é a linguagem que integra dados, textos, imagens e sons, apontando a pluralidade semiótica que as mensagens multimídia envolvem, e que são acessadas pelos sujeitos na estrutura hipertextual de informação nas redes (SANTAELLA, 2010). É a linguagem híbrida das redes. Em tempos de cibercultura passamos a lidar com uma malha de signos que apontam outros tipos de alfabetização e letramento que se constitui numa complexidade diferente e é adquirida pelo uso e familiarização com os aparatos de nosso tempo. Assim, os aparelhos e dispositivos que fazem parte das culturas infantis permitem a articulação de imagens técnicas que podem ser digitalizadas, multiplicadas, manipuladas, distribuídas.

Nesse cenário, a figura dos *YouTubers* está cada vez mais evidente, uma vez que eles são os novos ídolos e influenciadores dessa geração. É fácil entender porque viraram "febre" em meio às crianças: tratando de assuntos que são do cotidiano delas e com uma linguagem coloquial, eles conseguem atingir essa faixa etária de um jeito diferente da TV. E o mais importante, a criança percebe que também pode postar vídeos, falar dos mesmos assuntos, ter autoria e estar no mesmo espaço que seu ídolo:

> O fascínio da imagem atinge seu ápice quando nós somos a própria mensagem. Talvez por isso o YouTube seja um irresistível local dessa enorme ágora virtual que, independente dos seus problemas e formatos, permite a cada um ser a própria mídia, celebridades do nosso cotidiano" (MOTA e PEDRINHO, 2009 apud BURGUESS; GREEN, 2009, p.9)

Lya não se limitou a assistir e já se arriscou pela produção e postagem de vídeos, sem o conhecimento da mãe, que se desesperou ao descobrir a postagem. A menina havia gravado um vídeo mostrando o seu quarto, parecido com os vídeos que ela assiste. Foi relatado que o problema não foi quanto ao conteúdo, mas ao não consentimento da mãe e, assim, Lya teve seu vídeo excluído da rede.

Tendo em conta a preocupação parental, ao ser perguntada se ela usa a internet sozinha ou acompanhada, a menina respondeu que: "*A maioria das vezes eu mexo sozinha porque minha mãe não tem tempo para ver coisas que ela não gosta*.". O conflito de gostos não deveria impedir que a mãe mediasse o que a criança faz com o seu tempo na internet. Após o incidente com o vídeo postado pela menina, a pesquisadora relatou que houve uma conversa entre a mãe e a filha sobre postagens de vídeos e que a menina seria livre para produzir e compartilhar vídeos, contanto que haja aprovação da mãe.

Com o aumento do acesso à internet e, principalmente, do contato que as crianças têm com os novos meios, veio crescendo uma grande preocupação com os conteúdos disponíveis e a superexposição. Para solucionar alguns desses problemas foram criados *softwares* de controle parental, que permitem aos pais o poder de bloquear, mediante senha, alguns *sites* e de ter acesso a todos os endereços que foram acessados pelas crianças. Entendemos, porém, que por mais que existam instrumentos tecnológicos de monitoramento, a participação e a mediação do adulto é mais eficaz para conscientizar o bom uso da internet e vale lembrar que as formas de utilização da internet são culturais e tem que haver um equilíbrio entre o controle e a autonomia para que a criança esteja protegida e livre para agir.

A internet como espaço de ação infantil

É consensual que mídias promovem novas territorializações a partir da mediação dos dispositivos e põem em xeque organizações espaço temporais fixas. Os atores não precisam compartilhar do mesmo tempo e espaço físico para se relacionar. As mídias digitais, caracterizadas pela convergência, pela mobilidade, pela conectividade e ubiquidade diversificam ainda mais as configurações de tempo e espaço e nos obrigam a considerar outros modos de estar no mundo e de transitar pela cidade. A partir dessas premissas voltamos nossos olhares para as práticas sociais de crianças, relacionadas às brincadeiras e diversões em ambientes *on-line* de compartilhamento de vídeos.

Se as crianças habitam também os espaços da internet, seria possível ter o YouTube como um lugar de pertença, mediador de sentidos e de construções sociais? Podemos entender o lugar como cotidiano compartilhado, como espaço de encontros e vida comum (SANTOS, M., 2008), ou ainda que o "o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado" (TUAN, 1983, p. 151), tornando-se familiar. A concepção de lugar como esse espaço habitado, vivido ou construído permite pensar que as mídias constroem sentidos de lugar, fazendo parte das experiências infantis.

A Internet e o YouTube, em particular, podem ser entendidos como novas "ágoras virtuais", que não excluem os espaços físicos e a rua, mas também transformam a rede em rua. Ou, como apontam Barra e Sarmento, "Os meios eletrônicos e a Internet não serão a causa única das mudanças operadas na infância contemporânea; mas eles permeiam as vivências quotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração dos saberes das crianças." (2006, p. 7)

Referências

ARIÈS, Philippe. A descoberta da infância. In: ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARRA, Sandra Marlene*;* SARMENTO, Manuel Jacinto. Os saberes das crianças e as interações em rede. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v.8, n.14, jul./dez. 2006.

BORBA, Angela M. A brincadeira como experiência da cultura. In: BORBA, Angela M. *O cotidiano na Educação Infantil***.** Boletim 23, novembro, 2006.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 6ª Ed. Editora Cortez, São Paulo, 2006.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. *YouTube e a revolução digital:* como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CASTRO, Lucia R. de. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, [S.l.], v. 8, n. 11, p. 47-58, out. 2008.

CASTRO, Lucia R. Da invisibilidade à ação: Crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia R. de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2001.

FERREIRA, Helenice M. C. *Dinâmicas de uma juventude conectada:* a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Manuela. Ela é nossa prisioneira! *Reflexão e ação*: Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, jul/dez 2010.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: Da TV à internet. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

LEMOS, A. Ciberultura como território recombinante. In: TRIVINHO, Eugenio; CAZELOTO, Edilson. (orgs.). *A cibercultura e seu espelho:* campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009.

MARTÍN-BABERO, Jesus. Comunicação e mediações culturais. Entrevista concedida à Claudia Barcellos em 13 de maio de 2000. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v.23, n.1, p. 151 – 163, 2000.

MOTA, Mauricio; PEDRINHO, Susana. Apresentação. In: BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube e a revolução digital*: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade**.** São Paulo: Aleph, 2009.

PEREIRA, Rita R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita R.; REZENDE, Nélia (orgs.). *Infância em pesquisa.* Rio de Janeiro: NAU, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação*: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço:* técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, Nubia. Intimidade e estranhamento na pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita; REZENDE, Nélia (orgs.). *Infância em pesquisa.* Rio de Janeiro: NAU, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de, SARMENTO, SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *Infância (in)visível***.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

SERRES, M. *Polegarzinha:* uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TUAN, Yi-fu. *Espaço e lugar:* a perspectiva da experiência. Trad: Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4ª Ed. Martins Fontes Editora. São Paulo, 1991.

CONVERSANDO COM CRIANÇAS SOBRE O TEMPO

Caroline Trapp de Queiroz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
trapp.queiroz@gmail.com

Sobre a pesquisa e os contornos desse artigo

Esse artigo traz um recorte pormenorizado das discussões desenvolvidas em pesquisa de mestrado que teve como objetivo estabelecer com crianças um diálogo sobre o conceito de tempo. Os encontros, quatro no total, foram realizados entre agosto de 2014 e novembro de 2015 nas áreas comuns de um condomínio localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, onde essas crianças moravam no período em que a pesquisa se desenrolou. Dela participaram quinze crianças entre 8 e 14 anos de idade.

Como metodologia, fez-se a opção pelo diálogo, compreendido a partir da teoria do filósofo russo Bakhtin (2011), que sustenta a ideia de linguagem como um ato, em que os sujeitos envolvidos se afetam entre si. Na pesquisa, o diálogo foi provocado a partir do uso de recursos materiais, como imagens e objetos, e imateriais, como a elaboração de perguntas, de situações hipotéticas e o uso da imaginação para suscitar deslocamentos espaçotemporais. Vale destacar que a ideia para as conversas não foi fornecer uma resposta capaz de dar conta das muitas questões que envolvem a reflexão sobre o tempo, mas sim compartilhar com as crianças as perguntas possíveis de se fazer no interior desse diálogo.

O objetivo desse artigo é, portanto, a partir da pesquisa de mestrado, fomentar uma reflexão sobre a relação das crianças com o tempo que possibilite compreender que tal relação é balizada pelas experiências sensíveis e materiais que se vive no mundo. Nesse sentido, a ideia é atentar ao fato de que a dinâmica da vida, nesse caso a urbana, vai oferecendo os contornos dentro dos quais as concepções temporais das crianças vão se constituindo, estabelecendo uma compreensão que se dá no entrelaçamento de referências cotidianas, empíricas e também filosóficas, que variam de acordo com o contexto em que vivem.

As concepções de tempo das crianças

A princípio, a ideia da pesquisa que desenvolvi no mestrado era conhecer o que respondiam as crianças quando perguntadas sobre o que o tempo é. Isso porque percebia, do lugar de historiadora e educadora que ocupo, que não se fazia essa pergunta a elas, embora se ensinasse sobre como deveriam pensar – o que é importante, tendo em vista a dinâmica da vida em sociedade, que leva em conta a necessidade de pactuação de certas concepções, como o tempo. Entretanto, após o segundo encontro de pesquisa, a delimitação das questões foi lapidada, o que significa dizer que, se a ciência nasce daquilo que não sabemos, da questão, faz também parte do processo que o problema vá se desdobrando ao longo da própria trajetória de pesquisa.

Nesse segundo encontro, perguntei individualmente "o que é tempo pra você?". Me incomodou que, das oito crianças com quem conversei, sete tenham trazido as expressões *relógio, horas* ou *minutos* para definir o que era o tempo. Apenas uma criança deu à minha pergunta, resposta diferente,

> Ryan (9): Vento.
>
> Caroline (pesquisadora): Vento? É? Por que você acha que o tempo é vento?
>
> Ryan: Porque o vento passa.
>
> Caroline: Ah é? E o tempo passa também?
>
> [Ryan acena positivamente com a cabeça]

Num primeiro momento, mais surpreendente que essa última resposta sobre o vento, foram as outras sete sobre o relógio. Essas falas me tiraram o chão, pois embora entendesse que a infância se situa no mundo social, e que crianças e adultos partilham códigos comuns, quando inseridas numa mesma cultura, não imaginei que o tempo cronológico fosse já tão marcante em sua concepção, se não empírica, ao menos naquilo que as crianças reconheciam do tempo como definição, como teoria e filosofia.

Buscando meios de retornar esse meu incômodo para o diálogo com as crianças, organizei um encontro a partir de objetos e situações hipotéticas que permitissem exercícios de deslocamento espaçotemporal a fim de recolocar o tema do tempo em discussão construindo, com as crianças, formas de problematização. Como a metodologia do campo de pesquisa é sempre uma escolha, optei por materializar a questão do tempo selecionando uma variedade do objeto que teve mais significado para as crianças quanto ao que o tempo supostamente seria: o relógio.

Dispus nove relógios numa mesa, como uma espécie de exposição, na qual havia relógios de sol, de água (clepsidra), de *areia* (ampulheta), de pêndulo, de bolso, de mesa, de pulso, analógico e, finalmente, digital. O objetivo era provocar a reflexão sobre a pluralidade do objeto relógio, puxando, daí em diante, a conversa sobre a pluralidade da ideia de tempo. Para isso, selecionei algumas questões-chave, a partir das quais teceria diálogos com as crianças, incitando sempre as reflexões através da problematização de suas respostas.

Levei também, para esse encontro, três perguntas, acompanhadas de imagens que tiveram por objetivo expandir a reflexão sobre o tempo para além do relógio: 1) Ao mostrar a imagem do sistema solar, usei como provocação o fato de que, em Mercúrio, um dia equivale a 58 dias e meio – para nós aqui da Terra – e disse que lá não havia relógio. A partir dessa reflexão, perguntei "como a gente marcaria o tempo sem o relógio?"; 2) Partindo das respostas que as crianças deram à primeira pergunta, aproveitei para questionar "como o tempo nos marca?". Para disparar o diálogo, usei como o exemplo o fato de que eu, na época com 26 anos, não parecia uma criança de 5 anos e emendei a provocação questionando sobre como e por que eles achavam que isso acontecia; 3) A terceira pergunta foi "como o tempo marca as coisas?". Para incitar o diálogo, levei quatro imagens diferentes (televisão, videogame, celular, propaganda). As três primeiras se relacionavam à "evolução" histórica dos objetos e a última trazia o anúncio de uma série de objetos que, hoje, cabem todos dentro dos nossos aparelhos celulares.

Desse diálogo nasceram reflexões que deram, à pesquisa, novo tom e novas respostas quanto ao que era tempo para essas crianças, tornando possível um exercício de aproximação entre o que elas construíram sobre o conceito durante nossas conversas e aquilo que nos chegou de reflexão por meio de alguns dos filósofos cujas concepções de tempo são recorrentes em pesquisas que se debruçam sobre essa temática, especificamente, Heráclito, Platão, Aristóteles, Agostinho e Bergson.

Para organizar essa aproximação, trago para cá quatro dos eixos criados: 1) movimento e mudança; 2) o lugar da alma na relação com o tempo; 3) percepção de duração; 4) o ser e o devir. Essa não se tratou de uma tentativa de classificar o que disseram as crianças, mas sim de aproximar a fala infantil de uma significação do tempo às falas desses filósofos, chamando atenção ao fato de que as crianças também pensam essas questões, ainda que suas elaborações se diferenciem daquelas engendradas por

teóricos com anos de estudos. Isso significa reafirmar que cada pessoa fala do lugar social que ocupa e embora uma criança possa elaborar em uma frase o que um teórico elabora em *tantas* páginas, a percepção envolvida nessas criações pode dialogar.

1) Movimento e mudança

Os primeiros registros que nos chegam sobre uma reflexão mais sistematizada quanto ao tempo remontam à Grécia Antiga e revelam percepções que aliam tempo às ideias de movimento e mudança. Ideias que estiveram presentes nas falas das crianças,

> Caroline (pesquisadora): Me responde o que vier na sua cabeça... que que é tempo pra você? Se você pensa no tempo, qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça?
>
> Ryan (9): Vento.
>
> Caroline: Vento? É? Por que você acha que o tempo é vento?
>
> Ryan: Porque o vento passa.
>
> Caroline: Ah é? E o tempo passa também?
>
> [Ryan acena positivamente com a cabeça]
>
> Caroline: Legal! Você acha que o tempo só passa ou ele fica, em algum momento? Você acha que ele para?
>
> Ryan: Não.
>
> Caroline: Não? Ele passa o tempo todo?
>
> Ryan: Aham [positivamente]

Ryan traz, em sua resposta, a percepção de um tempo como eterno movimento, um tempo cuja parada parece não condizer com seu caráter dinâmico. A observação às mudanças, aos movimentos, está na base das primeiras reflexões sobre o tempo. Essa discussão é clara na análise de Platão e Aristóteles. Em sua concepção de mundos cindidos, Platão considera, de um lado, o mundo sensível, efêmero e transitório, e do outro, a eternidade pura, onde não existe mudança. O tempo, nessa lógica, se relaciona ao mundo sensível, "ao mundo dos corpos, pois apenas esses mudam, sofrem alterações" (SCHÖPKE, 2009, p.92), mas constitui-se como imagem que imita a permanência da eternidade, embora seja, por essência, móvel. Daí que, para ele, o tempo é "a imagem móvel da eternidade" (MOURA, 2007).

Aristóteles, por sua vez, ao topar "com o paradoxo de um tempo que não é o movimento e do qual o movimento é uma das condições" (DOSSE, 2012, p.148), afirma

a correlação e recirpocidade entre ambas as categorias a partir da ideia de que medimos o movimento pelo tempo, “mas também o tempo pelo movimento, porque eles se definem um ao outro” (apud WHITROW, 1993, p.57). Daí a ideia de que “o tempo é o número do movimento, segundo o antes e o depois” (SCHÖPKE, 2009, p.102), isto é, o que se pode mensurar do movimento que marca a mudança de um fenômeno ou acontecimento.

Na pesquisa com as crianças, se o movimento aparece claramente na fala sobre o vento, que para Ryan passa sem parar, a mudança se expressa nos modos como, para elas, o tempo nos marca, atestando sua passagem,

> Caroline (pesquisadora): Ó, tenho uma outra pergunta. A gente ficou falando como é que a gente ia marcar o tempo, mas como é que o tempo marca a gente?
>
> [Silêncio]
>
> Caroline: Tipo assim, eu pareço com uma criança de 5 anos?
>
> [Todos dizem “não”]
>
> Caroline: Então, como é que o tempo me marcou pra não parecer que eu tenho 5 anos? Pra parecer que tenho 26?
>
> Bernardo (9): Altura… Altura... Voz… Rosto…
>
> Clara (11): Você cresceu!
>
> Cadu (10): Peso.
>
> Bernardo: Postura...
>
> João Vitor (12): O pé.
>
> Ryan: O pé!
>
> Bernardo: O pé cresce... A estrutura do corpo… Cresce...
>
> Cadu: Dentes.
>
> Bernardo: Vai ficando mais branco o cabelo e cheio de espinhas.

O movimento e as mudanças foram protagonistas nas falas das crianças, apontados como indícios do tempo perceptíveis nos nossos corpos, aquilo que ele deixa inscrito em nós e que atesta nossa transformação. Aqui, a relação com Aristóteles se evidencia na percepção do tempo que a tudo toca, seguindo seu fluxo de mudanças e movimentos. Nesse sentido, Pedro Paulo Monteiro (2011, p.35) afirma que o envelhecimento nada mais é que “o movimento de passagem de uma etapa a outra”, ou seja, envelhecer é um processo constituído pelos deslocamentos que fazemos ao longo da

vida. É a partir desse ponto de vista que, para ele, “o tempo não passa, somos nós a passar em nosso próprio tempo”.

2) A alma e o tempo

A percepção sobre o tempo, aquilo que se apreende e se organiza sobre ele a partir de nosso olhar, é o alicerce da visão aristotélica de tempo. Sendo dependente do movimento e da mudança, que atestam sua existência, o tempo, como Aristóteles o formula, depende também de uma *alma*, um sujeito que, ao perceber a mudança, lhe numere, lhe meça. Para Reis (1994), a questão da alma tem *lugar* central para se compreender as construções filosóficas quanto ao tempo.

Em Aristóteles, se o movimento não depende, necessariamente, da alma, existindo fora dela, o tempo, por sua vez, como percepção, como o que é *numerável*, só pode existir a partir dela *(*apud COMTE-SPONVILLE, 2000, p.29). É nesse sentido que o filósofo compreende que o tempo não passa e nem *é um ser em si*, pois pertence à estrutura do mundo e à natureza das coisas. Assim, embora a determinação do tempo dependa dessa alma, sua existência é atributo do movimento, que está na natureza, que age sobre todas as coisas e que permanece numerável, mesmo que não haja quem o numere. Essa concepção também aparece nos diálogos com as crianças,

> Caroline (pesquisadora): Agora assim, se vocês perceberem, nenhum dos relógios [expostos sobre a mesa] tá com a hora certa, desses daqui. Nenhum...
>
> [As crianças olham atentamente cada relógio]
>
> Caroline: Tá vendo? Tipo, aqui tá 6 e meia, aqui tá 2 e pouca…
>
> Ryan: 3 e 26 aquele.
>
> Bernardo: E são que horas?
>
> Vitor Hugo (12): 4 e 19.
>
> Caroline: Então, a minha pergunta é a seguinte, e se o relógio parasse? Como é que a gente ia marcar o tempo?
>
> Marcos (9): Pela água…. aquele negócio de água.
>
> Bernardo: Com relógio solar.
>
> Cadu: Pelo relógio de água, da garrafa.
>
> Bernardo: Pelo sol, pra saber a hora, pela pedra depois…
>
> Vitor Hugo: Pela pedra?

As crianças deixam claro que, ainda que o relógio pare, ou seja, ainda que a alma não esteja numerando o tempo por meio desse instrumento, ele continua existindo, e permanece *numerável*, isto é, em movimento e passível de ser contado. A diferenciação que as crianças fazem entre o tempo e o relógio é importante pensando nas respostas do primeiro encontro, em que os relógios figuraram como aquilo que constituía o tempo. É interessante perceber como, ao serem provocadas a refletir sobre a inexistência do instrumento de medida, as crianças passam a ponderar que, na realidade, só o relógio não basta para pensar o tempo,

> Caroline (pesquisadora): E aí? Imagina assim, tipo, pô, a gente tá perdido, a gente tá num mundo, sei lá, de sombras… Não existe sol, não existe relógio… e agora? Você tá num mundo de sombras…
>
> Cadu (10): Cria um relógio.
>
> Bernardo: Cria um relógio! Ué, vai aprimorando as técnicas.
>
> Cadu: É só ter inteligência.
>
> Vitor Hugo: Aí você vai aprimorando seu relógio.
>
> Bernardo: A minha ideia é, fazer um relógio, fazer um relógio provisório… tu só vai precisar…
>
> Caroline: Como?
>
> Bernardo: Com 12 pontos assim, aí cada um, AM, PM, daí vai ter uma setinha assim…
>
> Caroline: E o que que vai fazer a seta andar?
>
> Marcos: Com o vento… o vento…
>
> Bernardo: Aí ele sopra.
>
> Caroline: Ah, o vento ia soprar a ponteira pra ela rodar?
>
> Bernardo: Uma seta, de um material muito leve, um exemplo, folha.
>
> Cadu: Mas daí a gente nunca ia saber se a hora tava certa.
>
> Caroline: E como é que a gente sabe que a hora que tá no relógio tá certa?
>
> Bernardo: Mas na situação que você falou, a gente ia criar nosso próprio horário. Então… então… então, a hora sempre ia estar certa. A gente ia criar nosso horário.

O relógio é apontado pelas crianças como uma criação humana que, caso deixe de funcionar, ou caso estejamos num mundo em que ele não exista, basta cria-lo para medir o tempo que, não cessa em detrimento da parada do relógio. A possibilidade de

criar um relógio e um horário nos sugere que esse é um tempo que continua existindo, independente da alma e do instrumento que o medem, o que dialoga diretamente com a concepção aristotélica de tempo e ajuda a compreender o entrelaçamento desse *ser* do tempo e o modo como com ele nos relacionamos a partir dos parâmetros de medida – que criam percepções do tempo apreensíveis somente por meio da nossa perspectiva de visada quase como "um desdobramento das relações da consciência consigo mesma" (REIS, 1994, p.29), como compreende também Agostinho.

Essa reflexão, que gira em torno da criação de um horário próprio, também levanta a questão das pactuações, suscitando que o horário já é percebido como uma convenção pelas crianças. Isso é importante porque permite que as crianças pensem na pluralidade das percepções de tempo a partir da pluralidade dos modos de medi-lo.

3) Duração

A questão da duração é formulada pelo filósofo Henri Bergson como sendo algo que afeta todo o estado de consciência, todo o fenômeno, motivo pelo qual "o tempo só é real enquanto vivido como duração" (PUENTE, 2010, p.39). Barros (2013, p.35) destaca que o conceito de duração presente em Bergson se assemelha com o que chamamos de tempo interno, ou seja, um tempo que é vivido e sentido subjetivamente, transcendendo a mensuração cronológica, por isso, um tempo multifacetado.

Essa concepção apareceu também nos diálogos com as crianças. Um dos exemplos a que darei destaque diz respeito à duração que, de acordo com as crianças, nosso encontro teria,

> Guilherme (8): Ô, eu vou subir. Se vocês forem jogar futebol, me avisem, tá?!
>
> Victor Hugo: A gente vai jogar daqui a 10 minutos.
>
> Caroline: Vão jogar depois disso... [Me referindo ao encontro]
>
> Bernardo: É rapidão!
>
> Guilherme: Eu vou tomar um banho...
>
> Victor Hugo: Dá tempo, dá tempo, dá tempo!
>
> Guilherme: E vou almoçar.

Guilherme sinaliza, especificamente nesse momento, que prefere ir para casa e voltar quando as crianças forem jogar futebol, após o término de nosso diálogo, numa

clara indicação de que não estava tão interessado pela pesquisa quanto seus colegas. Ao pedir que o chamem para a partida, ele ouve de Victor Hugo que nossa conversa não levará mais que dez minutos, o que é corroborado por Bernardo que certifica: "é rapidão!"

A ideia de duração abarca, então, os ritmos temporais que sentimos passar e que variam de acordo com a *consciência* de cada pessoa, o que no diálogo acima aparece como um encontro entre duas consciências que têm a mesma percepção da duração de um evento, no caso, a conversa da pesquisa. A compreensão da mudança de estados entre um fenômeno e outro, ou entre um antes e um depois, também cabe nessa ideia de duração, pois esta é uma noção que "faz-se acompanhar pela sensação de 'mudança' (ou, pelo seu oposto, a sensação de 'permanência')" (BARROS, 2013, p.35). Essa percepção que advém da mudança é apontada pelas crianças em relação ao tempo que, para elas, levará até termos de abandonar nosso planeta,

> Ryan: Sabia que dois mil e pouco a gente vai ter que sair daqui?
>
> Victor Hugo: Por quê?
>
> Ryan: Porque tá acabando a água aqui. E em Marte tá começando a ter água lá…
>
> Cadu: Vai ter o que?
>
> Bernardo e Victor Hugo falam juntos: A gente vai ter que morar em Marte!
>
> Caroline (pesquisadora): Acho que vai demorar, hein?! Mas acharam água lá, então quer dizer que pode ter tido vida lá e a gente ainda não sabe.
>
> Victor Hugo: Eu vou ter 28 anos.
>
> Bernardo: E eu vou fazer...
>
> Caroline: 28? Eu vou ter quanto?
>
> [Damos risada]
>
> Victor Hugo: Vai ser daqui uns 15 anos… vai ter uns 30 e pouco. [...] Não, 42, 42…

Atentos às transformações pelas quais nosso planeta está passando, transformações que, perspectivando um antes e um depois, uma alteração de estado da Terra, colocam em questão nossa própria sobrevivência como espécie, as crianças trazem suas concepções subjetivas de duração ao destacar que, do encontro de água e de evidências que comprovam as hipóteses de vida em Marte até nossa efetiva mudança para lá, se passarão cerca de 15 anos.

De modo geral, pode-se compreender o tempo bergsoniano a partir da concepção de uma realidade objetiva – a duração – que é percebida subjetivamente e artificalizada quando medida ou abstraída. O tempo, para o filósofo, não se separa dos acontecimentos, físicos ou psicológicos. Daí que, comumente, tendemos a atribuir nossa temporalidade interior aos acontecimentos externos, o que explica as diferenças sensoriais relativas aos ritmos temporais, que variam de pessoa para pessoa, tanto no que se refere aos fenômenos internos, quanto aos externos, como no caso em que as crianças falam sobre nossa mudança para Marte.

4) O ser e o devir

A perspectiva de movimento expressa por Heráclito funda as posteriores discussões filosóficas sobre o *ser* o *devir*. Sua teoria compreende que a essência do *ser* é a mudança, o *devir* – o que levanta uma questão crucial em torno do objeto da metafísica, pois afirmar que o *ser* é *devir*, é como afirmar que ele não existe (SCHÖPKE, 2009, p.65). Seguindo o raciocínio de Heráclito, *ser* e *não ser* são condições simultâneas do viver, que pressupõe mudanças ao longo de toda a duração, de toda a permanência. Daí a imagem do rio que flui incessantemente ser "tão importante para Heráclito. [pois] o rio só 'é' ele próprio enquanto está em permanente mudança" (SCHÖPKE, 2009, p.73).

Aristóteles, posteriormente, questiona a condição de *ser* do tempo (SCHÖPKE, 2009), justamente devido ao fato de que ele parece se compor de *não-seres*, considerando que o passado não existe mais e o futuro não existe ainda. Nesse sentido, o presente seria o que demarca o limite do tempo, assinalando o começo de uma parte e o fim de outra. Agostinho inicia uma reflexão parecida ao considerar que passado e futuro, apesar de *não-seres*, compõem o *ser* do tempo. Ele constata que "o que nos autoriza a afirmar que o tempo existe é a sua tendência de deixar de existir" (AGOSTINHO, 2012, p.341). Nós lhe atribuímos um *ser* justamente na medida em que ele tende a *não ser*.

Nas conversas com as crianças, a questão do *ser* do tempo também se fez presente, mas sob um ponto de vista diferente. Quando trago para a discussão o fato de que, em Mercúrio, um dia equivale a 58 dias e meio terrestres, algumas crianças indicam a impossibilidade de marcar o tempo naquele planeta,

> Caroline (pesquisadora): Pois é… lá, não tem relógio, em Mercúrio [...]. Vocês disseram que aqui a gente ia marcar o tempo de várias formas, mas e lá, como é que a gente ia marcar o tempo?
>
> Victor Hugo: A mesma coisa.

Cadu: A mesma coisa.

Marcos: Não tem como você marcar o tempo em Mercúrio.

Bernardo: A gente.. não tem nada lá. É outro planeta…

Para algumas crianças, o tempo em Mercúrio é passível de medida, exatamente da mesma forma que aqui na Terra, por mais que sua duração varie. No entanto, Marcos traz uma questão interessante ao afirmar não haver possibilidade de marcar o tempo naquele planeta, o que Bernardo corrobora ao dar ênfase ao fato de que se trata de um outro planeta – o que, pelo tom usado por ele, pode ter a ver com a necessidade de pensar novas lógicas para pensar contextos desconhecidos. O fato de eles apontarem que não se pode marcar o tempo em Mercúrio não significa que o tempo não exista lá, pelo contrário, suas observações se dirigem estritamente à medição. Isso me leva a pensar que essas crianças podem estar indicando a existência de um *ser* do tempo, neste ou em qualquer outro planeta, independente de se poder medi-lo ou não – o que nos leva de volta à questão abordada no tópico "a alma e o tempo". Essas questões ratificam minha percepção de que as crianças falam, na pesquisa, exatamente sobre as mesmas questões que os filósofos trazidos para análise, muito embora a forma com que falem respeite os lugares que ocupam na realidade social.

Os tempos na pesquisa

O caráter paradoxal entre o que é o tempo do dizer e o tempo do viver é responsável pela reflexão que escolho tecer agora, na tentativa de explicitar a relação dessas crianças com o tempo, que é balizada pelas experiências cotidianas vividas na cidade do Rio de Janeiro. Uma reflexão que nasceu da percepção de que muitos tempos apareceram entrecruzados durante a pesquisa. Esse entrecruzamento será sistematizado aqui a partir da distinção entre o tempo do dito e o do não-dito ou, em outras palavras, a diferença entre o tempo objetivado pelas crianças e o tempo experienciado por elas, que pude conhecer a partir da observação (às suas brincadeiras, mas também em relação à pesquisa).

A diferenciação entre o tempo dito e o tempo vivido possibilitou compreender o entrelaçamento temporal em que nos enredávamos ao longo da pesquisa. Aqui cabe destacar que muitos foram os agendamentos dos encontros que acabaram não acontecendo devido a situações que se atravessavam à pesquisa, como passeios que impossibilitavam a presença das crianças, condições climáticas que tornavam a ida ao

encontro mais complicada, enfim, acontecimentos que explicitam que a vida, e o tempo da vida, não param para que uma pesquisa se realize,

> Caroline (pesquisadora): Aí, vocês lembram que eu marquei com vocês e ninguém veio? Tu lembra, né Cadu?! [Aponto para Cadu, pois o convite dele e dos irmãos foi assinado pelo pai e entregue na minha caixa de correio] E ninguém veio, vocês estavam onde, hein?!
>
> Bernardo: Tava chovendo no dia.
>
> Clara: Tava frio.
>
> Caroline: Verdade, tava muito frio!

Esse diálogo expressa que, embora o relógio, e também o calendário, instrumentos de medida cronológica, estabelecessem que as crianças deveriam estar em tal lugar no dia marcado, suas prioridades respeitaram pressupostos calcados num tempo de experiência, de vida, que estabeleceu que não se deveria ir ao encontro porque *estava frio* e *chovendo.* Os desencontros vividos iam me dizendo, nos não-ditos, que havia especificidades temporais submetidas a valores que eram diferentes daqueles que povoavam as narrativas das crianças. Assim, se por um lado, o relógio teve lugar de destaque em suas respostas, por outro, no cotidiano, suas organizações se fizeram por meio de tessituras mais complexas e carregadas de múltiplos sentidos, respeitando prioridades e desejos próprios.

A disparidade entre a *objetivação* do tempo, na figura do instrumento de medida, e a *subjetivação*, marcada pela sensibilidade e pelas relações holísticas com o outro e com o mundo é abordada por Langer (apud FONSECA, 2009, p.25) que entende que o tempo do relógio é uma abstração da experiência temporal mediada por esses instrumentos e "simbolizada por uma classe de eventos ideais, indiferentes entre si mesmos, mas estendidos numa 'densa' e infinita série pela relação única da sucessão". Por outro lado, "o tempo da vida é constituído pela passagem da vida que sentimos à medida que as experiências se tornam 'agora' e 'agora' se torna fato inalterável". Medir esse tempo só é possível através da sensibilidade, das tensões e das emoções, pois sua estrutura é muito diferente da do tempo cronológico. Numa das muitas tentativas de pensar esses enredamentos todos, escrevi no caderno de campo,

> Inúmeras foram as vezes em que fui ao encontro das crianças, para falar sobre a pesquisa e elas me sinalizaram que não permitiriam que a minha presença alterasse um *tempo* que era outro.... Com elas, pude compreender quando era tempo de brincar, tempo de conversar, tempo de falar besteiras, tempo de negociar, e tempo de silenciar... [...] Essa

> compreensão não faz cessar a frustração que foi descer com papéis, gravadores, ideias e me deparar com respostas rápidas e desaparecimentos súbitos. Sim, por várias vezes, o meu encontro com as crianças esteve permeado por escapadas que me diziam que eu não devia estar ali naquele momento, ou que, mesmo estando ali, não significava que conseguiria o nível de afetamento que esperava, ao menos não em relação ao tema da minha pesquisa. E assim um *oi* foi acompanhando de uma corrida que, por várias vezes, logo se tornava uma brincadeira de *pique-esconde* da qual eu não estava autorizada a participar, muito menos interromper.

Compreender que existia um tempo que não devia ser interrompido, que era um tempo no qual as crianças queriam correr, brincar e não, necessariamente, parar tudo apenas porque um adulto solicitava sua atenção, foi também dar-me tempo de entender que os *outros* com quem conversava eram, de fato, sujeitos que me diziam quando é que poderiam e desejavam conversar comigo. Esses outros alteraram qualquer planejamento, na mesma medida em que foram responsáveis por dar vida e viabilidade à pesquisa.

Em nossas negociações, um verdadeiro embate temporal foi travado entre *chronos,* que tão bem se adaptou às sociedades industrializadas, *kairós* e *aión,* que marcam esse tempo extraordinário, sem medida precisa, em que *chronos* parece estar suspenso e a intensidade do momento dita as regras. Pedro Paulo Monteiro (2011, p.31) aponta que, nesse embate, temos duas alternativas: "sermos devorados por Cronos, ao persistirmos no autoengano, nas ilusões desvairadas; ou agraciados por Kairós, se aceitarmos nos aprofundar em nós mesmos". Essa escolha é um posicionamento pelo qual somos totalmente responsáveis.

As reflexões do caderno de campo foram escritas no *enquanto*, no momento em que eu começava a perceber a potência das relações infantis entre pares – e também em relação a uma adulta com quem elas negociavam constantemente. Essa potência diz respeito justamente a viver um tempo para além da medida, ou melhor, a experimentar um tempo que se pode viver do modo e na medida que se julga melhor. Essa concepção diz respeito, portanto, ao reconhecimento da autonomia da criança diante de um tempo que lhe pertence, que lhe constitui e faz sentido, uma mudança de percepção que só foi possível a partir de uma reeducação das sensibilidades da adulta que se colocava diante da existência infantil.

Desenlaces

A aceleração da vida, típica dos centros urbanos das sociedades industriais, nos conduz ao debate sobre a experiência, que pode ajudar a pensar como um tempo parece se sobrepor a outros na medida em que as crianças vão aprendendo a sintetiza-lo no dito como rigidez e exatidão, um tempo, portanto, distinto daquele do viver, que se experimenta pelo não-dito, pelo sentido, o fluído e o sensível,

> [A experiência] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin […] já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. *Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.* (BONDÍA, 2002, p.21).

Nessa última frase talvez possamos encontrar, sintetizada, a diferença entre tempo do relógio – esse que passa, e cada vez mais veloz – e tempo do sentir/viver – o da experiência. É interessante pensar como a supremacia de um tempo parece querer aniquilar o outro. É a isso que Benjamin (2012, p.124) se refere ao nos advertir quanto à desarticulação política resultante do não compartilhamento de experiências que deveria se dar por meio do encontro de temporalidades estabelecido entre uma geração e outra, desarticulação que tem raízes na nova forma de miséria "que recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica".

É importante notar que essa discussão se descortina no interior de uma mesma sociedade, entre indivíduos que ocupam lugares sociais distintos, mas que vivem e constroem, juntos, uma mesma cultura. Essa ressalva é necessária, pois não estamos demarcando diferenças temporais que existem em relação a sujeitos de diferentes contextos – como nas comparações entre o campo e a cidade, por exemplo –, mas sim em relação a diferentes sujeitos que partilham um mesmo contexto cultural, especificamente urbano. Isso significa afirmar que as diferenças dos modos de compreender e viver o tempo são permeadas de sentidos que entrelaçam coletividade e subjetividade em teias cuja complexidade não pode ser ignorada. O que quero destacar é que é possível viver experiências distintas de tempo sem ter de, para isso, deslocar-se para contextos externos.

Descrevendo a Buenos Aires de início do século XX, Jorge Luis Borges (1923, p.35) fala poeticamente do tempo que vive andando pelas ruas da cidade à noite,

> En la cóncava sombra
>
> vierten un tiempo vasto y generoso

los relojes de la medianoche magnífica,
un tiempo caudaloso
donde todo soñar halla cabida,
tiempo de anchura de alma, distinto
de los avaros términos que miden
las tareas del día

O tempo da noite, segundo o poeta, é um tempo diferente daquele em que se medem as tarefas durante o dia. Porém, nessa ocasião, há um encontro entre os tempos do relógio e da experiência, justamente porque nessa narrativa, Borges traz uma experiência que, embora marcada pelos *relógios da meia-noite*, permite que uma relação *distinta* seja vivida com o tempo, para além desses relógios. É dessa forma que o tempo não se circunscreve ao instrumento que o mede, podendo ter sua presença marcada pela multiplicidade e pela simultaneidade. Muitos tempos podem ser significados num mesmo contexto, pois embora tempo e espaço não existam separados (BAKHTIN, 1998), cada espaço pode ser marcado por tempos coincidentes, concomitantes, sincronizados.

Sobre essa sincronicidade, há de se enfatizar também o fato de que não é *ou* um, *ou* outro(s). Dificilmente um tempo sairá de cena e cederá lugar a outro, o que parece acontecer é que os tempos, mesmo na sutileza que marca as diferenças entre o dito e o não-dito, coexistem, e isso significa que uma intensa negociação está sempre em voga pela primazia de um, que se coloca mais em evidência que os outros, de acordo com as circunstâncias – retomando Benjamin (2012), parece que o aniquilamento nunca é total.

De modo geral, como principais conclusões desta pesquisa, destacam-se a importância da problematização em metodologias de pesquisa que se propõem ao diálogo com crianças; as reflexões sobre os afetos – aquilo que afeta – e as dinâmicas cotidianas como balizadores das relações que as crianças tecem nos diferentes tempos e espaços; a necessidade de educar as sensibilidades para que se possa compreender que esses afetos – ou experiências, no sentido que nos fala Bondía (2002) – constituem os modos que as crianças criam para significar o mundo; e a percepção de que as tessituras criadas pelas crianças na construção de uma narrativa sobre o tempo se aproximam muito daquelas construídas pelos filósofos, considerando as dimensões do movimento e da mudança, as relações entre a "alma" e o tempo, a questão da duração, as reflexões sobre o ser o devir, e o lúdico como dimensão perceptiva que permite outras tessituras temporais.

Referências

AGOSTINHO. *Confissões.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, José D'Assunção. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, 2002.

BORGES, Jorge Luis. *Fervor de Buenos Aires*. Buenos Aires: Serrantes, 1923.

COMTE-SPONVILLE, André. *O Ser-tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOSSE, François. *A História***.** São Paulo: Unesp, 2012.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. *O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos:* um estudo a partir do canto espontâneo. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

MONTEIRO, Pedro Paulo. *O tempo não tem idade*. Belo Horizonte: Gutenberg,2011.

MOURA, Eli-Eri. Manipulações do tempo em música. *Claves.* n.4. nov. 2007.

PUENTE, Fernando Rey. *O tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

REIS, José Carlos. *Tempo, história e evasão*. Campinas: Papirus, 1994.

SCHÖPKE, Regina. *Matéria em movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WHITROW, George J. *O tempo na história.* Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1993.

CORPO, INFÂNCIA E CIDADE: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS PARQUES INFANTIS DE SÃO PAULO

Flávia Martinelli Ferreira
Universidade de Brasília
flaviamartinelli@uol.com.br

Introdução

Instituições educacionais possuem diferentes projetos arquitetônicos e modos diversos de organização do espaço e do tempo escolar. Estes aparelhamentos são frutos de contextos mais amplos, considerando a diversidade cultural que incide sobre estas formas de organização e nos apresentam, por consequência, uma variedade de espaços organizados para as práticas educativas na cidade.

Os Parques Infantis (PI) foram implantados na década de 1930, na cidade de São Paulo, objetivando promover a socialização de crianças em seu tempo livre, oferecendo atividades em turno contrário à escola, incluindo recreação, atividades artísticas e culturais. Este projeto inovador representa uma iniciativa que modificou substancialmente a educação das crianças situadas nos centros urbanos. Nesta época, temos uma transformação nas sociedades que se organizavam predominantemente em torno da agricultura e um fluxo migratório para cidades cada vez mais industriais e urbanas.

Com a direção crescente do campo à cidade, surgiram novas preocupações relacionadas a habitação e a ocupação do tempo livre dos adultos e das crianças. Estas propostas de urbanização e modernização da cidade, significaram, portanto, enormes alterações no ritmo de vida das pessoas e o surgimento de novos modos de circulação e recreação. Com isso, é possível questionarmos: como as práticas educativas nos parques infantis da cidade de São Paulo ou nas escolas-parque de Brasília alteraram as experiências das crianças que se encontravam nestes espaços?

Para contribuir com o entendimento da temática, este trabalho teve como objetivo examinar a produção bibliográfica que investigou os Parques Infantis de São

Paulo[14] por meio de uma revisão sistemática das teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso produzidos na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que possuíam a palavra-chave Parques Infantis. O termo foi estudado em 4 teses – USP (2) e UNICAMP (2) – 14– USP (8), UNICAMP (3) e 3 trabalhos de conclusão de curso (UNICAMP), totalizando 18 produções localizadas[15]. No tópico abaixo, discutiremos as contribuições de autores da Antropologia Urbana para ampliar o estudo do tema. Na sequência, examinaremos as produções bibliográficas levantadas, buscando elucidar principalmente suas intersecções em relação às práticas educativas nas referidas instituições da cidade de São Paulo. Por fim, reuniremos as compreensões relatadas em nossas considerações finais sobre o tema pesquisado.

1. Por dentro das cidades

Usualmente, a cidade é considerada por sua organização formal, seus edifícios, suas ruas e as instituições que a compõem. De fato, estes dispositivos são partes da cidade, entretanto, são interligados a este espaço somente por meio de seu uso e dos costumes que os envolvem. Assim sendo, é possível concluir que as estruturas são apenas aspectos de um complexo cultural que determina as peculiaridades da cidade. Robert Park (1987) aponta a cidade como um corpo de costumes e tradições organizados para além de um amontoado de homens individuais. Deste modo, é entendida como algo a mais do que a soma de suas instituições e dispositivos administrativos. Os processos culturais e os usos das pessoas compõem estes espaços com a sua natureza humana.

Para tanto, há uma ideia de que as cidades são, também, o lugar da diferença (PARK, 1987). Estas diferenças são justificadas menos por seu caráter natural e, mais, a partir dos hábitos e costumes da população urbana. Em comunidades menores, estes traços e peculiaridades são reprimidos e silenciados tornando esta excentricidade mais rara. Por esta razão, o autor advoga que as cidades são um laboratório que deve ser estudado, considerando a natureza humana e os processos sociais que nela ocorrem.

[14] Embora a implantação dos Parques Infantis tenha sido mencionada no início deste trabalho na cidade de São Paulo, a revisão bibliográfica contida neste texto tratou também estudos cuja temática tratam de sua interiorização em cidades como Ribeirão Preto e Campinas – SP.

[15] Os trabalhos localizados foram selecionados em buscas nos repositórios disponíveis *online* e em visitas às bibliotecas das Universidades. Devido à data de sua publicação, alguns trabalhos não estão disponíveis digitalizados.

Algumas especificidades do episódio brasileiro de estabelecimento das cidades, das casas e das ruas são delineados também por Roberto da Matta (1997), em obra intitulada *A casa e a rua – Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Para o autor, a casa e a rua não representam somente ordenações do espaço físico ou espaços geográficos; sob outra ótica, são domínios culturais institucionalizados que conferem emoções, reações e imagens emolduradas, apresentando-se como categorias dignas de interesse sociológico.

Complementarmente, Ferguson (1999) entende que as investigações não devem empenhar todo seu tempo disponível em um só lugar, com o intuito de revelar comunidades coerentes. É preciso, por outro lado, que estes estudos alcancem a dinâmica cultural das cidades, colaborando com antropologias da cidade. Como resultado das publicações de Ferguson (1999) entendemos as cidades como um mundo social menos coerente, a partir de retratos de ruas tumultuadas, diferentes línguas e culturas que compõe quadros dissonantes de significados.

De acordo com Delgado (1999), a Antropologia Urbana busca compreender os modos de vida atuais dos seres humanos, organizados em espaços peculiares. O urbano, neste sentido, transcende os limites da cidade em termos territoriais. Em algumas cidades, a urbanidade como forma de vida é quase inexistente. Dito de outro modo, o autor considera que é uma antropologia de algo não estruturado – não porque é, de fato, desestruturado – mas porque está sempre se estruturando.

A complexidade das cidades pode ser explicitada a partir da distinção entre a cidade e o urbano (DELGADO, 1999). Assim, conclui que a cidade não é o urbano. A cidade é uma composição espacial definida pela população e por um conjunto de construções. O urbano, por sua vez, é definido como um processo que consiste em integrar a mobilidade espacial da vida cotidiana até um ponto que esta torna-se estruturante do urbano. Deste modo, destacamos ainda que a Antropologia Urbana define a urbanidade como uma forma de vida, composta de dissoluções e de simultaneidade.

Configurando um olhar atento e específico sobre as dinâmicas relacionais e urbanas que se estabelecem nas cidades de São Paulo e Brasília, iniciaremos a seguir uma análise sobre a produção bibliográfica envolvendo instituições educacionais específicas, tais como os Parques Infantis e as Escolas-Parque. O diálogo será estabelecido sobretudo a partir da ideia de tradição e modernidade que envolvem as

práticas educativas nas respectivas cidades, demonstrando suas contradições e particularidades.

2. As práticas educativas nos parques infantis de São Paulo

A primeira publicação encontrada acerca do tema de pesquisa sugerido foi produzida por João Pedro da Fonseca, em 1978[16], na Faculdade de Educação da USP. A partir de um levantamento bibliográfico que apontou um número reduzidos de trabalhos sobre a pré-escola, Fonseca (1981) se debruçou nos estudos sobre as crianças para descobrir porque seu atendimento era iniciado somente aos sete anos de idade. O autor consultou o jornal *O Estado de São Paulo* de 1935 a 1938, ou seja, período que representou o ano de fundação dos parques até o ano de implementação do Estado Novo, fato que assinalou a decadência destas instituições. Em suas publicações, Fonseca (1981; 1985) analisou que os fenômenos que exerceram maior influência na implementação dos parques infantis foram a industrialização e a urbanização. Seus estudos demonstraram, por fim, o desejo de que os parques infantis se constituíssem como "reservas infantis" (1985, p. 148), devolvendo à criança da cidade o que ela havia perdido com a intensa urbanização e a cidade moderna.

Depois de iniciado o empenho destas duas publicações supracitadas, um intervalo de mais de dez anos separa estes trabalhos da dissertação de mestrado de Ana Lúcia Goulart Faria, também produzida na Faculdade de Educação da USP, em 1993. Seu tema de pesquisa é definido pelo estudo das produções do intelectual Mário de Andrade, as políticas de administração pública do município de São Paulo e as crianças de família operária que frequentavam os parques infantis. De acordo com a autora, novas formas de atenção às crianças pobres foram experimentadas nestas instituições, substituindo as ruas, como espaços adequados para a domesticação das crianças que seriam adultos adaptados à sociedade do trabalho (FARIA, 1993). No entanto, havia uma pluralidade de intenções passíveis de serem destacadas nestas instituições e as ambiguidades das estruturas e de seus usos foram destacados pela autora. Embora os PI tivessem a intenção de disciplinar o lazer da classe operária, estes também garantiam a eles o direito ao tempo livre por meio do espaço público destinado a esse fim. Da mesma forma, Faria (1993) considera que

[16] A dissertação de mestrado do autor foi publicada em formato de livro, em 1981, com o título*: Educar, assistir e recrear – um estudo de objetivos da pré-escola*.

para a criança esse direito assume proporções ainda maiores, pois o espaço destinado à recreação podia ser entendido como uma forma de garantir o direito à própria infância.

Em suas atividades como professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, posteriores à publicação de sua tese, a autora orientou dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e compôs a banca examinadora de outro trabalho, no ano de 1996. Os trabalhos mencionados buscaram compreender a interiorização dos parques infantis no município de Campinas – SP. Um dos trabalhos orientados por Ana Lúcia Faria foi produzido por Maria Fernanda Tonolli (1996), sob o título: *As origens da educação pré-escolar pública municipal de Campinas: o parque infantil da Vila Industrial*. O outro TCC, publicado por Anna Angélica Ferreira (1996) tinha como título: *Um breve histórico das escolas municipais de educação infantil e dos centros municipais de educação infantil do município de Campinas: (1940-1990).*

O estudo preliminar sobre a trajetória inicial da educação infantil em Campinas – SP estudou o Parque Infantil Celisa do Amaral, fundado em 1942. Em entrevistas realizadas no PI, hoje nomeado Escola de Educação Infantil, Tonolli (1996) destacou os relatos de documentos que foram queimados por falta de espaço. Ainda assim, a autora encontrou uma quantidade significativa de materiais analisados em seu trabalho.

A falta de organização dos documentos foi, da mesma maneira, relatada por Ferreira (1996). A autora justifica que a ausência de um arquivo histórico da Secretaria Municipal de Educação (SME) é um obstáculo para os pesquisadores. Isso significa que o empenho das autoras ainda deve levar em consideração a falta de precisão dos acontecimentos, explicados pela ausência de registros. De qualquer maneira, a autora ressalta o comprometimento em apresentar as contribuições dos parques infantis instalados no município no que tange questões relacionadas à criança e à educação infantil na cidade.

Em complementaridade, De Paula (2003) utilizou-se de recortes de jornais para estudar a linguagem corporal das crianças pequenas do Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, em seus primeiros dez anos de funcionamento (1942-1952). Nos recortes apresentados pela autora, os jornais destacavam os parques e recantos infantis como um imperativo de grandes cidades, justamente pelo aumento impensado e rápido da população e das famílias que não encontravam na cidade suas moradias antes espaçosas e com quintais grandes. Em suas considerações finais, a área destinada aos parques

infantis foi destacada como fundamental para permitir vivências corporais, diferenciando-se do espaço da escola que prioriza uma "docilização do corpo" (DE PAULA, 2003)

Anterior à publicação no ano de 2003, é possível destacarmos quatro produções de dissertações de mestrado na USP, duas no ano de 2001 e outras duas em 2002. A dissertação de mestrado produzida por Márcia Ferreira (2001) realizou um levantamento documental e bibliográfico buscando descrever as atividades realizadas no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), entre os anos de 1956 e 1961. Embora seu trabalho não esteja envolvido com as práticas educativas desenvolvidas nos Parques Infantis, a autora estudou as contribuições de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, entre outros, na reconstrução educacional brasileira. Este trabalho, portanto, abrange, de algum modo, as primeiras contribuições dos autores na idealização dos Parques Infantis, muito embora centralize suas análises em período posterior.

No mesmo ano, Carlos Niemeyer (2001; 2002) defendeu sua dissertação de mestrado, organizada posteriormente em formato de livro. Em suas publicações, encontramos discussões sobre o lazer na cidade de São Paulo a partir das demandas criadas por uma sociedade urbano-industrial. Neste ínterim, os Parques Infantis são considerados pelo autor como uma experiência de lazer organizado na cidade, influenciados por um projeto modernizador e pelas propostas do escolanovismo. Além das considerações sobre as práticas educativas voltadas ao lazer nos PI, o autor retrata a ascensão destes espaços principalmente entre os anos de 1954 e 1960, período em que foram construídos 61 parques.

O esvaziamento desta proposta também é retratado pelo autor, considerando outras medidas que modificaram a ocupação dos PI, antecipando o formato pedagógico de futuras classes pré-escolares, por exemplo. Este esvaziamento, segundo o autor, ilustra a desarticulação de um ambicioso projeto de educação integral que, ao mesmo tempo, possuía revolucionárias propostas como as da Escola-Classe e Escolas-Parques idealizadas por Anísio Teixeira nos anos 1950 e esvaziava os PI sem devolver a eles sua função de instituição complementar (NIEMEYER, 2002). Como sugerido, as primeiras interpretações sobre os Parques Infantis em consonância com o fenômeno urbano estão disponíveis na obra do autor.

No ano seguinte, Ana Carolina Filizzola (2002) publicou sua dissertação de mestrado intitulada *Na rua, a "troça", no parque, a troca,* contribuindo com uma análise

sobre os Parques Infantis na década de 1930. De maneira análoga às produções de Niemeyer (2001; 2002), a autora entende que os PI se caracterizavam como uma instituição extra-escolar que tinha como intuito organizar o lazer das crianças filhas de operários, ofertando atividades educativas, recreativas e assistenciais. Para analisar estas instituições, Filizzola (2002) destaca que são necessários estudos que exponham o contexto histórico de reorganização do espaço urbano e, portanto, traz em suas contribuições uma tentativa de recompor o panorama dos processos de industrialização da cidade de São Paulo.

A coleção de desenhos infantis de Mário de Andrade, com documentos elaborados nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil, é analisada por Rejane Coutinho (2002) em tese elaborada na USP. Para situar Mário de Andrade e sua coleção na gênese do estudo dos desenhos infantis, a autora realiza uma exaustiva catalogação informatizada dos desenhos encontrados, desenvolvendo também uma análise iconográfica destas imagens. A partir deste trabalho, Coutinho (2002) entende que foi possível reconstruir e reinterpretar as intenções de Mário de Andrade ao colecionar estes desenhos infantis.

Outra análise sobre os desenhos infantis foi produzida em 2004, na UNICAMP, sob o título: *Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mario de Andrade* (GOBBI, 2004). Os desenhos foram analisados pela autora como documentos, devido a sua importância e o entendimento de que as crianças são produtoras de saberes. A partir da leitura de sua tese, é possível sobressair o empenho da autora em situar os discursos que compunham as ações de Mário de Andrade.

De maneira particular em relação aos trabalhos publicados até então, Gobbi (2004) expressa uma abordagem de caráter etnográfico nas ações de Mário de Andrade, considerando seu envolvimento em uma pesquisa sobre infância coordenada pelo sociólogo Samuel Lowie e pela antropóloga Dina Lévi-Strauss. A pesquisa mencionada tinha como intuito conhecer a família das crianças frequentadores dos parques infantis e, além disso, realizar um inventário de observações das manifestações culturais existentes nos PI. Portanto, a autora destaca de modo precursor a etnografia e a etnologia como recursos metodológicos destas pesquisas, sendo as crianças os principais atores sociais destes espaços. Com isso, a autora apresenta os desenhos das crianças considerando não só as vozes da infância, mas olhares diferenciados sobre as diversas formas de ser criança e suas manifestações culturais. Os PI são entendidos, nesta tese, como territórios

privilegiados onde encontramos a fusão entre a estética dos projetos modernistas e a ideologia que concebia os espaços extraescolares de ser criança (GOBBI, 2004).

No ano de 2005, data da publicação da dissertação de Maria W. dos Santos, temos um estudo específico sobre a formação dos educadores que se encontravam nos PIs. Claramente, os estudos anteriormente mencionados haviam, de alguma forma, tangenciado o tema, sem que este tenha sido delimitado como seu objetivo central. O foco central desta dissertação foi, então, as práticas das educadoras no interior dos PI, considerando a possível influência de aspectos de sua formação na Escola Normal. A pesquisa que contou com entrevistas das ex-educadoras, fotografias de acervos e documentos escritos, revelou um ambiente marcado por seus traços assistencialistas. O processo educativo estava amparado nos ideais da Escola Nova e, em uma adaptação de métodos, apresentava-se principalmente por meio da recreação (SANTOS, 2005).

Em 2006, as relações estabelecidas entre os Parques Infantis (1935 – 1938) e o projeto de nação idealizado pela classe dominante paulista foram explicadas na dissertação de mestrado produzida por Lizandra Guedes, a partir de um caráter ambíguo atribuído à estas instituições, com caráter fortemente moralizador e com grande potencial formativo (GUEDES, 2006). Em 2008, uma pesquisa de caráter histórico teve como objeto de estudo o álbum fotográfico Parques Infantis, produzido em 1937 (SILVA, 2008). A autora buscou evidenciar as condições de produção do álbum, além de sua materialidade e circulação. Suas fontes nos ajudam a compreender que esta publicação iconográfica era parte de uma estratégia de publicidade operada pela inteligência paulista, com o intuito de divulgar os Parques Infantis, considerados como projeto de maior importância desenvolvido pelo Departamento de Cultura.

A última publicação conferida à USP, foi realizada no campus de Ribeirão Preto, em 2015. Com o título *A construção da imagem dos parques infantis de Ribeirão Preto das décadas de 1950 e 1960*, Maria Beatriz Prandi buscou compreender a interiorização dos Parques Infantis em outras cidades do Estado de São Paulo, como Ribeirão Preto. De acordo com Prandi (2015), os PI tiveram o início de sua implementação na cidade em 1961, pautados em um discurso modernizante de proporcionar às crianças da cidade recreação, cuidados higiênicos e práticas educativas relacionadas à educação física. Estes espaços vigoraram na cidade ativamente até 1980, quando se transformaram em escolas básicas de primeiro grau.

Os PI da cidade de São Paulo foram estudados em outras duas publicações na Unicamp, nos anos de 2006 e 2009. A tese de doutorado escrita por Kátia Danailoff, na Faculdade de Educação buscou compreender os PIs como elementos centrais de análise da educação do corpo das crianças nestas instituições (DANAILOFF, 2006). A educação do corpo é definida pela autora como formas de educação instituídas nos espaços que se encontram os sujeitos, dialogando em seu estudo com as categorias de *tempo* e *espaço* entendendo que cada época marca os corpos de maneira singular.

Seguindo caminhos que buscavam compreender os discursos médicos em relação à natureza brasileira, distinguindo o ambiente urbano e o rural, André Dalben (2009) produziu sua pesquisa traçando relações entre os movimentos sanitarista, higienista, eugenista e a Educação Física. Estas relações entendiam a natureza como um ambiente ideal para a cura e a prevenção de doenças, além do fortalecimento e da educação do corpo por meio de exercícios físicos como a ginástica, o esporte e os jogos. Estas instituições extra-escolares, como os PI, foram importantes para manter a proximidade da educação com este imaginário de natureza curativa (DALBEN, 2009).

A interiorização dos PI, na cidade de Campinas – SP, foi estudada ainda por outros dois trabalhos, produzidos em 2008 e 2012. Os vestígios do pensamento de Mário de Andrade foram analisados por Fernanda Leme (2008) a partir de documentos encontrados sobre o Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, segundo parque inaugurado na cidade. O primeiro parque infantil da cidade foi inaugurado em 1939 e nomeado Parque Infantil Violeta Dória Lins. Empenhado em compreender as práticas de lazer nos PI, Rafael Pizani (2012) também dedicou seus estudos ao município de Campinas. O funcionamento e a organização destes PI na cidade foram delineados pelo autor, discutindo principalmente o papel da Educação Física e da recreação na constituição de um projeto relacionado ao lazer no período entre 1940 e 1960.

Expostas as contribuições produzidas no Estado de São Paulo sobre os Parques Infantis da cidade e sua interiorização nas cidades de Campinas e Ribeirão Preto, indicaremos no tópico a seguir novas necessidades e possibilidades de estudo com o aporte teórico da Antropologia Urbana.

Considerações finais

Com o intuito de buscar compreender as práticas educativas realizadas nos Parques Infantis, esta pesquisa se propôs a realizar uma revisão bibliográfica sistemática

das teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso produzidos na USP e UNICAMP. De modo geral, entendemos que os trabalhos apresentam ao leitor o considerado caráter inovador destas instituições, tanto em termos da relação estabelecida entre os educadores e as crianças, quanto na arquitetura destes espaços. Observamos que de diferentes formas, todos os trabalhos referem-se às práticas educativas, quer seja pensando os espaços organizados intencionalmente nos PI ou as práticas pedagógicas que ocorriam nestas instituições.

A partir deste mapeamento de produções, destacamos que há uma diversidade de trabalhos orientados por várias temáticas: arquitetura escolar, práticas educativas e educação do corpo, formação de professores ou a dinâmica cultural infantil nestes espaços. Diante do caráter destas instituições assinalado pelas pesquisas, temos estes espaços como importantes na construção da experiência corporal das crianças e das práticas educativas relacionadas ao corpo. Os Parques Infantis foram entendidos nestes trabalhos como um espaço e um tempo de sociabilidades entre as crianças, isto é, espaços de encontros e desencontros entre as culturas produzidas no universo infantil e as culturas do mundo adulto que compõem estas arquiteturas.

Por fim, percebemos que os trabalhos analisados sugerem novas oportunidades de pesquisa que derivam dos estudos já realizados. A questão da urbanidade, composta de dissoluções e simultaneidades, pode nos oferecer novas ferramentas para o estudo das instituições escolares idealizadas como Parques Infantis, em São Paulo, nos dias atuais. Deste modo, a complexidade das cidades e as mobilidades espaciais da vida cotidiana das crianças que ocupam estas instituições contribuiriam tanto com a descrição e compreensão das práticas educativas que se consolidaram nos Parques Infantis quanto com as práticas educativas realizadas nos dias atuais em escolas antes idealizadas como Parques Infantis.

Referências

COUTINHO, Rejane G. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade*. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes). [s.n.] 2004. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

DALBEN, André. *Educação do corpo e vida ao ar livre*: natureza e educação física em São Paulo (1930 – 1945). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

DANAILOF, Katia. *Crianças na trama urbana*: as práticas corporais nos Parques Infantis da São Paulo dos anos 1930. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2006.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua* – Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELGADO, Manuel. *El animal público* – Hacia una antropologia de los espacios urbanos. Anagrama: Barcelona, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. *Direito à infância*: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). [s.n.] 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

FERGUSON, James. *Expectations of modernity* – Myths and Meanings of Urban Life on the Zambian Copperbelt. University of California Press, Berkeley, 1999.

FERREIRA, Márcia dos S. *O centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo (1956/1961).* [s.n.] 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

FERREIRA, Anna Angélica R. *Um breve histórico das escolas municipais de educação infantil e dos centros municipais de educação infantil do município de Campinas (1940 – 1990)***.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) [s. n.] 1996. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996.

FILIZZOLA, Ana C. B. *Na rua, a "troça", no parque, a troca* – Os Parques Infantis da cidade de São Paulo na década de 1930. [s.n.] 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

FONSECA, João P. *Educar, assistir e recrear*: um estudo dos objetivos da pré-escola. São Paulo: FEUSP, 1981.

FONSECA, João P. O cinquentenário dos parques infantis de São Paulo: 1935/1985. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 1/2, jan./dez, 1985, p. 135-148.

FONSECA, S. C.; FERREIRA, D. M; PRANDI, M. B. R. O Departamento de Educação Física de São Paulo e a interiorização dos parques infantis: o caso de Ribeirão Preto. *História e Cultura*, Franca, v.4, n.2, set. 2015.

GOBBI, Márcia. *Desenhos de outrora, desenhos de agora***:** o desenho das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade. Tese (Doutorado em Educação). 2004. [s.n.] Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

GUEDES, Lizandra. *Novas velhas formas de dominação*: os parques infantis e o novo projeto de dominação social. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NIEMEYER, Carlos A. da C. *A criação de espaços públicos de lazer organizado como expressão de cidadania:* o caso dos parques infantis em São Paulo (1934-1954).

Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

NIEMEYER, Carlos A. da C. *Parques infantis de São Paulo* – Lazer como expressão da cidadania. São Paulo: Annablume, 2002.

LEME, Fernanda de L. *Memórias de um Parque Infantil em Campinas*: vestígios do pensamento de Mário de Andrade. Dissertação (Mestrado em Educação) [s.n.] 2008. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

PARK, Robert. Um roteiro de investigação sobre a cidade. In: VELHO, G. (Org.). *O fenômeno urbano.* Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PAULA, Roberta C. de *Os pequenininhos do parque*: a linguagem corporal das crianças pequenas de um parque infantil de Campinas (1942-1952). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). [s.n.]. 2003. Faculdade de Educação, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

PRANDI, Maria B. R. *A construção da imagem dos parques infantis de Ribeirão Preto das décadas de 1950 e 1960*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

SANTOS, Maria W. *Educadoras de Parques Infantis em São Paulo*: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955. [s.n.] 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

SILVA, Carolina da C. *O álbum "Parques Infantis" como objeto cultural***.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

TONOLLI, Maria F. S. *As origens da educação pré-escolar pública municipal em Campinas:* o parque infantil da Vila Industrial. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) [s. n.] 1996. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996.

CIDADE E INFÂNCIA: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO "PROJETO NOSSA CULTURA" DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAP – ISEPAM EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Ingrid Fiuza Costa Barbosa
Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (REDE FAETEC) ISEPAM
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
ingridfiuza@yahoo.com.br

Introdução

Tem sido realidade nos dias atuais a grande preocupação de variadas áreas com a preservação da memória coletiva, gerando assim o comprometimento com o patrimônio histórico, artístico, cultural e natural, estando salvaguardados por compromisso social, leis específicas e outras iniciativas.

Neste sentido, um dos recursos utilizados, é a Educação Patrimonial, cujo conceito, neste trabalho, adota o de Horta (1999):

> Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (grifo da autora).

Tal forma de trabalho apresenta-se de maneira bem dinâmica e busca diálogo com vários saberes que estão conectados a temática sobre a importância da preservação da memória, são eles: cidadania, respeito e espírito de coletividade, entre outros. Tal diálogo entre saberes e entre várias áreas de conhecimento, direciona atividades e ações interdisciplinares, que contribuem para a construção e compreensão plural de novas aprendizagens.

> [...] a Educação Patrimonial é um instrumento de "alfabetização cultural" que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, lavando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao

> reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA et al., 1999, p. 6, grifo da autora)

A forma de colonização e a grande extensão territorial fizeram do Brasil campo fértil para uma gama diversificada de influências culturais, que foram somadas, incorporadas, e, em alguma medida, sobrepostas à cultura indígena dos povos nativos, sendo marcante a influência da cultura portuguesa e a africana com maior destaque e presença na construção da identidade cultural do país e também da cidade de Campos dos Goytacazes.

Campos é o maior município do interior do RJ Campos é um dos principais centros políticos do estado desde o período colonial, quando foi referência tanto econômica como política para o Brasil. A história de Campos é rica em importantes acontecimentos políticos.

A cidade apresenta uma riqueza histórica ímpar, tendo em seu território um legado cultural imenso representado por diversas construções que ilustram fases áureas passadas pelo município, que se destacou em várias fases vividas por nosso país. Possui ainda grandes prédios e monumentos, entre eles, igrejas, solares, praças e casas de estilo arquitetônico desde o colonial, com elementos do estilo barroco, a construções de influência neoclássica, denotando um estilo eclético, de forte influência francesa, apresentando alguns elementos da cultura portuguesa, como também construções arquitetônicas de interlocução com o período modernista da década de 50 (PUGLIA, 2011).

Como região marcada pela aristocracia rural durante muito tempo, como também forte presença de mão-de-obra escrava, Campos também é rica em seu folclore, do qual destacam-se as seguintes manifestações: Jongo e Mana-Chica, danças típicas; Ururau da Lapa, lenda; e no carnaval o Boi Pintadinho, que a cultura transformou em Boi-de-Samba, sendo única esta manifestação do Boi no Brasil. A cana-de-açúcar determinou significativamente a culinária campista, tornando os doces da cidade famosos em todo o Brasil, sendo: babas-de-moça, fios-de-ovos, rapaduras, quindins, bom-bocados, melados, goiabadas, e chuvisco, certamente o mais famoso dos doces, que de Campos se espalhou pelo mundo.

No entanto, pouco dessa história é conhecido e valorizado por seus habitantes, razão pela qual a valorização da história e da identidade cultural da cidade de Campos dos Goytacazes tornou-se a principal motivação para elaboração e desenvolvimento do

Projeto “Nossa Cultura”, realizado com alunos da Educação Infantil, do Colégio de Aplicação do ISEPAM – Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert.

Diante de uma temática que pode à primeira vista encontrar-se distante da compreensão infantil, trago à pesquisa a perspectiva sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento do psicólogo Lev Semenovich Vygotsky, que indicou a possibilidade de interação de uma criança com a sociedade e com novas atividades e informações torna capaz de desenvolver-se cognitivamente. Para Vygotsky (1984), a “zona de desenvolvimento proximal”, em que a realidade está próxima do aluno, é o caminho para que a criança desenvolva cognitiva e socialmente os potenciais que ela já detém, afinal, o saber que não vem da experiência não é realmente saber. Todo o processo requer participação mais ativa e estimulante do professor e da sociedade, como mediador do aprendizado.

Para ele, a aprendizagem é um processo sócio-histórico, mediado pela cultura, em que se atribui o referido aprendizado à interação entre o adulto e a criança e desta com seus pares. A Escola, nesta acepção, assume o papel essencial na construção dos sujeitos adultos que vivem em sociedades escolarizadas, sendo responsável, portanto, por impulsionar o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

A relação que se faz entre Educação Patrimonial e Educação Infantil baseia-se no propósito de que, o quanto antes e diversificado for o contato de um indivíduo com a sua cultura, mais cedo este desenvolverá sua capacidade de assimilar o conhecimento histórico, bem como a sua capacidade de raciocinar, e ainda se tornará conhecedor e preservador dos bens patrimoniais locais e, consequentemente, de sua identidade cultural, em semelhança ao que propõe Grumberg (2000):

> ...proporcionar à criança um maior contato com a criação cultural que é um fazer contínuo da sociedade na qual a criança tem um espaço próprio, ao mesmo tempo que a possibilita adquirir os instrumentos para recriar, transformar, usar e desfrutar o patrimônio cultural da sua região, do seu país e do mundo inteiro, preservá-lo, enriquecê-lo e valorizá-lo para participar das mudanças da cultura de hoje e do amanhã. (GRUMBERG, 2000, p. 169)

Sendo Campos dos Goytacazes uma cidade que marca presença histórica no cenário do Estado do Rio de Janeiro e brasileiro, torna-se oportuna e de grande importância o desenvolvimento sistemático, embora de forma lúdica e através de transposições didáticas, o conhecimento histórico da cidade na Educação Infantil, com o

objetivo de formar cidadãos conhecedores e comprometidos com a preservação de sua identidade cultural.

Identidade e memória, alguns conceitos

A memória é compreendida como a capacidade humana responsável pela conservação do passado, das experiências vividas. Em razão disso, "remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (LE GOFF, 2003, p. 419)

Com possibilidade de ser abordada sob a perspectiva de diversas áreas de estudo, a memória é referenciada nesta pesquisa sob o ponto de vista antropológico e sociológico, voltados para os efeitos psicológicos da memória e da rememoração. Abordada como fonte de referentes identitários, como pilar a partir do qual se edificam as identidades, cujas vigas mestras são evocadas do passado, sob a forma de lembranças, e sua atuação como instrumento capaz de fazer emergir o passado como matéria-prima para a construção do presente.

A memória é uma reconstrução emocional e intelectual que acarreta uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é individual, e, sim, de um indivíduo inserido num contexto social, seja ele familiar, escolar, nacional. Assim, pode-se afirmar que a memória é individual e coletiva, constituindo, destarte, um fenômeno construído, sendo possível também, estabelecer uma ligação intrínseca entre memória e identidade. Tal relação surge na medida em que a memória é um elemento constituinte da identidade, pois é a memória que cria as condições para o desenvolvimento do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo no seu processo de construção de identidade (AMORIM, 2012).

Pollack concebe a identidade remetendo a três elementos essenciais: corpo e território (unidades físicas da identidade); continuidade temporal e sentimento de coerência. Como esses elementos funcionam como fatores de equilíbrio para o indivíduo se localizar individual ou coletivamente no mundo, a memória será também um elemento constituinte desse sentimento de continuidade e coerência para a reconstrução do eu (POLLACK, 1992).

A memória opera por uma ligação com o passado, enriquecendo o presente, selecionando pela lembrança e pelo esquecimento o que se deve rememorar, sendo pleiteada também por fornecer um lugar de pertencimento, uma memória comum. A identidade como uma categoria histórico-cultural, construída e vivida sob a forma de discursos sociais, produção inacabada, um lugar de altercação em constante movimento de transformação, sempre constituída dentro da representação e nunca fora dela (HALL, S.,1990 apud AMORIM, 2012, p. 109).

Em conjunto, memória e identidade se enlaçam possibilitando a realização e estudos que partam do tempo presente, de personagens vivos que mais que testemunhar um fato ou relatar trajetórias, permitam ver o processo de seleção dos acontecimentos, de constituição de discursos e, assim, se abram a análises que extrapolam a constatação dos fatos (AMORIM, 2012).

Partindo das perspectivas teóricas apresentadas acerca das noções de identidade e de memória, confirma-se a relação entre esses dois fenômenos: a "memória é a identidade em ação" (CANDAU, 2011, p. 18). A faculdade mnemônica é entendida como uma das fontes a partir das quais as identidades se edificam, pois "[...] vem fortalecer a identidade, tanto no nível individual quanto coletivo: restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade" (CANDAU, 2011, p. 16 apud SOUZA, 2014, p. 110).

Assim, a memória como "um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou grupo em sua reconstrução de si" (POLLAK, 1992, p. 5).

Políticas públicas de preservação do patrimônio

A Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, estabelece, em seu art. 23, a política de preservação dos bens patrimoniais ao afirmar que é dever das instituições públicas federais, municipais e da união estabelecer políticas de manutenção e conservação desses patrimônios, conforme definem os parágrafos terceiro e quarto desse mesmo artigo.

> § 3.º - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

> § 4.º - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural.

É com a preservação do patrimônio histórico que garantimos o nosso acesso à cultura local e encontramos ou reafirmamos a nossa cidadania. Assim, o acesso à cultura como complemento à educação formal está previsto como direito, sendo assegurado pela Constituição Federal em vigor, no seu art. 215:

> O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais. (BRASIL, 1988).

Assim como a lei Orgânica do Município de Campos dos Goytacazes, na Seção Da Cultura, art. 231, inciso II, de 1990, afirma que o "Município apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais da comunidade, objetivando o amplo e livre acesso aos meios e bens culturais." (TEIXEIRA, 2014)

Apesar da gestão pública da cultura apresentar grande reestruturação desde 2003, nos últimos anos, com a promulgação do Plano Nacional da Cultura e a instituição do Sistema Nacional de Cultura, prevendo níveis estaduais e municipais. Em Campos, conforme aborda Teixeira (2014), "o que se pratica é ainda uma política de promoção do governo e de terminados setores da sociedade, baseado principalmente na realização de uma cultura de eventos." Tal perspectiva, muito se distancia daquilo que propõe Lia Calabre, ou seja,

> uma política cultural atualizada deve reconhecer a existência da diversidade de públicos, com as visões e interesses diferenciados que compõem a contemporaneidade. No caso brasileiro, temos a premência de reverter o processo de exclusão, da maior parcela do público, das oportunidades de consumo e de criação culturais (CALABRE 2007, p. 99 apud TEIXEIRA 2014).

Dessa forma, as políticas públicas que se remetem à preservação dos patrimônios materiais e imateriais da cidade apresentam fragilidades e pouca consistência, reforçando a importância de iniciativas e Projetos como o "Nossa Cultura", além de efetivas formações e ações escolares que sigam um caminho na direção da promoção do conhecimento sobre a importância da preservação. Trazendo assim, a educação, sobretudo, a Educação Patrimonial para a centralidade da questão, enquanto instrumento metodológico de grande potencial e alcance.

Educação patrimonial numa escola infantil: o caso do CAp-ISEPAM

O desenvolvimento desta pesquisa está diretamente ligado às experiências e observações no "Projeto Nossa Cultura", desenvolvido com alunos da Educação Infantil do ISEPAM - Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, pertencente a esfera Estadual, vinculado à Rede FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica) divide seu espaço com o Colégio de Aplicação (CAp/ISEPAM) e o Ensino Superior, ofertando à comunidade Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), curso de Normal em Nível Médio, curso de Técnico em Secretaria Escolar, Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, além de cursos de línguas, Informática, Libras e Braile.

Segundo Crespo (2009, p. 33), o Instituto encontra-se vinculado a um processo histórico que compõe a "cadeia genética da formação docente" em Campos dos Goytacazes e região norte fluminense, por se tratar de uma instituição que tem sua história vinculada à Escola Normal de Campos, sendo segunda instituição pública e oficial de formação de professores do Estado do Rio de Janeiro e primeira em toda a região Norte Fluminense.

A escola é um dos espaços mais privilegiados, pois as salas de aula, o pátio, a biblioteca, os laboratórios estão repletos de evidências culturais, trocas de experiências, expressões, opiniões e, por assim dizer, de multiplicação de ideias, de valorização do que é individual e principalmente do que é coletivo.

Os professores, como disseminadores destes conhecimentos e conceitos, podem colaborar para um diagnóstico onde será possível identificar as potencialidades e carências no desenvolvimento do processo de Educação Patrimonial e, por que não dizer, da formação de outros professores.

Assim, a Educação Infantil, de acordo com as propostas de organização curriculares, se apresenta com campo fértil para um trabalho sistemático de Educação Patrimonial. Ao analisar a proposta de organização pedagógica para o segmento, em vigor desde 1998, observa-se, através das áreas e eixos de trabalho, grande potencial interdisciplinar que ao ser executado vem favorecendo as ações do "Nossa Cultura".

> Nos primeiros anos de vida, o contato com o mundo permite à criança construir conhecimentos práticos sobre seu entorno, relacionados à sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores,

> sons, odores, de movimentar-se nos espaços e de manipular os objetos. Experimenta expressar e comunicar seus desejos e emoções, atribuindo as primeiras significações para os elementos do mundo e realizando ações cada vez mais coordenadas e intencionais, em constante interação com outras pessoas com quem compartilha novos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 169)

As crianças, desde que nascem, participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano, dentro e fora da instituição de educação infantil. Dessa forma, adquirem conhecimentos sobre a vida social no seu entorno. A família, os parentes e os amigos, a instituição, a igreja, o posto de saúde, a venda, a rua entre outros, constituem espaços de construção do conhecimento social. Na instituição de educação infantil, a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc. São apresentados no Referencial Curricular para Educação Infantil, em concordância com a metodologia em questão, os seguintes blocos de conteúdo:

> • participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras; conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
> • identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
> • valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1998, p. 181-182)

Diante dessas diretrizes e da necessidade de uma proposta que contribuísse para o desenvolvimento sistemático de conhecimentos relativos à cultura e história da cidade de Campos, nasce na Educação Infantil do CAp-ISEPAM o Projeto “Nossa Cultura”, com a intenção de oportunizar aos alunos, crianças de 03 a 05 anos de idade, o movimento de construção e reconstrução de noções que favoreçam mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo a ocorrência de um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações com os conhecimentos culturalmente difundidos nas interações com os outros, com os objetos e fenômenos e por intermédio da atividade interna e individual.

O projeto "nossa cultura": uma oportunidade de (re)conhecer a cidade de Campos dos Goytacazes/RJ

O Projeto "Nossa Cultura" teve suas primeiras ações no ano de 2014, sendo motivado em grande medida pela percepção sobre a importância do patrimônio histórico-cultural da Cidade de Campos e a necessidade de difusão e abordagem deste tema para crianças, que vem sendo possível devido à conexão entre minhas formações acadêmicas, tendo eu cursado, paralelamente, as Licenciaturas em História e em Pedagogia. Este assunto foi ponto de grande reflexão desde o período de estágio, motivando também a escolha do tema de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia.

Iniciei minha carreira profissional em 2011 como Pedagoga, na função de Supervisora Educacional na Rede já mencionada, a FAETEC, trabalhando de 2011 a 2012 em duas Unidades da Rede na Região Noroeste Fluminense e posteriormente sendo transferida para o desenvolvimento da função na Educação Infantil do Colégio de Aplicação do ISEPAM.

Durante os meus contatos iniciais com o segmento pude constatar algo que já me inquietava desde o período de formação no estágio. A Educação Infantil ainda possuía traços pedagógicos marcadamente tradicionais e assistencialistas, o que causava grande prejuízo à aprendizagem de indivíduos que na primeira infância apresentam potencialidades incríveis e possuem direitos de aprendizagens. Tal problematização encontra espaço nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil, quando é feita referência às ideias e práticas correntes no que se refere aos conhecimentos sobre Natureza e Sociedade previstos para o segmento.

> Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. Em relação aos índios brasileiros, por exemplo, as crianças, em geral, acabam desenvolvendo uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade de saber que há muitas etnias

> indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas. (BRASIL, 1998, p. 165)

Diante disso, enquanto responsável pela organização pedagógica deste segmento na instituição, busquei estimular novas possibilidades de trabalho e abordagem junto às professoras, a fim de dinamizar e provocar maior relação entre os conteúdos e habilidades trabalhadas com as vivências dos alunos.

No entanto, o ano de 2013 foi marcado pelo início de muitas construções, desde o relacionamento com a equipe de professores, que era impactada pela a recente chegada ao ambiente de uma Pedagoga recém-formada, que trazia ideias novas, que demandavam maior estudo e outras movimentações. E também a construção de uma profissional, que buscava compreender o espaço, as relações, e perceber como poderia ser útil para a mudança daquele quadro, como poderia contribuir para a formação daquelas professoras, para assim gerar impacto na formação dos alunos. Já buscava, desde então, incluir nas propostas e reuniões pedagógicas a temática de história local, incentivando, dentro da organização existente, a inclusão de elementos culturais e históricos da cidade.

Mas é no ano de 2014 que o Projeto "Nossa Cultura" ganha corpo e passa então a integrar as atividades da escola. Visando resgatar e valorizar o acesso à cultura local e regional em suas variadas formas de expressão, com a finalidade de firmar raízes culturais, incentivar a brincadeira e a leitura, de forma a ampliar o repertório cultural das crianças, que são envolvidas ao longo do ano letivo com as atividades que contam um pouco da história da nossa cidade de Campos, de forma a contribuir para a construção de identidade e identificação com a cultura local, proporcionando uma aprendizagem significativa, ao passo que os conteúdos curriculares são adaptados à temática.

Uma grande parceria vem sendo fortalecida entre algumas pessoas da comunidade campista, que têm sido fonte de estudo e instrumentalização do trabalho docente na cidade, no qual a proposta pedagógica do Projeto está alinhada. Nesse sentido, ressalto as primeiras colaboradoras, Carmen Eugênia Gomes e Sylvia Paes, autoras do livro "Ururau Pançudo" lançado em 2014, que, de forma lúdica, fala sobre o "ururau", jacaré de papo-amarelo cada vez mais raro de ser encontrado na região e a lenda que cerca este curioso animal desde os tempos da escravidão.

Este livro serviu de apoio para as primeiras atividades, possibilitando o trabalho com artes visuais, movimento, música e linguagem oral, através de dramatizações, recontos e releituras da lenda. "Ururau Pançudo" é o primeiro de uma série de seis livros

que pretendem resgatar histórias tradicionais da cidade, retratando temas que remetem a cultura indígena goitacá, os famosos doces campistas, os artesanatos, rendas e bordados, e sobre a forte presença da tradição africana nas danças regionais como o Jongo e a Mana-Chica, se tornando aportes pedagógicos para o tratamento de assuntos relativos ao patrimônio cultural imaterial da cidade para as crianças da nossa escola.

Outras experiências exitosas podem ser destacadas, como a parceria com o artista plástico campista João de Oliveira, que em 2015 teve seus quadros como fonte de inspiração e apreciação entre os alunos da Educação Infantil, que trabalharam num projeto de artes, conhecendo mais sobre esse universo e também sobre a vida do artista local, que registra em suas telas o índio, a cultura campista da cana-de-açúcar, a cidade e seus diversos ângulos, entre outros. Ele foi convidado ao final do ano letivo para apreciar as releituras de suas obras produzidas pelas crianças, o que gerou grande interação entre o pintor e os alunos.

Momento marcante, no que se refere ao trabalho com patrimônio material, foram as visitas ao Museu Histórico de Campos e as aulas de campo no centro da cidade, que vem acontecendo desde 2014. Estando dentro de um contexto previamente trabalhado nas salas de aulas com as crianças, trazendo noções sobre os diferentes espaços, as transformações ocorridas, os monumentos históricos e sua função de memória, como também sobre a importância da preservação, seja dos bens arquitetônicos ou ambientais que a cidade e a região possuem.

No ano passado, 2016, as ações do Projeto “Nossa Cultura” foram desenvolvidas com a contribuição do livro escrito pela professora Eleonora Sardinha: “O peixinho Chico e o girino Jiló”. Desenvolvido com base em pesquisas científicas, a trama fala sobre a amizade entre dois animais da fauna nativa, que sobrevive ao preconceito, à tempestade, ao desmoronamento e até à metamorfose. As ilustrações, de Alicio Gomes, são baseadas em cenários reais do Imbé, localizado no Parque Estadual do Desengano. Criado pelo Decreto-lei Estadual 250, de 13 de abril de 1970, é constituído por 22.444 hectares de Mata Atlântica, divididos entre os municípios de Campos, São Fidélis e Santa Maria Madalena. Com inúmeros picos rochosos e cobertura bastante representativa do bioma primitivo Mata Atlântica, é o lar de várias espécies da fauna brasileira - muitas delas ameaçadas de extinção. Seus riachos formam um precioso manancial de água para as regiões vizinhas. O parque também tem grande potencial para pesquisa científica, educação ambiental e turismo sustentável.

O projeto, que envolve os alunos já nos primeiros anos de escolarização, contribui, assim, para o resgate, valorização e apropriação da nossa história, nossa memória e dos patrimônios naturais e culturais de nossa cidade.

Considerações finais

A realização deste Projeto tem contado com a participação e apoio de diversos sujeitos da comunidade escolar, sem os quais seria de difícil efetivação, uma vez que os recursos para trabalho são escassos, por conta da limitação enquanto escola pública, que encontra nos pais dos alunos e em parcerias com professores de Universidades locais, a concessão de transporte e ajuda para o desenvolvimento de determinadas atividades.

Além do grande envolvimento das professoras da Educação Infantil, o "Nossa Cultura" tem se desenvolvido na nossa escola com apoio e incentivo da equipe de gestão e Diretores Institucionais do ISEPAM, sendo a Professora Rita de Cássia Leitão, na gestão de 2013 a 2014, e do Professor Gustavo Chagas, atual diretor do Instituto. Contando também com a Professora Nilda Elizabeth Poly, atual Coordenadora Administrativa da Educação Infantil, e Débora Campos Barreto, antiga Coordenadora do seguimento e atual Diretora do Colégio de Aplicação.

Através do desenvolvimento deste trabalho foi possível concluir que inserir a Educação Patrimonial, utilizando elementos do patrimônio material e imaterial que estão incorporados à história de Campos dos Goytacazes, são pertinentes e valiosos nesse início da vida escolar das crianças. Constatou-se que através do desenvolvimento deste Projeto, como também de outras ações que incentivam o conhecimento sobre a realidade e história da localidade onde as crianças estão inseridas, muito contribuem para formar futuros cidadãos comprometidos com suas raízes e identidades culturais. O conhecimento sobre si contribui para estruturação do respeito de uma vivência coletiva para o sujeito, que interage com a sociedade e as diversas formas de manifestações e tradições culturais.

Confirma-se também que a escola assume grande função, em conjunto com a família e sociedade, de construtora de identidade social e cultural, sendo a Educação Infantil seguimento propício e oportuno, por se tratar da "porta de entrada" para vida escolar e primeiro contato com a educação formal.

Os conhecimentos e aprendizagens gerados pelo desenvolvimento do Projeto "Nossa Cultura", ficam evidentes na participação das crianças, seus olhares atentos e curiosos, registrados por fotos, suas questões e hipóteses compartilhadas, suas sugestões,

provando ser possível, já primeira infância, o conhecimento histórico e atitude de valorizar a identidade cultural, sendo possibilitada pela "contação" da história da cidade que encontra na infância um lugar seguro para a preservação de sua memória.

Referências

AGUIAR, Eleonora Sardinha. *O peixinho Chico e o girino Jiló***.** Coleção PED. Campos dos Goytacazes, RJ, 2016.

AMORIM, Maria Aparecida Blaz Vasques. História, memória, identidade e História oral. *Jus Humanum – Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas e Sociais*. Universidade Cruzeiro Sul. São Paulo, v. 1, n. 2, jan./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil***.** Texto promulgado em 05 de outubro de 1998. Disponível na internet: http:/www.planalto.gov.br. (acessado em jan/fev de 2017)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, vol. 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

CANDAU, Joël. *Antropología de la memoria*. Trad. Paula Mahler. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CRESPO, R.M.G. *Políticas Educacionais em Terras Fluminenses*: Itinerário sócio-histórico do curso de formação de professores no Instituto de Educação de Campos, nas décadas de 1950-1960. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Campos dos Goytacazes: UENF/RJ, 2009.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial**:** utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *Cadernos do CEOM – Unesco*, Chapecó, ano 14, n. 12, p. 159-179, jun/2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial***.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Fundamentos da educação patrimonial. *Revista Ciências & Letras*, nº 27, jan/jun. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, 2000 p. 13-36.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade***.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória***.** Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 207-233, 419-476.

PAES, Sylvia; GOMES, Carmen E. S. *Ururau Pançudo*. Vitória (ES): GSA, 2014.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PUGLIA, José Luís Maciel. O declínio histórico do Patrimônio Arquitetônico de Campos dos Goytacazes. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Candido Mendes, Campos dos Goytacazes/RJ. 2011.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: Apontamentos Teóricos acerca das noções de Memória e Identidade. *Revista Graphos*, vol. 16, n° 1, 2014, p. 91-117.

TEIXEIRA, Simonne. (Org.) *Políticas Culturais*: trajetórias e diálogos em Campos dos Goytacazes. 1. ed. Campos dos Goytacazes: EDUENF, 2014. v. 1. 340p.

VYGOSTKY, Levy Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOSTKY, Levy Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SONHAR A CIDADE NA IMAGINAÇÃO E PRESENÇA DE INFÂNCIAS: INTERVENÇÃO URBANA E RELAÇÃO INTERGERACIONAL NA CRIAÇÃO DO ESPAÇO COMUM

Juliana Salles de Siqueira
FEUSP
j.sallesdesiqueira@gmail.com

PONTO DE PARTIDA: O PARQUE COMO PROCESSO DE VIVIFICAÇÃO DO COMUM

Começamos por duas imagens (1, 2). Divididas não apenas por seus próprios tempos e espaços, mas pelas experiências geradas por duas distintas proposições envolvendo a presença das crianças na cidade. Começamos, no entanto, por esta aproximação imediata, visível, decorrente da performance desses corpos, de seus instrumentos e de um terreno devastado ou maltratado.

Os meninos em preto e branco estão em Emdrup, Copenhagen, e o ano é 1943. Os meninos do segundo quadro estão no Jardim Miriam, em São Paulo, e o ano é 2011. Das enormes diferenças que marcam esses tempos e espaços, retemos por ora, nessa vizinhança de imagens, uma coincidência: o gesto, marcado pelo manuseio da enxada no terreno aberto. Os garotos em cor tomam parte na imaginação de um espaço comum. Uma área abandonada em meio a uma favela, onde casas foram derrubadas para dar lugar a fios de alta tensão instalados pela Eletropaulo. O terreno ficou então à deriva, destinado a ser de depósito de lixo e detritos. Contudo, no ano de 2011, moradores, pessoas associadas ao Ponto de Cultura Arte Clube (JAMAC), ativistas, arquitetos, estudantes e artistas – alguns destes atuantes em coletivos como o Contrafilé e Basurama –, reuniram-se com a intenção de reimaginar a destinação deste território.

Após alguns encontros para conversar e debater os desejos de reconfiguração do lugar e das práticas que o marcavam, bem como as formas de materialização dessa

mudança, iniciaram-se os mutirões para remoção dos dejetos e o preparo do terreno. Os encontros, como é possível verificar nos relatos e vídeo sobre o "parque para brincar e pensar", foram marcados pela discussão de temas relacionados à infância e à experiência transgeracional do brincar, sendo um tempo de partilha de referências e de expressão das possibilidades entrevistas de ocupação do território, Chama-nos a atenção o processo que dá origem ao parque: não se trata aqui de uma simples revitalização do espaço, mas de uma vivificação de sentidos dada pela possibilidade do encontro entre diferentes pessoas em um campo comum.

Nessa agregação e nas conversas sobre o que viria a ser um espaço de encontro transgeracional marcado pela experiência do brincar, um projeto dá lugar a um processo. Abertura gestada nas diferenças, nos conflitos e mistérios guardados no encontro. Parece-nos importante sublinhar aqui, tendo em vista as indagações que nos fazemos em torno das confluências do campo da educação e das proposições de certas praças-parques, o apontamento feito pelo grupo Contrafilé sobre a importância das ideias de Paulo Freire no modo como se compreende o imbricamento entre processos artísticos e educacionais, imbricamento que torna possível a "reinvenção criativa de relações". Este aspecto se dá a ver no próprio entendimento da dimensão transgeracional do parque, como se vê na primeira sistematização do que viria a ser o parque:

> As experiências nomeadas aqui como "transgeracionais" questionam e buscam superar aquelas nas quais adultos ensinam e crianças e jovens aprendem. É um tipo de experiência que instaura um território de existência no qual todos, neste caso, brincam juntos (tanto ao imaginar o brinquedo que irão construir como ao experimentá-lo) e,ao fazê-lo, colocam-se como corpos frágeis em estado de criação. É, portanto, um território onde um enxerga e aprende sobre o outro e, assim, tem condições de compreender melhor o estado do mundo atual, respeitá-lo, transformar-se e transformá-lo.[17]

2. FERRUGEM E ATUALIDADE DOS ESPAÇOS DESENHADOS PARA CRIANÇAS

Andamos um pouco pela região central da cidade de São Paulo, do Rio de Janeiro ou de Belo Horizonte. Encontramos alguns parques para crianças enferrujados, convivendo agora com aparelhos de ginástica mais recentes que se reproduzem em grande escala. A recorrência das formas nos chama a atenção, assim como aquelas das praças-parques para crianças. Há os balanços, gangorras, escorregadores, tanques de areia e

[17] COLETIVO CONTRAFILÉ. *Projeto Parque para brincar e pensar*. Texto disponível em http://parqueparabrincarepensar.blogspot.com.br/2011/01/projeto-parque-para-brincar-e-pensar.html Último acesso 20.02.2017.

outros brinquedos que carregam uma espécie de conservação que as estendem no tempo como espaço reconhecível do brincar.

Roger Bastide escreveu um texto, considerado por alguns como "o mais belo de seus ensaios", que se desenrola na companhia de fotografias de Marcel Gautherot.[18] De uma sensível relação entre suas reminiscências da infância e as pesquisas sobre o barroco que realizara até aquele momento, origina-se o breve ensaio "Igrejas barrocas e cavalinhos de pau", publicado em 1944. Bastide então observava as figuras que habitavam o interior das igrejas construídas nos séculos XVII e XVIII no Brasil, "essas mulheres-sereias que terminam em escamas azuladas, essas cabeças de anjos com seus olhos espantados", e constatava que estes elementos lhe pareciam extremamente familiares. Nesse ponto, lança ao leitor a dúvida: se não havia sido em outras igrejas francesas, onde teria encontrado imagens semelhantes, posto que insurgiam tão vivas e anteriores em sua impressão? A esta pergunta imediatamente responde:

> Fora na minha infância, quando visitava as feiras e ia, extasiado, da barraca esportiva onde um atleta musculoso segurava um peso na ponta do braço para o pátio dos animais que cheirava a feras, ao agradável odor dos animais selvagens, e depois parava diante do carrossel que girava ao som de um realejo, com cavalos de pau, cisnes brancos, um elefante hierático e peixes barrigudos cujas costas se abriam para receber sobre cadeiras grenás as criancinhas, acompanhadas nas suas voltas por uma mamãe ou uma criada sorridente.[19]

A partir daí Bastide faz diversos apontamentos sobre esse modo de sobrevivência das formas barrocas ou rococós na presença dos cavalinhos de pau; sobre as semelhanças nos motivos e na função da ornamentação das igrejas barrocas e dos carrosséis: "trata-se aí, com efeito, de fazer o pensamento sair do quotidiano para introduzi-lo num mundo superior, visa-se, enfim, lançar o espírito no domínio do sonho".[20] Do percurso que percorremos com Bastide nesse curto e potente ensaio, queremos, contudo, destacar o seu momento final, que aqui reproduzimos:

> É preciso acrescentar que, de todos esses grupos conservadores, o grupo conservador que podemos chamar de infância é, talvez, aquele que mais conserva a fidelidade às coisas mortas. Suas cantigas, seus jogos, suas próprias brincadeiras são restos de antigos ritos religiosos, de velhos

[18] BASTIDE, Roger. "Igrejas barrocas e cavalinhos de pau". In: *Impressões do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011. p. 65-72.

[19] Ibidem, p. 66.

[20] Ibidem, p. 67.

> romanceiros da Idade Média, de *flabliaux* de antanho. É por isso que o carrossel, mais do que o interior do teatro, pelo fato de que é feito para crianças e não para adultos, conserva, fazendo-os passar do sagrado para o profano e modificando-os para adaptá-los à sua arquitetura circular, os motivos ornamentais dos templos barrocos ou rococós.[21]

Que espécie de fidelidade às coisas mortas se inscreve nessas praças-parques que se enferrujam pelas cidades, visitadas por crianças e adultos que ainda as praticam? O que fica dessas formas marcadas das praças-parques como formas de inscrição da infância em nossos espaços materiais e também intangíveis?

Se, conforme nos diz Hanna Arendt, a educação tem a ver com a natalidade, com o fato de que "seres humanos nascem para o mundo"[22], nos parece que olhar para as praças de crianças como marco material de sua possível inscrição na cidade nos leva a pensar em *como* e *onde* são recebidos os que recém-chegam. Assim, destacamos uma primeira e mais genérica dimensão educacional destas praças atrelada à relação intergeracional.

3. DE VOLTA À IMAGEM DE 1943: O PARQUE COMO PERFORMANCE

A partir da década de 1930, mais precisamente em 1931, quando escreve o seu livro *Parkpolitik*, Carl Theodor Sørensen anuncia certa ideia do brincar como parte de uma educação não diretiva, vinculando-a ao lugar do parque para crianças, local ao qual atribuiu grande importância no contexto da cidade.[23] Conforme afirmam Andersson e Hoyer, alunos do arquiteto dinamarquês, Sørensen tratava os parques com uma espécie

[21] Ibidem, p. 71.

[22] ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 223.

[23] "Children´s playground are the city most important form of public plantation". SØRENSEN apud ANDERSSON, Sven-Ingvar & HØYER, Steen. *C. Th. Sørensen landscape modernist*. Copenhagen: Arkitektens Forlar, The Danish Architectural Press, 2001. p. 4.

de método pedagógico onde a imaginação das crianças era o próprio núcleo gerador do espaço. Nascia, assim, a proposta da *skrammellegepladsen*[24].

> children play wonderfully on vacant lots and probably prefer the primitive possibilities, which are ideally suited to their play and enjoyment (....) perhaps we could try to ser up (on unbuilt sites) a kind of junk playground in appropriate large areas, where children would be allowed to use old cars, packing crates, branches, and that sort of thing.[25]

No citado ano de 1943, no momento em que alguém fotografava os garotinhos brincando, Copenhagen estava ocupada pelos alemães e vivia as intensas dificuldades que a Europa experimentou durante a segunda grande guerra. A proposição de Sørensen se realizava então no bairro de Emdrup, com a formação de um parque em uma área devastada. Distinguia-se de outros lugares concebidos por arquitetos coevos, pois não dispunha de equipamentos e objetos pré-estabelecidos a convocar as crianças à brincadeira. Gangorra, balanços ou escorregadores cediam lugar a uma série de materiais brutos ou descartados, restos, que as crianças autonomamente poderiam usar como matéria-prima para os mais diversos projetos, com o auxílio de um mediador adulto, John Bertelsen. Ocasionalmente, inclusive, poderiam construir suas próprias gangorras, balanços ou escorregadores...

Desta forma, ali, em meio aos escombros transformados em material de criação, podia-se vivenciar o espaço do parque como um intervalo, uma espécie de suspensão em um ambiente geral hostil à presença das crianças. Se as características materiais ali não se distinguiam muito do que estava disponível no entorno, marcava-se uma diferença em meio à austeridade da cidade. Alguns comentadores enfatizam o caráter democrático da cooperação incentivada no espaço do parque, bem como a compreensão de Sørensen de que ali também se formava uma espécie de "pré-escola para arquitetura e para a arte da engenharia", tendo em vista não apenas a experimentação levada a cabo pelas crianças, mas o tipo de engajamento curioso e construtivo com as coisas do mundo.

Em um importante artigo sobre os parques no pós-guerra, Roy Kozlovsky[26] indica que essa perspectiva da autonomia do brincar relacionou-se com as ideias

---

[24] Nome pelo qual ficaria conhecido o parque de Emdrup e que poderíamos traduzir livremente por parque ou praça (pladsen) infantil de lixo.
[25] SØRENSEN apud ANDERSSON, Sven-Ingvar & HØYER, Steen. Op. cit.
[26] KOZLOVSKY, Roy. "Adventure playground and postwar reconstruction". In: CONINCK-SMITH, Ning de & GUTMAN, Marta (ed). *History, space, and the material culture of children*. London: Rutgers University Press, 2008.

educacionais de John Dewey – que também teriam repercussão entre aqueles engajados nos parques infantis de São Paulo. Esse ponto interessa especialmente a este projeto de pesquisa, onde se cruzam o campo da pedagogia e as praças-parques como espaços geradores de relações e mediação de certas compreensões educacionais.

4. OUTRAS TIPOLOGIAS DE PARQUE: O PARQUE COMO EXPERIMENTO SOCIAL

No Brasil da década de 1930, no mesmo período em que eram lançadas algumas ideias posteriormente presentificadas na *skrammellegepladsen*, Mário de Andrade, Fernando de Azevedo e um grupo de intelectuais engajados no Departamento de Cultura de São Paulo trabalharam pela criação dos parques infantis da cidade. O departamento, recém-criado, contou, a partir de 1935, com a Seção de Parques Infantis dentro do Serviço de Jogos e de Recreio para crianças. Esta inserção o aproximava de algumas iniciativas latinoamericanas com ênfase na promoção de uma cultura do jogo, como poderíamos supor no encontro com o livro portenho de Ernesto Nelson, de 1913, *Las plazas de juego para* niños.[27] No entanto, o viés artístico que também compunha parte substancial das atividades ofertadas às crianças parqueanas levou, por exemplo, Ana Mae a indicar a possível ligação entre o projeto e a proposta mexicanas das *escuelas al aire libre* para operários – relações-pistas que ainda merecem investigação.[28]

Em texto pioneiro de 1937[29], Nicanor Miranda recapitulava a história dos parques para crianças, remetendo sua origem às ideias de Fröbel e às condições político-sociais na Alemanha do pós-guerra Franco-prussiana. A partir daí, segundo o autor, assistiu-se à grande proliferação deste espaço em vários países – na Dinamarca, Holanda, Hungria, França, Estados Unidos e outros. O alcance transnacional e global não excluía os contornos específicos desta "instituição" em cada país, dados os atores envolvidos na sua criação. Do texto de Miranda depreende-se um aspecto de grande importância e reiterado diversas vezes ao longo de sua escrita (enfatizado pelo uso da palavra "instituição"): o parque infantil não se subsumiria às instalações materiais, nas palavras do autor, "o que lhe dá êxito é, acima de tudo, a organização de seus variados e múltiplos

[27] NELSON, Ernesto. *Las plazas de juego para niños*. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora de Coni Hermanos, 1913.
[28] BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. "Mário de Andrade e a arte-educação". In: *Mário de Andrade e a criança*. São Paulo: MAC/IEB, 1988.
[29] MIRANDA, Nicanor. "A criança no campo e a criança na cidade". In: *A harmonia entre o corpo e o espírito*: ensaios de educação física. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

serviços”.[30] A especificidade dos parques infantis paulistanos ligava-se fortemente à essa preocupação com o chamado “serviço organizado”.

Tal serviço se delinearia a partir de uma perspectiva multidisciplinar: na formação de seus profissionais destacou-se a participação da antropóloga Dina Levi-Strauss, que ofereceu o *I curso de etnografia* do qual participariam estudantes da ESP e da USP, futuros instrutores dos parques, nomeados “investigadores sociais”; do urbanista Anhaia Melo, prefeito de São Paulo por um curto período e que viria a fundar a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo; e dos já citados, Fernando de Azevedo e Mário de Andrade. Esta formação multidisciplinar também marcou as atividades promovidas para/com as crianças. Assim, a educação, o higienismo, as artes e o lazer ativo estavam fortemente imbricados tanto na formação do corpo de profissionais engajados na elaboração do projeto quanto nos aspectos concernentes às atividades promovidas nestes espaços.

O parque voltava-se então para as crianças de família operária, que após o período escolar não encontravam, segundo seus idealizadores, um lugar “adequado” para estar. No tempo-espaço dos parques haveria, portanto, a infraestrutura material e humana necessária para a sua correta mobilização, onde profissionais qualificados estariam aptos a orientar as práticas de um modo mais livre. Para usar as próprias palavras de Mário de Andrade, afinado ao pensamento educacional do período, os instrutores atuariam de um modo eminentemente *antipedagógico*, marcando uma oposição à recorrente estimulação

[30] Ibidem, p. 19.

da passividade dos educandos no ambiente escolar.[31] Em carta citada por João Pedro da Fonseca, Mário de Andrade escreve a Paulo Duarte:

> A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é [...]. Esse sistema é o Parque Infantil.[32]

O projeto parqueano surgia também como resposta ao contexto dos problemas urbanos que viriam pesar sobre uma infância sem amparo legal, submetida a condições das mais adversas no trabalho fabril e no espaço público. A rua era tida então como meio não propício e prejudicial à formação das crianças, contrastando sobremaneira com o imaginário das gerações mais velhas, nascidas nos anos 1920, que muitas vezes relataram em sua velhice a rua como espaço de liberdade. Reproduzimos aqui um excerto de Nicanor Miranda que evidencia a relação entre a rua e a demanda pela formação dos parques diante de um contexto de risco:

> A atração da rua é a comprovação mais evidente da necessidade imperiosa que a criança sente de satisfazer o instinto de jogar. A criança não procura a rua, procura o espaço a área de jogo, os companheiros que a ajudem a preencher o desejo irreprimível de jogar. Mas a rua – a não ser que seja uma especial ("play street") e que não existe no Brasil – não pode ser meio propício. A vivificação dos instintos anti-sociais e a ausência de controle e observação do comportamento da criança transformam a rua em geradora de pequenos delinquentes. E eis a sociedade diante do problema da criminalidade juvenil, um dos que mais preocupam sociólogos, educadores e higienistas mentais"[33]

Tal espaço de educação não-formal consolidava-se nessa espécie de ambiguidade: como espaço de controle e como espaço de liberdade, onde as crianças filhas de proletários poderiam ter acesso a diversas experiências que sua condição socioeconômica as teria privado. Fonseca relaciona o espaço parqueano às "reservas infantis" de Freinet. Segundo o autor, os parques teriam concretizado

> o que poderíamos chamar de uma preocupação "ecológica", expressão não existente há cinquenta anos, mas que estava presente na comparação que Nicanor Miranda faz entre a criança do campo e a criança da cidade. Os parques infantis poderiam então ser verdadeiras

[31] O termo grifado é usado por Mário de Andrade em documentação epistolar citada por FONSECA, João Pedro da. *O cinquentenário dos parques infantis de São Paulo*: 1935-1985. Revista da Faculdade de Educação, v. 11, n. 1-2, 1985, p.146-7.
[32] Ibidem, p. 146-7.
[33] Ibidem, p. 79.

> "reservas infantis", devolvendo à criança da cidade o que ela perdeu com a "barbárie industrial" e a intensa urbanização da vida moderna.[34]

A cidade, em oposição ao campo, não oferecia (e continuaria a não oferecer) visibilidade e espaço adequado para as crianças. Segundo a perspectiva presente entre os idealizadores dos parques, na natureza as crianças realizariam os movimentos que lhe seriam próprios: escalar, pular, correr; com os materiais básicos e fundamentais: água, areia, madeira... Tanto estes movimentos quanto estes materiais repercutiriam, segundo a perspectiva em questão, as necessidades corporais e simbólicas das crianças e, no espaço do parque, deveriam ser contempladas. Em *Spielplatz und Gemeinschaftszentrum*, publicado na década de 1950, Ledermann e Trachsel citam alguns elementos considerados fundamentais na constituição dos parques para crianças, a exemplo da água e da areia, aos quais vinculam tanto à fantasia inata ao universo infantil quanto às necessidades físicas e experimentais das crianças.[35]

Ao buscarmos identificar as intenções pedagógicas presentes na materialidade e nas práticas das praças-parques aqui mencionadas, visamos investigar as formas por meio das quais o pensamento educacional coetâneo se materializou nesses espaços, ganhando contornos e preocupações políticas específicas – tanto em seu desenho quanto nas práticas ali desdobradas. A questão da identidade nacional estaria presente, por exemplo, desde a sua arquitetura, como é possível verificar na declaração de Fernando de Azevedo:

> Em tudo, nesses recantos pitorescos, desde as construções modeladas pelo estilo tradicional, no que tem de mais característico, na sua simplicidade severa, até na jardinagem em que se aproveitarão quanto possível as plantas e as árvores indígenas (com suas respectivas etiquetas de nomes vulgares) e nos viveiros de pássaros, deve respirar o espírito do país, sob cuja influência se terá de desenvolver a mentalidade das gerações descendentes de estrangeiros, e tanto mais úteis à nossa pátria, quanto mais integradas nos hábitos e tradições nacionais.[36]

Chamamos a atenção, neste ponto de nossa apresentação, para a relação estabelecida por João Pedro da Fonseca entre as reservas de Freinet e os parques paulistanos. Assim como aquelas sugeridas por Ana Lúcia Goulart de Farias acerca de possíveis paralelos entre as ideias de Vygotsky e de Benjamin acerca do imaginário

---

[34] FONSECA, op. cit, p. 147.

[35] LEDERMANN, Alfred & TRACHSEL, Alfred (org). *Spielplatz und Gemeinschaftszentrum*. Stuttgart: Verlag Gerd Hatje, 1959.

[36] AZEVEDO apud NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. *Parques infantis de São Paulo*: lazer como expressão de cidadania. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2002. p. 91.

infantil e do teatro proletário, respectivamente, passíveis de aproximação a certas concepções de Mário de Andrade. Ademais, a presença do pensamento educacional coetâneo, marcado pelo manifesto escolanovista do qual Fernando Azevedo foi um dos redatores, encontrou forte influência no contexto não-formal dos parques paulistanos, sobretudo em sua conceituação de "lazer ativo" e na necessidade entrevista de formar um ambiente adequado e saudável para o desenvolvimento integral das crianças.

5. O PARQUE COMO GESTO MÍNIMO

> Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e livros infantis passaram a despertar após o final da guerra.
>
> Walter Benjamin

Em um pequeno texto publicado no jornal *Estado de Minas* em junho de 2005, Silke Kapp e Ana Paula Baltazar dos Santos contrapõem o primeiro parque aberto por Walt Disney em 1955, na cidade estadunidense de Anaheim, aos parques que começariam a ser construídos por Aldo van Eyck em 1947, estendendo-se pelas próximas décadas, na cidade de Amsterdam.[37] Enquanto aquele tinha como preocupação a construção de um espaço-espetáculo, para utilizar a expressão tributária a Guy Debord, sob a lógica do serviço e da passividade dos usuários; este estaria atrelado à construção de um espaço de convivência, no qual pesava a lógica participativa em seu projeto construtivo e a ocupação de lotes vagos e bombardeados da cidade com propósitos cujo sentido, ao longo dos anos, esteve ligado à humanização dos espaços públicos.

Conforme nos esclarece a pesquisa de Ana Paula Lepori, a reconstrução de Amsterdam no pós-guerra implicou em um novo modo de viver a cidade e, neste cenário, as premissas do urbanismo moderno se afirmaram de forma contundente com a proliferação das *speelplaatsen* eyckeanas, que chegariam a mais de 700 unidades. Praças que, com o passar do tempo, ocupariam a urbanização periférica, respondendo inclusive a uma demanda das próprias famílias que, ao mudar para novos bairros, encaminhavam

[37] KAPP, Silke; BALTAZAR DOS SANTOS, Ana Paula. *Uma Cidade não é um Parque*. Estado de Minas, Belo Horizonte, 04 jun. 2005.

petições ao departamento de obras públicas solicitando a implementação dos *speelplaatsen* – fato que, segundo a autora, imporia ao objeto arquitetônico um caráter quase espontâneo em sua implantação de larga escala, em contraponto a uma possível verticalização ou unidirecionalidade no projeto de reconstrução.[38]

Quando observamos as fotografias das áreas em que as praças de van Eyck foram implantadas, dimensionamos visualmente o modo como o arquiteto trabalhou com os espaços-entre (in between), vazios entre distintas edificações que ganhariam um novo sentido de ocupação na instauração das *speelplaatsen*. O *punctum*[39] destas imagens parece estar justamente em seu intervalo, no tempo-entre suas aparições: o que punge nelas e nos é pungente torna-se essa potência de modificação que leva da devastação, da aridez do terreno, à fabulação e à presença das crianças e da capacidade de vivificação que uma nova geração carrega enquanto promessa. Ao construir praças em áreas bombardeadas, não apenas o uso cotidiano do espaço se modifica, mas a possibilidade de geração de outras memórias e sentidos. Trata-se, portanto, não apenas de questões espaciais, mas das temporais.

Caracterizados pela simplicidade do gesto, os parques remetem à perspectiva que Eyck desenvolveu junto ao De Stijl, movimento artístico holandês que envolveu, dentre outros, Mondrian e Rietveld. Os elementos arquitetônicos, mínimos, se apresentam juntamente com uma forte preocupação compositiva (proporção, posição, equilíbrio entre desiguais são balizadores da formação do espaço). A presença de estruturas que incitam o movimento, jogos de pular e se pendurar, denota o funcionamento do parque intimamente associado ao movimento e à ocupação do espaço pelo corpo. Questões como

[38] LEPORI, Ana Paula. de Oliveira. *El taller de proyectos como laboratorio*: memória y lugar. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Proyectos Arquitetonicos da Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. Barcelona, junho de 2006.
[39] "O punctum é aquilo que eu acrescento à foto e, no entanto, já está lá.". Sobre punctum cf. BARTHES, Roland. Câmara clara. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

as da escala justa, do espaço como mediador entre a criança e a cidade, entre o adulto e a criança se fazem fortemente presentes nas *speelplaatsen*.[40]

Na simplicidade dos elementos que compõem o parque, afirma-se a possibilidade de invenção de usos diversos para suas estruturas, predominando a imaginação em lugar de um direcionamento dado pelos elementos arquitetônicos. A esse fator poderíamos relacionar a concepção benjaminiana da brincadeira e do brinquedo veiculada em uma resenha de 1928 sobre Karl Gröber. Em *Brinquedos infantis dos velhos tempos*,[41] Walter Benjamin afirma:

> Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, "tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos do brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.

Em várias passagens de seus textos acerca da criança e do brinquedo, Benjamin reafirma a premissa de que este, quando observado em suas formas ou a partir das intenções de quem o fabricou, não pode ser compreendido em sua potência. O brinquedo ganha sua verdadeira existência na brincadeira, a partir da manipulação das crianças. O ato de brincar seria, desta forma, o ato criador fundamental do brinquedo mesmo.[42] Indicamos o interesse em olhar para as mudanças do pensamento projetual de van Eyck, que com o tempo passou a estar mais vinculado à observação dos movimentos das crianças e às demandas locais que chegavam ao departamento de obras públicas.

6. APONTAMENTOS PARA PRÓXIMOS INÍCIOS

Tendo em vista a crescente retomada do tema por instituições culturais e museus, destacamos exposições e materiais desdobrados das pesquisas curatoriais para pensar uma

---

[40] Destacamos o trabalho de Ana Paula Lepori, já citado, em que encontramos importantes informações sobre esses aspectos projetuais de van Eyck.

[41] BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2009. p. 93.

[42] "Mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças". Ibidem, p. 65.

inflexão contemporânea relacionada ao interesse e atualidade de questões concernentes à inventividade do espaço público com vistas à infância e a relação inter e transgeracional. São algumas delas: Playgrounds (Museu Reina Sofia, 2014, Espanha), Playtime (Toledo Museum of Art, 2015, Estados Unidos), The Brutallist Playground (Architecture Gallery, Inglaterra, 2015); Extraordinary Playscapes (Design Museum Foundation, 2016, Estados Unidos), The Playground Project (Kunsthalle Zürich, 2016, Suíça), e a Playgrounds (MASP, 2016, Brasil), da qual participou também o coletivo Contrafilé, grupo que esteve na concepção do "Parque para brincar e pensar", nosso ponto de partida das ideias que aqui esboçamos.

Ao atentar para as especificidades dos projetos que constituíram algumas praças-parques em distintos contextos do século XX, observamos, *pari passu* à conservação de algumas de suas formas, ações de recriação e extravasamento de seu desenho convencional, cuja origem remonta ao século XIX. Vinculadas a diferentes perspectivas pedagógicas e a certas compreensões da infância, essas praças-parques revelam em sua espacialidade tais diferenças, intimamente ligadas a tentativas de invenção de modos de vida e da cidade a partir da afirmação da ludicidade e da brincadeira. Estes espaços nascem da interlocução dos campos da educação, da arte e do urbanismo, e nos permitem pensar o modo como o entendimento e o tratamento da infância passam a operar ativamente nessa interseção.

Chegamos nessas praças por um caminho que é também o de sua sobrevivência: no contato com o trabalho de grupos que trabalham no campo das artes, que hoje realizam projetos para/com crianças em espaços públicos de grandes cidades. **** constatamos por vezes a recorrência do desenho dos brinquedos ou do movimento por eles convocado – balançar, escorregar, pendurar-se –, bem como afinidades conceituais e processuais. Alguns partem de um planejamento exclusivamente realizado por um grupo de arquitetos/artistas; outros são construídos de forma eminentemente colaborativa, em grupos de criação comunitários, gestados com crianças e adultos: como foi o caso do "Parque para brincar e pensar". Por certo, não se trata de uma simples "conservação" das formas dos brinquedos, mas, sobretudo, de uma ação que se dá a partir do espaço comum do parque para gerar diferentes processos de compreensão e vivência da cidade, da infância e da educação.

REFERÊNCIA DAS IMAGENS

Skrammellegepladsen, de Sørensen. Disponível em http://architekturfuerkinder.ch/. Último acesso 06/02/2016.

Parque para brincar e pensar, do coletivo Contra-Filé. Disponível em http://parqueparabrincarepensar.blogspot.com.br/. Último acesso 07.03.2016.

Parques infantis paulistanos. In DANAILOF, Kátia. *Crianças na trama urbana*: práticas corporais nos parques infantis de São Paulo nos anos 1930. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2002. p. 43. e NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. *Parques infantis de São Paulo*: lazer como expressão de cidadania. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2002. capa.

Speelplaatsen de van Eyck. Dispinível em STRAUVEN, Francis. *Aldo van Eyck*: the shape of relativity. Amsterdam: Architectura & Natura, 1998. p. 152.

A INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE: INVESTIGANDO COMPONENTES TERRITORIAIS QUE POSSIBILITAM E /OU CONSTRANGEM O ACESSO DOS *RECÉM-CHEGADOS* À EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO GONÇALO

Maria Tereza Goudard Tavares[43]
mtgtavares@yahoo.com.br

Cintia Larangeira[44]
cilarangeira@gmail.com

Julyana Verissimo[45]
julyanacverissimo@gmail.com
UERJ/FFP

Introdução

> - Como diz o outro... Que outro? E desde quando ele se chama Outro? Estranho nome, este, que não identifica, não responsabiliza, não consta de nenhum registro civil: Outro nascido em tal data, em tal lugar, do sexo masculino. Por que nunca se diz: Como diz a outra? A Outra não diz nada, limita-se a ouvir o Outro, se é que ouve? (Carlos Drummond de Andrade, 1979).

Viver nas cidades hoje é a realidade de mais de 90% de todos os brasileiros e brasileiras (IBGE,2012). Segundo os números oficiais dos últimos censos demográficos, nas grandes cidades brasileiras denominadas de megalópoles, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e outras, vivem milhões de pessoas, o que torna essas cidades verdadeiros formigueiros humanos.

A enorme concentração demográfica nas cidades, Estado do Rio, por exemplo, registra a maior taxa de urbanização do Brasil, tendo 91% de sua população vivendo em cidades, ocorrida especialmente nos últimos 30 anos, relaciona-se com os complexos processos de transformação territoriais advindos do nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador, de sua ação perversa nas áreas rurais.

O processo acelerado de urbanização brasileira vem atingindo nesse começo de século índices de insuportabilidade da vida nas cidades, agravando uma desigualdade

[43] Professora Associada da UERJ-FFP e participante do Núcleo Vozes da Educação/UERJ
[44] Estudante de Pedagogia UERJ/FFP e bolsista IC/CNPq
[45] Estudante de Pedagogia UERJ/FFP e Bolsista IC/UERJ

urbanística que se manifesta numa apropriação desigual das metrópoles, e sobretudo na violência urbana, que envolve a todos, independentemente (porém com maior, ou menor intensidade) de seu contexto espacial. As inúmeras passeatas, marchas, manifestações, bem como os intensos movimentos de rua (pacíficos e/ou violentos) em junho de 2013, em todo o país, sobretudo nas grandes metrópoles, tais como Rio, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, e também em cidades sem maior tradição de manifestação popular, foram evidências concretas da "insuportabilidade" da vida nas metrópoles, bem como da necessidade premente de discutir a questão urbana e o direito à cidade (LEFEBVRE, 1991).

Em nossos estudos no campo das políticas públicas de educação das infâncias no município de São Gonçalo, vimos desenvolvendo pesquisas que vem sendo realizadas de forma colaborativa por professoras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, estudantes de iniciação científica do curso de Pedagogia e professoras de Unidades públicas de Educação Infantil (UMEI's) dos municípios de Niterói e São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. As referidas pesquisas intencionam de modo mais amplo, contribuir para processos formativos de estudantes de Pedagogia e professoras da pequena infância, fundamentando–se em duas questões políticas e epistêmicas centrais: o direito da criança à cidade como uma questão fundamental a ser discutida e (re)conhecida nas instituições de educação infantil, e o desafio ético, teórico e metodológico de realizar pesquisas *com crianças* (ALDERSON, 2005; BARBOSA, 2014; TAVARES, 2009).

Nesta perspectiva, a citação utilizada como epígrafe na sua introdução é emblemática do lugar complexo ocupado pela(s) infância(s) na contemporaneidade. Acompanhamos meio que nocauteados(as) pela velocidade das transformações cotidianas, a tensão entre os inúmeros e múltiplos discursos estruturados sobre a(s) infância(s) e as condições materiais, objetivas e subjetivas, nas quais as múltiplas infâncias concretamente se realizam, principalmente nos espaços institucionalizados de Educação Infantil.

O escritor Carlos Drummond de Andrade em seu poema *O Outro* (1979), citado na epígrafe do presente texto, registra de maneira irônica o fato de sempre se falar em nome do outro, sem jamais especificar quem é esse outro, observando de forma bastante irreverente que nunca se fala em nome da *outra*. Nesse texto, escolhemos falar dessa

outra, que estamos nomeando como a criança, como a infância, como aqueles que, apesar de *infans*-sem fala, ousam falar, se falam e são falados por nós, professoras e pesquisadoras da(s) infância(s). Buscaremos no presente texto garantir a fala dessa *outra*, recorrendo às vozes daqueles que dialogam com elas (em seus estudos, pesquisas e trabalho cotidiano) e as próprias vozes infantis nos contextos de interação compartilhada, nas situações de pesquisa e trabalho no interior da instituição educativa.

Em São Gonçalo, município bastante populoso do Estado do Rio de Janeiro, e território de nossas pesquisas interessadas, a pluralização das experiências infantis, os diferentes modos de ser criança, bem como a heterogeneização da infância como categoria geracional, vem colocando questões nodais para as diferentes agências sociais reguladoras da infância, como o Estado, a família, a escola, os *massmedia*. No caso da escola da pequena infância, sobretudo no interior de suas práticas cotidianas, amplia-se a perplexidade daqueles e daquelas que apresentam dificuldades para compreender o movediço estatuto contemporâneo da infância: os/as professores/as e demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

Etimologicamente a palavra infância deriva-se do latim *infant* que significa *aquele que não fala*, aquele que vem sendo falado pelos diferentes discursos e saberes, sejam estes saberes: médicos, jurídicos, psicólogos, pedagógicos, midiáticos, pelos estudos sociais da infância, etc. Porém, no terreno concreto, miúdo da vida cotidiana, multiplica-se a polifonia das vozes infantis: a criança reivindica a sua saída dos bastidores do cenário sociocultural, demandando também o seu reconhecimento como ator social (FARIA; FINCO, 2012).

Deste modo, neste texto, intencionamos problematizar um conjunto de questões epistêmicas, políticas e éticas derivadas de pesquisas com crianças da pequena infância (ALDERSON, 2005, BARBOSA, QUINTEIRO, 2002, ROCHA, 2008, TAVARES, 2009), discutindo trabalhos investigativos em unidades de Educação Infantil de periferias urbanas, especialmente na cidade de São Gonçalo[46], o segundo maior município em densidade populacional do Estado do Rio de Janeiro, e território físico-geográfico de (re)invenção cotidiana da(s) infância(s) que nos propomos a pesquisar e a compreender.

[46] O município de São Gonçalo, segundo dados do IBGE (2012), apresenta um altíssimo, acelerado e não planejado crescimento populacional. Contando com mais de noventa e dois bairros, a cidade é um retrato vivo das "desigualdades multiplicadas", expressas em seus bolsões de pobreza e violência urbana, que constrangem principalmente as crianças pequenas.

Assim, mesmo que ainda de um modo bastante introdutório, devido à provisoriedade dos resultados de nossas pesquisas, estaremos intencionando um diálogo com *a outra*, com a(s) infância(s) que nos cerca(m) e que nos demanda(m), sobretudo, atenção, escuta generosa e capacidade de compreensão.

Por que ler e escrever a cidade com as crianças pequenas?

Em diferentes contextos da história humana, as cidades têm sido estudadas e representadas por inúmeros pensadores nas diversas áreas do conhecimento. Lugar do simbólico, onde se produz a história, cenário das tramas humanas, a cidade pode ser lida, segundo Machado (2002, p.213), como: "Macrocosmo social, encontro de funções e sinergia de criações, texto e discurso, a cidade atravessa as ciências humanas e fecunda artes e letras como questão (o que é a cidade?) e como problema (Por que a cidade?)".

Em nosso longo processo de pesquisa na rede escolar de São Gonçalo, desde 1998, com o início do doutorado, e finalizado com o trabalho da *tese* "Os pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã", tomar a cidade como um livro de espaços, cujas práticas e relações sociais nos parecia epistemicamente importante com os sujeitos escolares, investigar e ler implicou na complexificação do conceito de alfabetização para além de sua acepção usual na cultura escolar. Isto é, implicou tomarmos *a* "cidade como um problema" como nos desafia Machado (2002).

Do ponto de vista dos estudos realizados, afirmamos que ler o mundo é também ler o espaço. Isto implica em pensá-lo como fruto da construção social e histórica da ação humana. Assim, ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização a partir do território usado, conforme nos ensina Milton Santos (1996). E na contemporaneidade, especialmente, estudar as relações sociais com e na cidade. Pois como nos provoca o filósofo Walter Benjamin, "saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém que se perde numa floresta, requer instrução" (1995, p.73).

Um outro conceito importante, e que vem sendo trabalhado no desenvolvimento de nossa pesquisa, é o de educabilidade, utilizado por Paulo Freire (1990) e Nestor López (2008). Na concepção de Paulo de Freire, a educabilidade vai além da simples educação formal, englobando a construção de saberes e práticas que possibilitam mudanças na

realidade tanto do(a) educador(a), como na relação com as próprias crianças. Em nossas pesquisas, a educabilidade corresponde a um saber construído a partir do conhecimento da realidade social, espacial concreta, bem como do conhecimento intercambiado entre todos os sujeitos que estão de alguma forma se relacionando no contexto social mais amplo. Nessa perspectiva, podemos entende que o saber/conhecimento não é produzido apenas na relação professor/a e a criança ou vice-versa, mas é construído em contextos muito mais amplos, no qual podemos incluir os familiares destas crianças, os seus pares preferenciais nos diferentes espaços de brincadeiras, e por que não, nas relações construídas nos diferentes espaços vivenciados pelas crianças na cidade. Em nossa pesquisa, vimos aprendendo que o espaço vivenciado pelas crianças da pequena infância em muito influencia a construção de seu modo de ser e de seus saberes. Neste sentido, podemos dizer que para Paulo Freire (1990), a educabilidade é um processo político e epistêmico, no qual os espaços praticados pelas crianças, mesmo não sendo espaços formalmente institucionalizados, como as escolas de Educação Infantil e/ou creches, possibilitam a construção de culturas infantis (CORSARO, 2009). O conceito de educabilidade nos parece favorecer um campo simbólico no qual as crianças pequenas podem construir identidades com o território vivido. Não obstante, tais territórios podem a todos os momentos sofrerem desterritorialização e reterritorialização, já que os "pequenos" em seus jogos de imaginação e práticas espaciais, parecem compreender os espaços de forma lúdica, (re)significando-os constantemente, criando assim, diversas funções e formas para um mesmo espaço social, (re)estruturando-o constantemente.

Em nossas pesquisas tem sido fundamental entender como este processo ocorre também nas escolas da infância, já que as pré-escolas e creches em São Gonçalo não são ilhas isoladas das influências que o território da cidade pode propiciar. A Escola de Educação Infantil é um dos importantes componentes territoriais, sendo possível compreender que a sua visibilidade e presença na cidade, pode provocar um impacto cultural/relacional e uma significativa mudança comportamental na imagem pública da(s) infância(s). Consideramos importante a investigação e a desnaturalização sobre o significado e o impacto das crianças pequenas usarem os territórios da cidade. O que as crianças pensam sobre o espaço de suas pré-escolas e creches? Como experimentam o caminho da pré-escola, os seus contextos e espaços de descobertas? O que elas pensam sobre a sua rua? Seu bairro? Sua cidade? Por isso, buscamos em López (2008) entender que a educabilidade pode ser lida também como a capacidade da criança de participar do

processo de direito à cidade, sendo compreendido como um agente produtor de espaço que gesta e aporta sentidos às suas espacialidades, produzindo espaços e territórios na cidade. Também sobre essas questões em diálogo com Hannah Arendt, podemos complexifica-las a partir do seu conceito de pensar a criança como *recém-chegado*. A referida autora escreveu em 1961, um ensaio sobre "A crise na educação" – título do mesmo - no qual, em nossa leitura crítica, fez uma análise lúcida de como a crise no mundo acabara por afetar a educação, bem como a relação entre a infância e a escola da infância. Para Arendt em seu artigo, a educação precisa ser assumida como uma responsabilidade social com os pequenos, e sua inserção no mundo social mais amplo. Por exemplo, no evento de Little Rock, nos anos 1950, nos EUA, quando uma jovem negra teve que ser escoltada para a escola no acontecimento da abertura das escolas públicas para crianças negras. Arendt fez uma dura crítica aos adultos, que como responsáveis pelas crianças, deixaram que os problemas destinados à "esfera pública" as afetassem diretamente.

Entretanto, Arendt, como pensadora política, não pretendeu estudar nenhuma solução para a educação, e mais, neste artigo se utiliza de vários conceitos, os quais são explicados em outras obras, fazendo que sua própria reflexão exija do(a) leitor(a) um olhar mais atento.

Voltando ao recém-chegado, conceito em análise, que é aquele que nasce para o "mundo" – outro conceito da autora, o qual não se trata do físico, mas sim, da entrada na sociedade a qual pertencem – segundo a autora, cabe aos pais e professores proteger a criança do mundo, e o mundo da criança, isto é, não podemos permitir que concepções "adultocêntricas" norteiem a infância, bem como não podemos deixar que a renovação que cada criança traz consigo, esfacele a tradição.

Contudo, a autora compreende que cada nascimento traz consigo novas possibilidades, as quais se desenvolvidas com pré-conceitos, se findam antes que floresçam. A criança pequena tem direitos declarados de importância inegável, que são sistematicamente violados na educação, dentre eles o direito à cidade, a qual o atrelamento às políticas públicas, os torna muito suscetível. A participação na construção de seu conhecimento de forma a abranger o seu contexto citadino, não só legaria o sentimento de pertença ao lugar que vive, como também educaria como cidadã responsável pelo "mundo". A compreensão da Educação Infantil como um segmento

singular da Educação Básica, a caracteriza como um portal de boas-vindas às crianças para adentrar na "esfera pública", conforme Arendt. Assim,

> a escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tomar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente (ARENDT, 1961, p.10).

Explorar os diversos signos da cidade e fazer um exercício de explorar a cidade, de realizar o seu (re)conhecimento, trata-se de valorizar a própria cultura. Os adultos possuem o domínio do mundo, por habitá-lo antes dos novos, dos *recém-chegados*, que, ainda, não o possuem por (ainda) desconhecê-lo. Cabe a eles apresentá-los a esse mundo, mais ainda, mostrar esse espaço de construção de si e do outro como comum e de responsabilidade de todos, para que os pequenos tenham como herança o que a autora chama de *amor mundi*. Não se trata de contar com a ingenuidade da criança, mas de torná-la capaz e comprometida em assumir esse espaço, com todos os seus problemas, como seu e lutar por ele.

Em suas obras Hannah Arendt, geralmente, demonstra a valoração pela história. Assim, a tradição, que é um legado importantíssimo para a autora, constitui, aqui em nosso exercício, em modos de viver a cidade como literatura, isto é, aprender a ler a cidade implica na capacidade de vivê-la com suas histórias, ser constituído e construir-se por/com ela. A escola da infância, que pode ser especialmente um espaço para experimentações, as quais devem atrelar muitos sentidos à descoberta dos pequenos, carece de impulsionar as crianças a compreender o sentido das tensões vividas nos espaços públicos, lhes proporcionando a possibilidade de novas discussões que incluam o coletivo infantil, entendendo a importância da autonomia destinada às crianças, e que o seu direito à participação deve ser propiciado e respeitado pelos adultos (aqui representados por professores/as e outros adultos da escola). Entender como o "mundo", ou sua cidade, desenvolveu-se até seu tempo histórico e ter isso naturalizado, faz com que o "novo" assuma o "velho" que nele exista e se sinta preparado e livre para novas possibilidades. Dessa forma,

> A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que

> nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser (ARENDT, 1961, p.12).

E ainda,

> Na prática, a primeira consequência que daqui decorre é a compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente (ARENDT, 1961, p. 13).

Nesse sentido, aprender o direito à cidade, e tornar-se parte de um coletivo que exija a compreensão de si e do outro, bem como construir uma familiaridade com o espaço compartilhado, entendendo o contexto no qual a história de sua vida foi criada, transcenderia seu olhar sobre o "mundo", fazendo de suas narrativas um legado com extraordinário poder de renovação que o "novo" traz consigo. E o novo também poderia ser tomar a cidade como um lugar de leitura e experimentações éticas e estéticas (TAVARES, 2012).

Na contramão de uma perspectiva instrumental da aprendizagem da leitura e da escrita, entendemos, que, se na escola de Educação Infantil, professores(as) e crianças pudessem problematizar a cidade, lê-la em sua "geografia existencial"[47], descrevendo-a, narrando-a, escrevendo-a de acordo com os diferentes sentidos, uma outra experiência alfabetizadora poderia estar sendo construída. Experiência alfabetizadora que implicasse em narrar a cidade, tornar o contexto um texto narrativo, apropriar-se da cidade e dela fazer uso, não apenas de forma instrumental, mas através de práticas alfabetizadoras que pudesse conjugar desejo, necessidade e responsabilidade — movimento fundamental, individual-coletivo para se enunciar/construir cidades/escolas mais agenciadas com a vida, como por exemplo, na perspectiva benjaminiana da produção das narrativas urbanas.

[47] Para Milton Santos, as relações do homem com o seu espaço são relações temporais, transcendentes e criativas. Assim, a geografia existencial de uma cidade implicaria a recriação desse espaço, como o seu espaço de viver. Para Santos (2000), a cultura é produzida nos lugares, as ideias são produtos da vivência do lugar. Nos lugares, as ações são solidárias, no sentido de que não são independentes, pois é nos lugares que o homem realiza seus intercâmbios, sua cultura e seus modos de vida.

A pesquisa e seus pressupostos éticos, epistêmicos e políticos: **as nossas intenções ao investigar a(s) infância(s) na cidade**.

Fundamentadas em trabalhos anteriores, defendemos que a opção pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica vem possibilitando que pesquisadores e pesquisados possam viver a experiência de uma *comunidade investigativa* (TAVARES, 2009), na qual o trabalho de campo, a produção do que chamamos empiria, longe de ser apenas um espaço de coletas de dados e construção de conhecimentos, possibilita um movimento de ação-reflexão-ação coletivo sobre o conhecimento, buscando corroborar o papel de pesquisa como produção intencional de conhecimento numa perspectiva emancipatória, pois, segundo Boaventura de Sousa Santos (2000), todo processo de produção do conhecimento implica e nos desafia aos processos de autoconhecimento, isto é, ao conhecimento de si e do mundo que nos atravessa.

Colocadas estas primeiras questões de natureza teórico-metodológicas, afirmamos que muitas são as nossas intenções nas escolas pesquisadas. Uma pesquisa é sempre motivada por uma multiplicidade de questões, principalmente, políticas, éticas e epistemológicas, além das questões institucionais e pessoais, tais como financiamento, objetivos e experiência de pesquisa. Como anunciamos nas intenções iniciais desse artigo, o desafio de buscar pesquisar com crianças, enxergando-as como sujeitos de direitos e coparticipantes do processo de pesquisa, com protagonismo e participação ativa no desenvolvimento da investigação, nos exige pensar e problematizar o caráter ético da pesquisa, a concepção de ciência e a concepção de conhecimento que fundamenta o desenho teórico-conceitual da investigação. A decisão de realizarmos uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, longe de nos *proteger* como pesquisadoras, nos levou a problematizar o próprio campo científico no qual a pesquisa é produzida, isto é, nos levou a interrogar alguns parâmetros e procedimentos éticos e conceituais indispensáveis e inerentes à constituição da pesquisa em sua arquitetura aberta, dialógica e plural.

Nesse sentido, o diálogo com Barbosa (2014) tem sido fundamental para a estruturação de nosso movimento investigativo com as crianças e demais profissionais (professoras, merendeiras e inspetores) nas escolas de Educação Infantil em São Gonçalo. Para essa autora, três são os aspectos constitutivos da pesquisa de cunho etnográfico com crianças, e que, de maneira mais ampla, dificultam e nos exigem coerência epistêmica,

ética e política no trabalho investigativo, prioritariamente em seu desenho e intencionalidades.

O primeiro aspecto é vinculado à concepção de ciência inerente ao projeto e ações da pesquisa de forma mais ampla, especialmente por ser a pesquisa etnográfica, uma tipologia de pesquisa aberta e de escopo interativo, bastante flexível em seus procedimentos metodológicos e ferramentas de produção de conhecimento. O segundo aspecto, é que a pesquisa com crianças exige a adoção de um paradigma de conhecimento que as reconheça como sujeito de direitos, como produtoras de cultura e com protagonismo social. O terceiro aspecto, que deriva do anterior, é a possibilidade e a capacidade de as crianças serem partícipes da pesquisa, tendo direito à publicização de suas imagens, identidades, nomes, bem como a explicitação de suas contribuições intelectuais nos materiais produzidos na pesquisa (BARBOSA, 2014).

Ainda para Barbosa (2014, p.240) é fundamental a elaboração de "um mapa das tensões éticas"; que possa contribuir para "a discussão e tornar possível a formulação de diretrizes para a pesquisa com crianças que tenham um caráter ético, mas que não impeçam a existência da pesquisa etnográfica, ou participativa da criança".

Embora tenhamos clareza da complexidade das questões éticas da pesquisa com crianças, bem como dos inúmeros dispositivos necessários à (auto)reflexividade nesta questão, é necessário frisar que, muitas vezes, além dessas intencionalidades, um dos principais objetivos de uma pesquisa é o relacional, isto é, a criação de vínculos afetivos com determinado espaço e com pessoas que circulam/produzem (n)esse espaço. No nosso caso, o trabalho investigativo nas UMEI's em São Gonçalo, temos buscado conjugar tanto os objetivos político, epistemológicos e éticos, quanto os relacionais e afetivos.

Em nossas pesquisas, narrar a megacidade polifônica, repleta de signos com as crianças, nos coloca diante de algumas questões: a discussão da cidade, inicialmente associada aos seus aspectos físicos, recebe novos matizes quando associada à concepção de uma arquitetura porosa como uma rocha, na quais as construções e as ações das pessoas se entrelaçam umas nas outras, em diferentes circuitos da cidade. Nesse sentido, continuando o diálogo com Benjamin, e com a sua concepção da porosidade, a cidade é fundamentalmente algo indefinido, pronto e acabado. Como um *livro de espaços*, as formas da cidade ganham novas formas a partir do dinamismo da vida e dos percursos das pessoas na cidade.

A cidade, como por exemplo, Paris, é vista pelo filósofo como um enorme livro a ser lido- “Paris é um grande salão de biblioteca atravessado pelo Sena” (BENJAMIN, 1995, p.195). É justamente nas páginas/ruas dessa cidade com aparência de livro que Benjamin reitera o objeto de pesquisa e de suas paixões: a metrópole moderna. O olhar Benjaminiano flana por ruas e adentra monumentos e toda uma arquitetura grandiosa para nos mostrar um mundo decadente, mas apaixonadamente vivo e repleto de experiências pessoais: “Diariamente a cidade lança neste rio suas sólidas construções e seus sonhos de nuvens como se fossem imagens” (BENJAMIN, 1995, P. 198).

Trazendo essas questões para a metrópole contemporânea, palco e cenário de nossas *pesquisas interessadas*, entendemos ser fundamental discutir a questão do olhar, tendo em vista a questão de pensar a cidade de São Gonçalo como um (con)texto alfabetizador, reafirmando a nossa concepção da cidade como um livro de espaços, que para ser lido e compreendido, careceria de ser ensinado (e visto) também na escola da(s) infância(s):

> Me ajuda a olhar! {...} Diego Não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajara para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando, finalmente, conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
>
> -Me ajuda a olhar! (GALEANO, E. 1991, P.15).

O pedido do menino Diego nos possibilita pensar que, dentre as inúmeras aprendizagens que construímos na vida, também podemos incluir a aprendizagem do olhar. Do olhar à cidade. Segundo José Saramago em seu livro “Ensaio sobre a Cegueira”, torna-se necessário: “se olha, vê e se vê, repara” (1995). Reparar. Quase sempre o que não fazemos na cidade é reparar: re-parar. É necessário reparar a cidade, aprender a olhá-la.

Assim, perguntamos: como podemos como pesquisadoras ajudar as crianças a olhar a cidade? Como podemos ensinar a cidade como um (con)texto alfabetizador? Como compreender o olhar das crianças sobre a cidade? Como tomar a cidade como um problema político e epistemológico?

Estas são algumas das questões que nos (co)movem a pensar a cidade como uma questão importante para os sujeitos escolares, em especial, as crianças da Educação Infantil, entendendo que a experiência urbana pode constituir um pano de fundo comum para alfabetizações mais amplas, vinculadas ao compartilhamento do sensível, daquilo que nos afeta e nos torna (con)viventes na cidade. E as palavras de Walter Benjamin parecem ecoar em nossos ouvidos como um mantra delicado: "O feriado penetra sem resistência qualquer dia de trabalho. A porosidade é lei inesgotável dessa vida a ser redescoberta. Um grão de domingo se esconde em todo o dia de semana, e quantos dias de semana nesse domingo" (BENJAMIN, 1995, P.150). Assim, "quantos grãos de domingo" subsistem no ar tenso da metrópole contemporânea? Como tornar o direito à cidade uma experiência de felicidade, mesmo que clandestina? (TAVARES, 2012).

Considerações finais, porém inconclusas

Como afirmamos em trabalhos anteriores sobre infância(s) e direito à cidade, vimos optando por uma metodologia polifônica que se fundamenta, principalmente, na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativo. Ainda do ponto de vista político e epistêmico, três horizontes de questões embasam essa pesquisa:

A questão empírica: os componentes territoriais que constrangem ou possibilitam os processos de educabilidade das crianças das periferias urbanas gonçalenses. Os últimos dados do IBGE (2010) e da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo parecem reiterar os dados empíricos coletados junto aos moradores entrevistados: não está ocorrendo a ampliação de vagas nas redes públicas de Educação Infantil, isto é, nas creches e pré-escolas municipais. A maioria dos moradores dos bairros periféricos da cidade, só conseguem vagas nas creches conveniadas, que funcionam precariamente à margem das políticas públicas municipais (TAVARES, 2010).

Do ponto de vista do direito à cidade, das políticas urbanas e da urbanidade, amplia-se a pobreza, o desemprego e a precariedade urbana. E também aumenta a violência urbana. Morre-se e mata-se muito na cidade São Gonçalo, principalmente nos bairros e loteamentos irregulares. Não há como não relacionar essas questões aos processos de educabilidade das crianças pequenas, da Educação Infantil. São justamente elas que mais sofrem com a escalada da violência urbana em suas ruas e bairros, pois são

alvos fáceis das “balas perdidas”, tanto dos traficantes, quanto da própria polícia, pouco preparada para intervenção nessas áreas de conflitos.

Outro horizonte investigativo, diz respeito à questão política: na contemporaneidade, vivemos um tempo paradoxal, no qual a celebração das virtudes democráticas e a ampliação formal dos espaços de participação e de fortalecimento da sociedade civil entra em choque com o crescente recrudescimento de uma “zona de indiferenciação entre o lícito e o ilícito, o direito e o ilegal, entre o público e o privado, a norma e a exceção, projetando uma inquietante linha de sombra no conjunto da vida urbana e suas formas políticas” (TAVARES, 2010).

Ao investigar as trajetórias urbanas e os circuitos de educabilidade das crianças dos bairros delimitados na pesquisa, percebemos a existência de uma zona de indeterminação que atravessa o emaranhado da vida social, repercutindo nas práticas e nos circuitos da vida urbana mais ampla, não somente nos equipamentos escolares. Do ponto de vista do horizonte epistemológico, entendemos ser necessário cada vez mais aprofundar a concepção da pesquisa como uma experiência de conhecimento. Trata-se de focar e deslocar-se do campo do já sabido para a formulação de novas questões e novos problemas, num esforço de complexificar o olhar para o terreno movediço no qual a realidade-território se move/produz.

Em nosso estudo, vimos aprofundando a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um campo de práticas (TAVARES, 2010). Não se trata de inventar novas teorias e muito menos de domesticar a(s) realidade(s) estudada(s) em alguma matriz explicativa geral. Ao pensar a cidade como um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano, busca-se elaborar um plano de investigação mais flexível, mais aberto, que produza linhas de força que nos instiguem a pensar de forma plural e inventiva a questão urbana. Esse horizonte, que além de ser epistêmico, também é político, tem nos inspirado a formulação de novas questões, novos problemas de análise, principalmente em diálogo com o mundo da (pré)escola que, via de regra, não tematiza a vida urbana como uma questão-limite para os processos de educabilidade infantil.

Em nossas “alfabetizações cotidianas”, vimos aprendendo, pesquisadores, professores/as e crianças, que a temática dos direitos, dentre eles o direito à cidade, isto

é, da criança usufruir do seu território, é uma questão estrutural, de longa duração que não pode ser invisibilizado na/pela escola da infância.

Defendemos que a cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflitivas, construída em meio a combate e negociações. Defendemos, também, que uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana construída nas instâncias sociais da qual a escola da(s) infância(s), por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental.

Assim, a cidadania infantil, e o próprio direito à cidade não podem ser tomados e investigados como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, podendo ser tornar nas instituições escolares um estado de espírito, enraizado na cultura (SANTOS, 1996).

Desse modo, uma das principais questões que o trabalho da pesquisa vem possibilitando confirmar, é a riqueza do cotidiano da escola de educação das infâncias para a formação da professora da(s) infância(s), bem como a importância de uma "cultura de direitos" (ARENDT, 1995) na qual, adultos e crianças possam ser parceiros, co-construtores ativos de seus destinos no(s) mundo(s).

Referências

ANDRADE, C.D. de. O Outro. In *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1979.

ARENDT, H. *A Condição Humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, H. Reflexões sobre Little Rock. In ARENDT, H. *Responsabilidade e Julgamento*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1959. p. 261-281.

ARENDT, H. A crise na educação. In *Between past and future: six exercises in political thought*, Nova York, 1961. 173-196. Disponivel em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única* (Obras escolhidas III). São Paulo: Brasiliense, 1995.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de pares. In MULLER, F. & CARVALHO, A. M. (orgs.). *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs.) *Sociologia da infância no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102).

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança.* São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. & MACEDO, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.* São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GALEANO, E. *O Livro dos Abraços*. 2ª Edição. Porto Alegre: L&PM,2008.

LEFEBVRE, H. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LÓPEZ, N. A Escola e o Bairro: Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In RIBEIRO, L.C.Q. & KAZTMAN, R. (orgs.). *A Cidade contra escola?* Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, 2008.

MARTINS, J.S. (org.). *O Massacre dos Inocentes: A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.) – *Por uma cultura da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. P.19 – 47.

SANTOS, B. S. *A Crítica da Razão Indolente*. Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, M. *O Espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.; SARMENTO, M.J. (orgs.). *Infância (in)visível*. São Paulo, Junqueira Marin, 2007.

TAVARES, M.T.G. *A(s) Infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses*. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010, Mimeo.

TAVARES, M.T.G. Os "pequenos", a Escola da Infância e o Direito à cidade. In LOPES, J.J.M. e MELLO, M. B. de. *O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas:* Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

O RICO E O POBRE: O QUE AS CRIANÇAS TÊM A DIZER

Layza Castelo Branco Mendes
layza.mendes@uece.br

Hélida Melo Conrado Fernandes
helidamelopsi@gmail.com

João Ernesto Moura Sobreira Bezerra
joao.ernesto@uece.br

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Introdução

"O Brasil não é um país pobre, mas um país com muitos pobres" (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000, p.123). Essa frase representa de forma significativa a realidade que configura a sociedade brasileira, que tem como um de seus problemas centrais o desequilíbrio na distribuição de recursos, que é responsável, entre outros fatores, pela desigualdade social, que, por sua vez, possui uma relação com os estereótipos do rico e do pobre, questão central desta pesquisa.

Embora os últimos indicadores sociais levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [2014] demonstrem crescimento econômico e aparente melhoria das condições de vida da população brasileira, os números relativos às desigualdades sociais permanecem altos, colocando o país dentre as nações mais desiguais do mundo. O problema da desigualdade no Brasil é bastante complexo e exerce forte influência nas relações sociais, bem como no processo de construção da subjetividade do brasileiro. Assim sendo, para melhor compreender esse fenômeno, torna-se necessário transcender a visão economicista e analisar os diversos aspectos envolvidos. Nesse sentido, Santos, Mota e Silva (2013) destacam o fato de abordagens sociológicas e psicológicas poderem fornecer embasamento para a construção de uma reflexão crítica acerca da desigualdade social no Brasil e suas influências no processo de subjetivação e na construção da sociedade, pois tais modos de pensar apresentam uma visão integrativa dessa realidade.

Por meio de um olhar da Sociologia, Souza (2004) reconhece a existência da invisibilidade das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, que, ao serem naturalizadas, deixam de ser percebidas no cotidiano. O autor afirma que o fenômeno da naturalização da desigualdade social acarreta a manutenção da mesma e tem como consequência a produção do que chamou de subcidadania. Esse conceito retrata a noção de posição hierárquica do sujeito social, cujo lugar na sociedade é atribuído de forma implícita com base nos recursos materiais e simbólicos que ele possui. Nesse sentido, as posições sociais do rico e do pobre são naturalizadas de maneira que justificativas são criadas para torná-las reais e invisíveis. O autor exemplifica citando os discursos meritocráticos e ou de trajetórias de sorte ou azar relacionadas, por exemplo, às posições sociais, às oportunidades na educação e no trabalho e às expectativas futuras. Tais discursos geram uma dicotomia social, posicionando de um lado um segmento de reconhecimento social e de outro um grupo posicionado à margem da sociedade (Ibidem).

Souza (Ibidem) assinala que muitas das propostas de intervenção discutidas e apresentadas àqueles que se encontram marginalizados obedecem ao viés puramente econômico. Não se estão negando as políticas de apoio econômico que se fazem muitas vezes necessárias, porém elas apenas resolvem no momento presente algumas urgências. Logo, faz-se necessária a construção de ações críticas e analíticas que contribuam para promoção de transformações mais efetivas. Acredita-se que essas ações podem ser voltadas para sujeitos de todas as idades, inclusive crianças.

Por meio de um olhar da Psicologia, tem-se a compreensão de Rey (2005), que entende ocorrer o processo de subjetivação por meio de sínteses das histórias individuais em associação com elementos das histórias coletivas. Destaca-se também a dinamicidade na perspectiva de Rey acerca da subjetividade que, de acordo com o autor, pode transformar-se em função de mudanças sociais. Por isso que, para o autor, há também uma inegável contribuição do que denominou de subjetividade social, na construção dos sujeitos. Essa subjetividade social não apenas engloba elementos históricos atuais, como também fatos e fenômenos históricos passados. Para cada um desses elementos, os sujeitos em particular podem fornecer sentidos que, por sua vez, podem ser encontrados nos fatos e fenômenos sociais. Constitui-se assim uma perspectiva dialética de construção da subjetividade na díade sujeito-sociedade.

Logo, com base nessa compreensão de Rey, que também foi destacada por Santos et al (2013), em seu processo de subjetivação, o sujeito pode atuar de forma a ser o

protagonista de sua história individual e coletiva, podendo, então, ocorrer um processo verdadeiramente complexo e dialético. Assim, cada sujeito tem a oportunidade de dar sentidos singulares às suas experiências de maneira crítica e consciente, podendo questionar realidades e estereótipos que lhes são atribuídos.

Desse modo, em um cenário em que o fosso entre o rico e o pobre é tão profundo, como é no Brasil, não há como as desigualdades sociais não serem fatores determinantes na construção de subjetividades. Contudo, por meio dessa perspectiva da dinamicidade da construção da subjetividade, essas desigualdades podem ser e devem ser questionadas, assim como os estereótipos acerca do rico e do pobre, e, assim, finalmente, não apenas as subjetividades individuais poderão ser diferentes, mas também as coletivas.

No Brasil, propostas como essa são urgentes, na medida em que, como afirma Calligaris (1999), a desigualdade social no país surge concomitantemente com a sua colonização e desde então está profundamente arraigada na sociedade, sendo, portanto, um grave problema. Para explicar esse fenômeno, o autor lembra dois fatos. O primeiro é que, com o advento da Modernidade, na sociedade dita ocidental, houve uma mudança de paradigma sustentada por uma substituição do "ser" pelo "ter". O segundo é que, diferente da colonização da América do Norte, que se fundamentou na invenção de um mundo moderno e na cultura do futuro como forma de romper com o passado, a colonização do Brasil serviu como refúgio de família imperial europeia ameaçada e o país do futuro torna-se um mero continuísmo do passado. Logo, no Brasil, o paradigma do "ter" agravou-se, no sentido de manter-se apenas para quem mantinha o *status quo* de rico. Dito de forma sucinta, na América do Norte, todos podem "ter"; no Brasil, por outro lado, até os dias de hoje, parece que a sociedade sustenta uma ideia sobre apenas os ricos (que já têm) poderem continuar a "ter".

Em países como o Brasil, onde as desigualdades sociais são acentuadas e marcam a sociedade de maneira acirrada, bem como as relações sociais e os processos de subjetivação, esse "ter" torna-se ainda mais agravante, potencializando a construção de estereótipos sobre o ser rico e o ser pobre. Aqui, utiliza-se o conceito de estereótipo delineado por Biroli (2011), que o compreende como um dispositivo moral e ideológico que influencia a constituição de identidades e, portanto, da subjetividade. A autora lembra que, embora os estereótipos não estejam livres de ambiguidades, eles possuem uma dimensão real. Portanto, quando se pensa em um estereótipo, deve-se pensar como foi forjado e se houve uma dimensão de poder que o constituiu. Quer-se dizer com isso, por

exemplo, que, no Brasil, os estereótipos do rico e do pobre foram constituídos com base nas relações de poder que preexistiam antes mesmo do Brasil-colônia e acabaram por tornar-se parte da subjetividade social.

Metodologia

Este estudo, que está em andamento, configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa. Como ele partiu de uma prática psicológica já em andamento e que inicialmente não pretendia ser transformada em uma pesquisa, alguns de seus passos metodológicos ainda estão sendo efetivados no sentido de ampliá-la e torná-la mais consistente e útil para críticas, reflexões e transformações sociais. Portanto, por hora, os achados serão apresentados de maneira reduzida, utilizando-se apenas os diários de campo dos pesquisadores.

Sabe-se que a pesquisa de caráter qualitativo, contrariando o que muitos pensam, solicita um rigor em seu fazer, começando pelo reconhecimento da existência da subjetividade dos pesquisadores, pois resulta de um movimento dialético entre o sujeito epistêmico e o fenômeno pesquisado (BOSI; MERCADO-MARTINEZ, 2007). Além disso, neste estudo, têm-se respeitado também outros pressupostos do paradigma da pesquisa qualitativa, tais como refutação de verdades generalizantes, relativização durante as observações e reconhecimento das singularidades, entre outros fatores. A interpretação dos dados e a produção do conhecimento neste estudo foram (e, com a continuidade, serão) realizadas na medida em que a realidade se apresentava aos pesquisadores nos momentos em que pesquisa estava sendo efetivada, tal como indica Rey (2005).

A ideia deste trabalho partiu de um consultório particular de psicoterapia com crianças de 8 a 12 anos de classes sociais A e B1 – de acordo com dados da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) [2014] –, as quais fazem parte de um grupo terapêutico em que a fundamentação teórica e a ferramenta de intervenção são o Psicodrama. Em uma das sessões, as crianças espontaneamente pediram para fazer um teatro espontâneo com uma cena de assalto a um banco, cujos personagens eram o gerente do banco, um policial, um ladrão e dois reféns. Ao final daquela sessão, os terapeutas disseram que comprariam mais adereços para as dramatizações. Na sessão seguinte, novamente foi feito um teatro espontâneo após serem apresentados os novos objetos

trazidos para a sala de atendimento: espadas, algemas, armas, máscaras e chapéus (bruxa, policial, xerife e pirata). Aleatoriamente, entre outros personagens, um dos participantes escolheu o papel que chamou de “Negão”, que, com o desenrolar da cena, tornou-se o protagonista. Ao ser entrevistado, Negão afirmou estar embriagado e morar na rua. A cena foi finalizada com a prisão do Negão, que foi algemado pelo “Xerife”.

Após a dramatização, essa informação foi retomada no compartilhar por meio de uma explicação acerca dos estereótipos do rico e do pobre na sociedade brasileira. A partir dessa vivência, os terapeutas grupais sentiram-se aquecidos para a busca de uma compreensão mais aprofundada acerca dessa temática. Logo, definiu-se por realizar uma pesquisa sobre quais as concepções que crianças possuíam sobre o rico e o pobre. Contudo, uma compreensão apenas advinda de crianças dessas classes sociais seria unilateral e pouco contribuiria para a construção de um conhecimento que pudesse servir de base para intervenções na compreensão crítica desses estereótipos, visando à não manutenção deles. Assim, planejaram-se atividades grupais e focais sobre esse tema com crianças de um grupo composto por crianças de classes A e B1 e outro com crianças de classes C1, C2, D e E (ABEP, 2014).

Os encontros foram divididos em cinco momentos. O primeiro foi uma roda de conversa informal com as crianças. Em seguida, foram-lhes dadas duas folhas de papel A4 e solicitado a produzirem dois desenhos, um que expressasse “o que é ser rico” e outro que expressasse “o que é ser pobre”. Na sequência, as crianças foram estimuladas a falarem de seus desenhos e uma discussão foi coordenada pelas diretoras grupais, que os instigaram a relatar as razões das representações gráficas sobre os temas. O quarto momento foi concretizado por meio de um sociodrama, que é a dramatização de uma questão social. De acordo com Nery, Costa e Conceição (2006), sociodrama é uma ferramenta tanto de investigação quanto de intervenção ou tratamento das relações sociais e dos conflitos intrapsíquicos, pois pode fazer emergir significações presentes nas relações e nos discursos compartilhados. Para as autoras, o sociodrama é uma metodologia dialógica e, por essa razão, pode ser utilizada para a resolução de conflitos.

Nesse quarto momento, em que o sociodrama foi utilizado, pediu-se que eles criassem personagens e a única consigna predeterminada foi que escolhessem se os personagens seriam ricos ou pobres. Todas as demais características foram deixadas para serem escolhidas de forma livre. Após a escolha dos personagens, solicitou-se que eles interagissem e então cenas foram espontaneamente construídas, compondo um

sociodrama. O último momento foi o compartilhar tanto das experiências vivenciadas naquele dia, quanto das conexões estabelecidas com compreensões prévias que eles possuíam acerca dos temas rico e pobre.

Todas as sessões foram transcritas e os desenhos guardados pelos terapeutas. A análise dos dados tem sido realizada por meio da Hermenêutica Fenomenológica de Paul Ricoeur (2011), que indica que qualquer fato, fenômeno ou objeto que há no mundo podem ser interpretados, inclusive ações, desenhos e discursos (obtidos nesta pesquisa) por meio de interpretações, explicações e compreensões. Além disso, realizaram-se pesquisas bibliográficas sobre os temas construção das subjetividades, desigualdades sociais e estereótipos.

Resultados e discussões

Quase todas as crianças, tanto do grupo que pertenciam às classes sociais mais elevadas, quanto as das classes sociais mais baixas, representaram o rico por meio de desenhos de casas grandes, com vários cômodos, muitos detalhes e cores diversas, por vezes com representações também de carros, piscinas, ouro, sacos de dinheiro, videogame, televisores, além de outros símbolos que não existem na realidade concreta, mas que foram associados à riquezas materiais, como armadura de ouro, chuva de cédulas e árvore, montanha e piscina de dinheiro, entre outros elementos metafóricos. Com a mesma predominância, as crianças de todas as classes sociais aqui citadas apresentaram o que é ser pobre por meio de desenhos de moradias pequenas, sem muito detalhes, possuindo geralmente um só cômodo, poucas cores e associadas à sujeira, presença de insetos, fezes e fumaça. Foi possível constatar que a posse de bens foi o que as crianças mais retrataram como o fator que diferenciaria o rico do pobre, confirmando a característica central da Modernidade, destacada por Calligaris (1999) como sendo a subjetividade constituída por meio do “ter”.

Percebeu-se também que, em linhas gerais, os desenhos das crianças mostraram a riqueza e a pobreza por meio de um viés puramente econômico, como lembrou Souza (2004) acerca do que tem ocorrido no Brasil. Tais representações gráficas retrataram não apenas as desigualdades sociais existentes no país, mas também, como destacou Souza (Ibidem), a invisibilidade e a naturalização dessas desigualdades, pois, em nenhum momento em que apresentaram seus desenhos, as crianças mostraram-se críticas ao que

compreendiam por ser rico e ser pobre. Também não houve relação entre a riqueza e a pobreza como sendo fenômenos corresponsáveis e correlacionáveis por um cenário que é comum.

Outro dado gráfico que se repetiu foi o fato de as figuras humanas associadas ao rico geralmente sorrirem, estarem aparentemente bem vestidas e exercerem alguma atividade de lazer, enquanto o pobre era frequentemente representado triste, chorando, sujo, machucado, com roupas rasgadas. Uma das representações foi o desenho de uma caveira. Outra associação à figura do pobre que apareceu com frequência foi a relação com o fato de pedir dinheiro. Essas compreensões também apareceram com muita ênfase nas dramatizações. Por meio desses dados, verificou-se que os estereótipos acerca do rico e do pobre estão fortemente arraigados na subjetividade dessas crianças.

Já nos sociodramas realizados com as crianças de classes A e B1, as cenas trazidas pelos personagens continham um teor mais relacionado com a violência e o acesso às riquezas mediante roubo, assalto ou corrupção. E, mais uma vez, a força do estereótipo aparece na construção imaginária das crianças, que, por sua vez, retrata aspectos preocupantes de sua subjetividade individual, que alimenta e é retroalimentada pela subjetividade coletiva, como destacou Rey (2005).

A solução do drama representado trouxe a proposta de prender os ladrões e ajudar os personagens pobres. Outra cena com essas crianças apresentou a ideia da resolução da pobreza por meio de doações/esmolas, confirmando a perspectiva de solução apenas por meio do viés econômico, como alertou Souza (2004) ser ineficiente. Interessante foi observar que, em um dado momento, as crianças/personagens passaram a competir por meio de quem dava mais esmolas. Nessa referida cena, os diretores realizaram intervenção no momento em que ocorria, propondo, por intermédio de um personagem, que outras soluções pudessem ser dadas à pobreza. A intenção dos diretores foi suplantar os fenômenos de subcidadania, naturalização e invisibilidade das desigualdades sociais, bem como a perspectiva ineficiente da solução apenas pelo viés econômico (SOUZA, 2004).

Logo, de forma criativa e espontânea, novas respostas eram criadas de forma coletiva, e cada personagem trouxe uma solução diferente, ampliando as opções possíveis. Tanto a educação como o trabalho foram trazidos como opções mais dignas e alinhadas com a prosperidade do personagem. A cena final criada pelas crianças trouxe todos os personagens de forma alegre, cantando e dançando juntos uma música que falava

em ajudar os mais necessitados. A música foi improvisada por uma das crianças. Por meio dessa experiência, foi possível verificar uma cena em que um personagem pobre pôde ser protagonista de sua história, tal como Rey (2005) afirmou ser possível. Embora tenha sido apenas uma representação teatral, pôde servir como parâmetro para discussão e reflexão sobre essas temáticas com essas crianças.

As crianças das classes C1, C2, D e E construíram uma cena representativa da figura do pobre em que estavam presentes afeto, cuidado, muito trabalho e pouco acesso a lazer. A personagem mãe, representada por uma das crianças, possuía uma rotina muito atarefada, procurando dividir-se entre o trabalho de lavadeira e o cuidado com os filhos. As outras crianças que representavam os filhos solicitavam constantemente a atenção e o cuidado dessa mãe, ao mesmo tempo em que organizavam uma homenagem surpresa pra ela no dia das mães. A cena final protagonizou o reconhecimento dessa mulher que precisava trabalhar muito para proporcionar uma vida melhor para os filhos. Essa cena, como lembra Biroli (2011), demonstra uma dimensão real de um estereótipo e serviu de base para a compreensão das crianças acerca dos estereótipos do rico e do pobre na construção da subjetividade, porém, superando os objetivos iniciais do estudo, os diretores utilizaram-na no compartilhar como uma cena disparadora para reflexões acerca da construção de subjetividades.

As etapas do compartilhar final (de acordo com a linguagem psicodramática) de ambos os encontros apresentaram-se como o momento mais rico do processo, demonstrando ser um espaço de elaboração coletiva. Os diretores do sociodrama conduziram rodas de conversa sobre como foi a vivência para eles e de que forma os temas trazidos conectam-se com ideias preexistentes. Além disso, foi o momento em que se fez de forma direta uma intervenção no sentido de ampliar a compreensão daquelas crianças sobre as desigualdades sociais na relação com a existência das pessoas ricas e pobres. Estimularam-se debates sobre distribuição de renda, história do Brasil e história geral. Como lembra Rey (2005), na construção das subjetividades está presente a história individual e a história coletiva, bem como a história atual e a história passada.

As crianças de ambos os grupos relataram no compartilhar que, pela primeira vez, falaram sobre o tema. Quando questionadas sobre suas próprias identificações com os estereótipos apresentados, as crianças do grupo de classes A e B1 não trouxeram com clareza a identidade do rico, negando-a, demonstrando sentirem-se mais confortáveis com a nomenclatura que eles próprios fizeram emergir: “classe média”. Por outro lado, as

crianças das classes C1, C2, D e E demonstraram dificuldade em expor sua identificação com o pobre, o discurso apresentado era carregado de humor irônico e tom pejorativo, trazendo à tona os estereótipos arraigados na cultura. Esses fenômenos ressaltam o que Biroli (2011) destacou acerca das possíveis ambiguidades dos estereótipos.

Considerações finais

Constatou-se que todas as etapas de campo do estudo - aquecimento por meio do desenho, dramatização por meio do sociodrama e compartilhar - mostraram-se não apenas como metodologias de investigação, mas também de intervenção a determinadas situações que necessitem de reflexões críticas junto a crianças, tais como os estereótipos do rico e do pobre. Logo, constituindo-se enquanto espaços de construção de subjetividades individuais e coletivas de maneira lúdica, porém crítica e reflexiva, as crianças puderam ser protagonistas de novas estórias, mas que pudessem servir de impulsionamento para serem protagonistas de suas próprias histórias, como Rey (2005) afirma ser possível.

Os temas centrais trabalhados nesta pesquisa - desigualdades sociais, estereótipo de rico e pobre e construção de subjetividades - são problemáticas e já discutidas há muito tempo por pesquisadores de diversas áreas. O modo como têm sido tratados é que constitui a singularidade do estudo. Fala-se da possibilidade de construir situações concretas em que crianças possam, ao ser estimuladas, discutir de forma crítica, sobre desigualdades sociais e suas relações com os estereótipos sobre o rico e o pobre. Dar-lhes oportunidades para falarem sobre esses estereótipos foi importante, porém o ápice do trabalho foram os momentos em que se pôde correlacionar esses estereótipos às desigualdades sociais. Por outro lado, os momentos em que se utilizaram esses estereótipos não apenas para caracterizar o rico e o pobre, mas para, a partir deles, compreender questões associadas às desigualdades sociais certamente proporcionaram informações e experiências que farão parte do processo de construção das subjetividades desses sujeitos participantes. Mais do que isso, espera-se que situações como essas desenvolvidas na pesquisa possam multiplicar-se nas vozes e ações daquelas crianças, que se encontram em franco processo de construção de subjetividades, futuros adultos corresponsáveis pela construção de um mundo mais igualitário.

Percebeu-se que, quando as crianças foram acolhidas em ambiente protegido e afetuoso e de valorização de seus discursos e expressões, elas se disponibilizam a pensar de forma mais crítica. Para além disso, puderam fornecer respostas mais criativas de maneira espontânea, mostrando que possuem enorme potencial para serem protagonistas de suas histórias, construindo subjetividades individuais e coletivas mais condizente com um projeto de vida social com menos desigualdades sociais. Logo, foi possível averiguar que, quando estimuladas, as crianças têm voz ativa e possuem uma disponibilidade para debater o tema e então construir novas ideias sobre a questão de forma menos estereotipada e mais espontânea, contribuindo assim para a construção de um saber mais crítico que sirva como base de transformação das realidades sociais no Brasil.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). *Critério de classificação econômica Brasil:* alterações na aplicação do critério Brasil, válidas a partir de 01/01/2015. São Paulo, 2014. Disponível em: < http://www.abep.org/criterio-brasil> Acesso em: 28 jan. 2017.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 123-142, Feb. 2000.

BIROLI, Flávia. Mídia, tipificação e exercícios de poder: a reprodução dos estereótipos no discurso jornalístico. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 6, p. 71-98, Dec. 2011.

CALLIGARIS, Contardo. A Psicanálise e o sujeito colonial. In: SOUZA, E. (Org.). *Psicanálise e colonização*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999. p. 11-23.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto),* Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 305-313, Dec. 2006.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2005.

RICOEUR, Paul. *Do texto à acção*: ensaios de Hermenêutica II. Porto: Rés, 1991.

SANTOS, Luane Neves; MOTA, Alessivânia Márcia Assunção; SILVA, Marcus Vinícius de Oliveira. A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social Brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 3, p. 700-715, 2013.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 79-96, Feb. 2004.

OS "ESPAÇOS INVISÍVEIS" EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS PARA A PEQUENA INFÂNCIA[48]

Maristela Pitz dos Santos[49]
Prefeitura Municipal de Blumenau/PIBID/FURB
prazerdeler@hotmail.com

Silvia de Amorim[50]
Prefeitura Municipal de Gaspar/PIBID/FURB
silviade.amorim@gmail.com

Apresentação

O presente artigo tem por objetivo compartilhar experiências relativas ao espaço ambiente em duas instituições de educação infantil que tem demonstrado a preocupação de contemplar, no seu currículo, a valorização dos diferentes tipos de espaços ambientes. Estes locais muitas vezes são esquecidos por serem espaços de passagem ou de estadia curta e com função definida.

Pensar estes espaços se faz necessário, pois os mesmos fazem parte do contexto no qual as crianças têm a possibilidade (re)construir a sua rotina diária na instituição. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, parecer 20/2009, as ações pedagógicas precisam considerar o princípio estético: "valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (BRASIL / DCNEI, 2009, p.16).

Desta forma, pode-se entender que o espaço ambiente pode contribuir para a promoção de novas experiências, vivências e descobertas possibilitando a crianças sua formação integral. Como afirma Barbosa (2006, p.4)

> A organização dos ambientes de educação e cuidados coletivos tem sido tão valorizada que Gandini (1999) trabalha com a ideia de que o espaço

[48] Parte deste texto foi publicado no III Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança, com o título: O olhar da criança no espaço chamado banheiro.
[49] Mestre em Educação pelo PPGE/FURB, com pesquisa na área da Sociologia da Infância, Professora de Educação Infantil no município de Blumenau/SC, coordenadora do PIBID/FURB subprojeto educação infantil, pesquisadora no Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente – NEICA/FURB.
[50] Mestranda em Educação pelo PPGE/FURB, Professora de Educação Infantil no município de Gaspar/SC, supervisora do PIBID/FURB subprojeto educação infantil, Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade – PPEC/FURB.

> é, na educação infantil, um elemento primordial, um outro educador. Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças (BARBOSA, 2006, p.124).

Neste sentido, ainda é importante destacar, mais uma vez, o Parecer 20/2009 (p.12) no qual o espaço é considerado um elemento desafiador:

> As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses.

Para além do espaço ambiente pensado pelo adulto esta organização precisa contar com o protagonismo das crianças.

A Sociologia na Infância é a base teórica na qual filiamos este estudo. Esta área do conhecimento surge na década de 1980 em âmbito internacional e no Brasil na década de 1990. Seus princípios mais importantes, neste texto, são o entendimento da infância como construção histórica e cultural e a criança como ator social de plenos direitos. Como afirma Nascimento (2009, p.35) em relação a importância de os profissionais da educação infantil debruçarem-se nestes estudos:

> As aproximações entre a sociologia da infância e a educação infantil reconhecem a interdependência entre as duas gerações. Os mundos sociais da infância são construídos a partir dos mundos sociais dos adultos (pais, professores e mídia, principalmente). Esse reconhecimento faz pensar as instituições de educação infantil como "espaços das crianças", termo retirado de Moss e Petrie (2002), locais que "estabelecem potencial para muitas possibilidades – pedagógicas, emocionais, culturais, sociais, morais, econômicas, políticas, físicas e estéticas".

Segundo Nascimento (2009, p. 35) "reforçado pelo discurso científico que acabou por tornar mínima a possibilidade de participação das crianças. As instituições, ainda que voltadas à infância, deram voz principalmente aos adultos que delas participam [...]". Diante desta afirmação podemos perceber que o adultocentrismo é uma visão ainda muito presente nos espaços educativos, principalmente nas instituições que atendem a pequena infância. Isso se dá, pois historicamente estes atores sociais foram tidos como menores e destituídos de qualquer saber e por isso invisibilizados.

Na esteira destas reflexões podemos afirmar que, em sua maioria, o que encontramos nos espaços educativos para as crianças pequenas foi e é pensado pelos adultos. Esta forma de agir, que retira das crianças o poder de decidir, tem seu fundamento no que o adulto considera importante para o desenvolvimento infantil e está alicerçado, principalmente, nos discursos psicológicos e médicos.

A partir das reflexões suscitadas pela Sociologia da Infância nos desafiamos a pensar junto com as crianças os espaços invisíveis de duas instituições de Educação Infantil públicas. Assim, seguiremos apresentando propostas que foram desenvolvidas em corredores, refeitório e banheiros destas instituições de educação infantil. Contando com a ação atuante das Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e supervisoras do Programa Institucional de Iniciação à Docência–PIBID/FURB.

Primeira trilha: os banheiros

A partir das reflexões suscitadas pela Sociologia da Infância, nos desafiamos a pensar junto com as crianças os espaços dos banheiros, para que estes deixem de ser espaços pensados pelos adultos para as crianças e passassem a ser espaços pensados com e para as crianças. É neste ponto que a dificuldade fica mais evidente, pois na visão adultocentrica aquele espaço estava perfeito para as crianças. No entanto, ter alterado o tamanho das louças - bacias, pias e box de chuveiro - não garantiam que as especificidades das crianças pequenas fossem reconhecidas e respeitadas. As características daquele coletivo de crianças que o frequentava, suas culturas infantis, não existiam.

Para a Sociologia da Infância, a criança habita o universo adulto e dele retira informações para construir o universo infantil, ou seja, as culturas infantis, como afirma a pesquisadora portuguesa Manuela Ferreira: “como actores sociais competentes, evolvidas e participando numa dupla interação social no mundo do adulto e num mundo das crianças.” (FERREIRA, 2005, p.117). Por isso, os espaços dos banheiros foram escolhidos para este projeto, pois neles faltava o olhar das crianças, numa ação de participação e reconstrução do espaço.

Na esteira das ampliações teóricas, estudamos e discutimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), especificamente no que se refere ao princípio estético: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p.16).

Nesta direção, fomos ampliando nosso olhar para a delicadeza e a sutileza que estão em compreender todas as formas de comunicações realizadas pelas crianças ao expressarem suas opiniões.

Nesta ampliação vai-se percebendo que o espaço do banheiro é um local que pode possibilitar, a criança e ao adulto oportunidades de novas experiências, descobertas e proporcionar a estes atores sociais formação integral.

Assim, e a partir destas reflexões teóricas iniciais, bolsistas e crianças iniciaram um processo de construção de diálogo referente aos espaços dos banheiros do CDI. No momento das falas, percebemos a importância de ouvirmos as crianças quando pensamos na construção de espaço nos quais elas irão ocupar. Pois as crianças são: "[...] seres humanos inteligentes, capazes de interpretarem e se apropriarem seletivamente das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem dotando-as de significações produtivas e partilhadas coletivamente [...]" (FERREIRA, 2005, p. 117).

As contribuições das crianças evidenciaram o quanto, para o adulto, este o espaço do banheiro estava pronto e era ideal para uso das crianças. Enquanto que para as crianças muitas alterações poderiam ser construídas que deixariam aquele espaço mais humanizado.

Nas interações com as crianças os diálogos foram se estabelecendo e os apontamentos iniciais realizados por elas assinalaram a necessidade de colocar placas de identificação nos banheiros sinalizando estar ou não ocupando, esta sugestão vem da interação das crianças com outro espaço que é o shopping center. As sugestões das crianças foram ampliando-se e trouxeram suas vivências cotidianas, nestas solicitaram que fosse colocado cheirinhos, cortinas, enfeites, vasos como tinham em suas casas. As obras de artes não foram esquecidas por eles, foi algo solicitado por quase todas as crianças da turma, a vivência com as obras de arte faz parte do cotidiano do CDI. Com estas sugestões podemos perceber os conhecimentos estéticos das crianças.

Apesar de o banheiro ser higienizado muitas vezes durante o dia as crianças também o apontaram como um espaço sujo, talvez a falta dos elementos decorativos e olfativos os levassem a tal conclusão.

A partir das sugestões coletadas com as crianças no momento da roda de conversa, começou-se a pensar em um projeto que abarcasse as solicitações feitas pelas crianças. O trabalho de pesquisa para o desenvolvimento da sensibilidade estética do espaço foi

desenvolvido coletivamente. Esta situação vem reforçar a compreensão de que o espaço pode ser decorado[51]

> [...] de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil. A decoração transforma –se, assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia de cores a apresentação estética dos trabalhos etc. Também pode haver elementos decorativos que sejam réplicas de obras de artes, lâminas de quadros famosos, de esculturas, etc., que além de educar a sensibilidade das crianças introduzem – nas na cultura artística (FORNEIRO, 1998, p 239).

Assim, nos embrenhamos em uma busca de artistas plásticos que contemplassem as solicitações e ideias das crianças, e consequentemente viessem ampliar o repertório delas (e o nosso). A pesquisa promoveu a descoberta de três artistas plásticos brasileiros e um chinês, que a partir de suas características e materiais utilizados em suas obras nos pareceram adequados para iniciarmos o projeto de pesquisa com as crianças.

A metodologia de trabalho por projetos é uma metodologia ativa e por isso contempla a concepção de criança como ator social potente e competente, parceiro na construção do seu conhecimento. Assim,

> Um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31).

A abertura destas possibilidades aconteceu quando se apresentou às crianças os artistas plásticos. Os artistas plásticos brasileiros, foram: Ana Beatriz Milhazes - trabalha com diferentes tipos de materiais, utiliza cores fortes, diferentes formas geométricas, suas montagens sempre apresentam flores nas colagens e nas cortinas pedras; Adri Volpi que trabalha com a utilização de fotografias e produção de intervenções urbanas, seus temas são relacionados à amizade, amor (sentimento que as crianças demonstram umas pelas outras); Luciano Martins tendo como característica principal de sua obra a ludicidade e

[51] Sem fazer uso de estereótipos. Pois estes nada contribuem para a sensibilização e a humanização dos espaços, além de tolherem a criatividade.

pela ludicidade ele faz caricaturas de personalidades tais como: Tom Jobim, Carmem, Miranda, Frida Kahlo, Maria Bonita e Lampião. A escolha destes artistas deu-se a partir do olhar cuidadoso e apurado da professora supervisora e das bolsistas ID em relação às crianças que fariam parte do projeto, pois as características dos artistas estavam em consonância com o perfil do grupo de crianças.

Escolhemos também o artista plástico chinês Fang Lijun que pinta em seus quadros pessoas totalmente carecas independentemente do gênero. Este artista causou estranhamento às crianças, que a princípio expressaram rejeição. As suas justificativas baseavam-se em dizer que era porque ele pintava as pessoas carecas. Após algumas provocações realizadas pelas bolsistas a partir destes comentários, os fez refletir e ter um olhar mais generoso para as obras, as crianças começaram a pensar sobre as pessoas que conhecem que não tem cabelo e o motivo pelo qual isso acontece. O proposto começou a ter sentido para as crianças, fez com que elas ao verem novamente o vídeo aceitassem a presença deste artista plástico no projeto. Desta forma,

> A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência das interações com conflitos, debates, construções coletivas são fonte privilegiada de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p.31).

Vale aqui uma reflexão sobre uma das principais reivindicações da Sociologia da Infância que é a de ouvir as crianças. Este pedido de escuta ativa, não necessariamente quer dizer fazer o que a criança diz e sim ouvi-la, para entendê-la melhor e neste entendimento apoiá-la nas suas necessidades, como na situação relatada acima.

A partir disto, as crianças começaram a atribuir mais sentido ao projeto aprovando-o e demonstrando grande desejo em iniciar as vivências e experiências elencadas por elas. As crianças se envolveram ativamente em todas as etapas da proposta: construindo as placas informativas, as cortinas, as decorações em vasos e ao redor do espelho. Usamos, como inspiração, as imagens de telas impressas dos artistas para a construção de desenhos primeiramente em papel e posteriormente em telas, painéis e caixas que foram penduradas ao longo das paredes e tetos dos banheiros.

Para o box do chuveiro, as crianças construíram um grande painel de um dos quadros do artista plástico Fang Lijun. Nesta vivência as crianças sugeriram que fosse

feito um recorte, onde ficaria o rosto do ser humano, e que eles ao entrarem no box poderiam colocar seu rosto neste espaço e assim, visualizarem-se no espelho que ficava à frente deste local. Então tínhamos uma obra que se constituía a partir da interação das crianças.

Conforme as produções ficavam prontas elas já eram submetidas ao local que deveriam ficar no banheiro e a preocupação das crianças agora, era em relação à reação das crianças dos outros agrupamentos etários. Então, sugeriram irem às outras salas falar sobre o que fizeram nos banheiros e pedir que cuidassem do que foi feito neste espaço. Isto garante as crianças

> [...] serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.288).

Durante cada etapa do projeto finalizada percebeu-se que as crianças, de todo o CDI, passavam a se identificar mais com o projeto e com o espaço reestruturado. Fomos acompanhando este envolvimento no decorrer do projeto, quando colocávamos algo diferente nos banheiros, as crianças, de todos os agrupamentos, manifestavam seu encantamento. Começamos a perceber que o banheiro passou a ser local de encontro e de brincadeiras partilhadas pelas crianças de diferentes idades. Ouvimos elas manifestarem sua aprovação com as mudanças ao falarem que o banheiro estava muito lindo.

A partir dessas manifestações percebemos como os banheiros deixaram de ser espaços frios e tornaram-se ambientes acolhedores nos quais as crianças tem garantidas as suas expressões, ou seja, espaço no qual as culturas infantis aparecem, que promove a identificação e caracterização deste grupo de crianças que frequenta a instituição.

Nesta ação, a qual denominamos primeira trilha, a proposta foi de ouvir as crianças de forma direta, em roda de conversa e com elas construir uma ação que visasse a melhoria do espaço do banheiro. Na proposta que trataremos a seguir e que denominamos segunda trilha, a ação foi provocada pela equipe gestora da instituição e colocada em prática por esta equipe e pelo coletivo de professoras.

Segunda trilha: o refeitório[52]

A proposta denominada "almoçando com música" foi pensada pela equipe gestora da instituição de Educação Infantil após fazerem uma visita a uma instituição de um município vizinho que iniciava uma experimentação de almoço que eles denominavam de "almoço de interação".

O objetivo desta organização é o de que a criança não permaneça em espera, ou seja, saem 4 a 6 crianças de cada agrupamento para almoçar e as outras crianças permanecem no movimento que estavam fazendo, quando este grupo retorna, outras vão e quem retornou volta para o movimento que está acontecendo (leitura de histórias, brincadeiras no bosque, escorregar no barranco...).

Durante o almoço o refeitório é palco para as interações entre os agrupamentos etários. O almoço inicia-se às 11 horas e é de responsabilidade de uma das professoras da instituição, que realizam esta tarefa em sistema de rodízio. A professora responsável pelo almoço organiza o refeitório (toalhas e arranjos nas mesas) e planeja qual gênero musical irá colocar para as crianças ouvirem. Este movimento é nomeado pela instituição de "Almoçando com Música". De tempos em tempos, a equipe gestora convida um músico da cidade para tocar para as crianças no almoço. A princípio foi pensado que esta interação com o artista ocorresse uma vez por mês, mas como é necessário, em algumas situações, recursos financeiros, por vezes não é possível realizar a ação todos os meses. Durante o período de geração de dados não participei de nenhum almoço com artistas, mas o vi acontecendo em uma das minhas visitas, para a geração de mais informações, após o término da pesquisa de campo com as crianças. Após a organização do refeitório, a professora responsável pelo almoço anuncia às demais que elas podem organizar os grupos de crianças para iniciar a alimentação. Então, cada professora compõe um grupo de quatro a seis crianças para irem ao refeitório. Esta organização de quem vai primeiro para o almoço é, de forma geral, acordada com as crianças. A professora da turma pergunta quem está com fome e quer ir comer e então as orienta a ir ao refeitório; há situações em que as crianças vão almoçar por conta própria sem que haja uma orientação da professora, ao perceberem que o almoço está servido, se dirigem ao refeitório, almoçam e voltam para o grupo. Quando a professora, que procura manter um controle

[52] Parte deste texto está na Dissertação de Mestrado: "EU TÔ BEM ALTA, EU TÔ BEM GRANDE, EU TÔ MAIS GRANDE!" – INTERAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (SANTOS, 2014).

acerca de quem já almoçou, pede para esta criança ir almoçar, e ela lhe informa que já o fez, a professora acolhe a informação e está tudo certo. Se a professora da turma fica em dúvida, ela pergunta para a professora responsável pelo almoço quais crianças realmente almoçaram ou não. Nesta organização do almoço participam as crianças a partir de um ano e dois meses a cinco anos; assim, para ajudar as crianças menores, uma das professoras de referência desta turma fica também no refeitório. Este almoço entre turmas acontece quatro dias por semana e apenas nas quintas-feiras o almoço é por turma.

Nesta trilha fica perceptível a escuta das professoras e equipe gestora em relação ao espaço no sentido de torná-lo mais humanizado, pois as mesas ganham toalhas, vasos de flores, objetos das pesquisas das crianças (conchas, brinquedos, expressões plásticas feitas pelas crianças...). Também é importante destacar que nesta proposta garantimos que crianças da mesma família possam fazer a refeição juntos.

Esta não é uma ação de escuta direta da criança, como na trilha anterior, mas uma escuta através dos documentos oficiais no que se refere, mais especificamente, ao princípio estético.

Na próxima trilha, entraremos em contato com uma experiência vivida por uma turma de crianças de dois anos e suas professoras no que se refere ao espaço do corredor que tornou-se, a partir do projeto da turma, uma extensão da sala das crianças.

Terceira trilha: o corredor

Nesta terceira trilha sobre os "espaços invisíveis" em instituições de Educação Infantil, compartilhamos uma experiência de um grupo de crianças, a turma do Vai e Vem, crianças de dois anos e suas professoras. Nesta proposta a modificação do espaço do corredor deu-se em função da escuta atenta das professoras em relação ao que as crianças diziam no seu cotidiano no CEI (Centro de Educação Infantil).

A partir do perfil da turma surge o Projeto: Lugares: lugar para ler; lugar para construir; lugar para combinações líquidas; lugar para narrar; lugar para plantar. Nas palavras das professoras:

> A turma do Vai e Vem está em constante movimento dentro e fora da sala, sendo assim observamos a necessidade da organização destes espaços. Estamos aos poucos organizando a sala em áreas (da casinha, da beleza, leitura e dos carros). E o espaço externo também, como fizemos com o corredor de acesso a sala, onde colocamos as redes e balanço (Livro da Vida da Turma do Vai e Vem, vol. 1, 2015).

Este foi o início do projeto que no decorrer do ano ganhou, no corredor, espaços ambientes para leitura, construção, experiências com som, como o movimento. Espaços estes sempre modificados a partir de pistas que as crianças davam.

É importante destacar que estas pistas vêm das diferentes formas: expressões faciais, linguagem corporal, fala, criações nos espaços propostos, falta de interesse pelos espaços...

Bifurcações...

Neste texto nos propusemos compartilhar experiências significativas acerca dos "espaços invisíveis" de duas instituições de educação infantil pública. Denominamos cada experiência de trilha e as numeramos, e nestas apresentamos três formas de modificar os espaços ambientes das instituições a partir da escuta atenta às crianças e de um olhar cuidadoso em relação a legislação (DCNEI, 2009).

Assim na primeira trilha apresentamos o que chamamos de escuta direta das crianças, quando estas são chamadas a opinar sobre alguma questão. Na trilha dois a escuta é indireta e reflete nas ações da equipe gestora, e na trilha três a escuta é a partir das múltiplas linguagens das crianças que tornam-se ações e proposições nos planejamentos das professoras.

Estas diferentes formas de ouvir as crianças e tornar estas vozes pulsantes nos planejamentos das professoras e equipe gestora são possibilidades de dar visibilidade as crianças como sujeitos potentes, ou seja, é o reconhecimento da infância como categorial social e das crianças como atores sociais, como afirma Sarmento (2008).

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. *Por amor e por força: Rotinas na Educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.* Porto Alegre: Grupo A, 2008

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, DF, 2009.

FERREIRA, Manuela. "Brincar às Arrumações", Arrumando ou ... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação,* Santa Cruz do Sul, v. 13. n. 1, p. 115-132, jan/jun. 2005.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil**.** In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. *Horizontes*, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

NAZÁRIO, Roseli; SANTOS, Maristela Pitz dos. *O PIBID como Instância da Pesquisa Colaborativa Entre Educação Infantil e Universidade***.** II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância***:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

SANTOS, Maristela Pitz dos. "*EU TÔ BEM ALTA, EU TÔ BEM GRANDE, EU TÔ MAIS GRANDE!"* – INTERAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE/FURB, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância:* Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RECONSTRUINDO ESPAÇOS E DESCONSTRUINDO LIMITES NA INTERLOCUÇÃO COM AS CRIANÇAS

Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa
ericaatem@yahoo.com.br

Maria Daiana Maciel Fernandes
dayanafernandesm@gmail.com

Ticiane Costa Mesquita
ticianemesq8@gmail.com

Universidade Federal do Ceará/Sobral.

Introdução

Na sociedade contemporânea, convivem diferentes imagens do que seja infância, o que repercute diretamente na vida das crianças. Apesar da atuação de vetores distintos nos processos de subjetivação de crianças e adultos, prevalece a concepção idealizada de uma infância frágil e inocente, para a qual se esquadrinhou o espaço social, determinando o que lhe é adequado por "ser criança", a exemplo do espaço doméstico e da escola. Tais práticas sociais produzem a criança como um sujeito considerado menor em sua atuação política e social, invisibilizando sua contribuição contínua à estruturação da sociedade. A Psicologia Social e a Sociologia da Infância têm questionado o conceito de infância universal e a-histórico, apontando aspectos que permeiam esse construto.

De acordo com Castro (2002), a noção de infância idealizada tem se desestabilizado a partir de lógicas que reposicionam socialmente as crianças, a exemplo, da cultura de consumo que as "adultiza" e/ou mostra uma face em que sua agência é motor da lógica capitalista. Isso tem gerado inquietações para os adultos uma vez que o consumo subverte – mesmo que perversamente – a menoridade da infância. Pode-se dizer que, contemporaneamente, as discussões teóricas e políticas em torno da infância denotam sua condição como categoria social e levam a esforços para compreender as transformações que a afetam. Castro (2002) considera a problematização desse processo através do (re)conhecimento da infância *como uma construção* e *como um construto relacional*; que

é permeada pela *produção social da diferença* e pelo *sentido ético-político das construções humanas*.

A infância é um conceito complexo cuja compreensão depende de pensá-la em sua relação com aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, estéticos; pois na medida em que estes se modificam, também se reinventa o conceito de infância. Assim, "[...] como objeto de estudo histórico é expressa de forma integrada às transformações de um tempo, mostrando que sua produção é uma tarefa incompleta e por fazer" (COSTA, 2015, p. 13).

A problematização do conceito de infância como um construto universal e a-histórico inaugurou uma ordem discursiva em que é possível pensar a atuação do sujeito concreto criança, considerando as relações intra e intergeracionais. Nessa direção, outras perguntas aparecem como motivo para a produção de conhecimento nesse campo: O que as crianças têm a dizer sobre si mesmas e seus modos de vivência e apropriação da realidade? Como podemos nos deslocar de uma posição adultocêntrica e o que isso gera? Quais os limites e desafios do estudante e profissional da Psicologia no campo da infância? Diante disso, apresentam-se discussões relativas aos modos de expressão e experiências protagonizadas com e por um grupo de crianças acerca dos lugares em que vivem, atuam e circulam. Trata-se de reflexões realizadas a partir de ações desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão "Concha: escuta e criação entre sujeitos, grupos e instituições" (UFC).

Sobre os lugares e o trânsito da "Psicologia" na escola

Neste tópico, procura-se destacar a forma de inserção e intervenção institucionais determinantes nas ações do projeto em questão e que são o objeto de análise deste texto. De um modo geral, as atividades que efetuamos tentaram forjar um entre-lugar, um interstício, seja para a relação entre psicologia e comunidade, seja para a relação entre crianças e adultos. Tal opção ética revela o interesse em fazer resistência ao adultocentrismo como modo de subjetivação hegemônico de crianças e adultos. Além de se ocupar das vozes das crianças sem absolutizá-las como única referência.

A proposição de ações de extensão em psicologia movimenta um campo de produção de demandas, incluindo o jogo entre instituinte e instituído. Diante desse movimento próprio das relações institucionais, é possível fazer uma leitura das

reinvenções a que a psicologia é desafiada cotidianamente. A noção de entre-lugar parece coadunar bem com a perspectiva que compreende a instituição não apenas como uma organização ou um espaço físico, mas sobretudo como uma rede discursiva.

A psicologia foi investida historicamente como "o" saber verdadeiro e adequado à interpretação e à resolução de problemas, envolvendo as subjetividades. No que diz respeito às relações com a infância, esses saberes *psi* construíram padronizações e normas que regulavam (e regulam ainda hoje) as relações intra e intergeracionais. Nesse sentido, "A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade" (SARMENTO, 2005, p. 365).

Nesse modo de organização social, o que se passa entre as crianças e aqueles que dela se ocupam nem sempre foi o foco das intervenções e análises. Diante dessas considerações, entende-se que o encontro com as crianças pode desafiar a pensar acerca das fronteiras etárias, geracionais, institucionais e que sustentam a ordem adultocêntrica. Nas ações do projeto "Concha" procurou-se criar meios de transitar nesses espaços estando atentos aos movimentos e construções que isso mobiliza. De acordo com Guirado (2009), a psicologia como instituição configura-se em um modo de produzir psicologia destituindo-se de uma posição simplesmente interpretativa e se buscando valorizar as relações e seus desdobramentos dentro de uma organização. Conforme a autora, estas se estabelecem, principalmente, na ordem do discurso que é capaz de produzir e reproduzir verdades.

A partir da parceria com um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) de Sobral/CE, o projeto "Concha" estabeleceu e mantém vínculo com um centro de educação infantil da referida cidade. A inserção na escola foi/é tangenciada por estranhamentos por parte dos atores escolares (professores, gestores, pais), sobretudo no que se refere às relações com as crianças, uma vez que problematizamos os lugares dados pelo dispositivo da escolarização, subvertendo a lógica do que está instituído na escola acerca da diferenciação psicólogas-adultas/crianças. Estar entre a escolarização e a assistência social movimentou justamente as linhas históricas que conceberam suas proximidades e distâncias em relação às crianças. Muitas representações sociais vêm à tona e necessitam de compreensão a fim de não se perder de vista os componentes contemporâneos de invenção da infância. Recusa-se o lugar de especialista que

“psicologiza” as crianças possibilitando transitar em espaços plurais e interdisciplinares. Desse modo, busca-se ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si, sobre as relações que estabelecem e os espaços em que circulam.

“Ouvir as crianças” diferencia-se de “dar voz” a elas. Os dois enunciados exercitam diferentemente o que seja sua agência. “Dar voz às crianças” sugere um lugar de passividade e fragilidade sendo necessário, portanto, “dar algo que elas não têm”. Isso reflete uma construção histórica acerca da infância constituída em negatividade: a infância como a idade do não falante; do que não possui conhecimento sobre o mundo; do *vir a ser* adulto (SARMENTO, 2005). Essa concepção tem se desestabilizado diante das novas condições do mundo contemporâneo, dando espaço a sua problematização e a invenção/reconhecimento de novas narrativas sobre a infância (CASTRO, 2002).

“Ouvir as crianças” significa estar atento aos fluxos que se apresentam em interações intra e intergeracionais, considerando a multiplicidade de sentidos que são construídos e modificados através dos contextos em que estes se configuram (CASTRO, 2002; COSTA; COSTA, 2016). Portanto, a fala da criança sobre si constitui-se em um discurso cujas condições de produção mostram sua posição de sujeito; não se revelando como um indicativo de uma vida subjetiva interiorizada e apartada de sua condição social. As ações realizadas pelo projeto “Concha” são guiadas por esse princípio demandando um processo de deslocamento da posição adultocêntrica e *psi* que, por consequência, gera movimentos complexos nas relações que se instituem na comunidade escolar.

O processo de criação e desconstrução

Neste tópico explicita-se a opção metodológica de trabalhar com e entre as crianças, a partir do dispositivo das oficinas. Visou-se as interpretações de que elas se utilizam em sua relação de pertencimento com os espaços em que circulam, como também refletir acerca da visão que a instituição apresenta acerca do psicólogo no ambiente escolar. Compreendidas como dispositivos para criação conjunta, as oficinas proporcionaram às crianças, através do desenho, falar sobre si e da relação com o território, com a escola e com os demais atores presentes nesses contextos. Além disso, ao falar em processos criativos dela decorrentes, procura-se destacar seus efeitos mútuos para os extensionistas, professores e crianças, num exercício e esforço de analisar

relacionalmente os processos de subjetivação. Os processos criativos que acompanharam a construção das concepções e posturas das crianças, das professoras e das extensionistas trouxeram elementos para compreender os deslocamentos necessários para descolonizar o olhar e problematizar a permanência do adultocentrismo.

Do ponto de vista dos extensionistas, as oficinas constituíram-se como regiões de ignorância e "não-saber" significando então transitar entre o instituído e o instituinte. "O instituinte é uma dimensão ou momento do processo de institucionalização em que os sentidos, as ações ainda estão em movimento e constituição [...]. O instituído é a cristalização disso tudo; é o que na verdade se confunde com a própria instituição" (GUIRADO, 2009, p. 325). Significa estar presente no momento da (des)construção com e entre as crianças, em que o fio condutor são as crianças e suas inquietações, fazendo com que os sentidos se produzam e circulem na prática do grupo e com o grupo.

A construção metodológica das oficinas destaca sua dupla condição como um dispositivo contextual e processual, assim como formativo. Contextual porque as temáticas surgiram a partir das vivências das crianças na escola, na comunidade, na cidade e em casa, a exemplo da escolha de trabalhar a questão dos novos percursos que fariam em decorrência do fim do ano e da mudança de escola. A escolha de uma temática e o planejamento prévio, entretanto, não impediram que pudessem ser (des)construídas com as crianças durante o processo-ato.

É adotada uma posição fluida de "não-saber" mantendo, ao mesmo tempo, uma aproximação e um distanciamento dos conhecimentos teóricos que embasam/embaçam a visão. Dessa forma se pretende estar sensível ao que as crianças dizem e apresentam, incluindo os convites que fazem aos adultos ("vamos desenhar?"). Segundo Costa e Costa (2016, p. 62), "[...] a atitude de abertura permite entender as inflexões que se impõem ao percurso, geralmente momentos que exigem mais do que uma compreensão racional dos acontecimentos em jogo".

A possibilidade de agir a partir da psicologia como instituição traz reflexões acerca do fazer psicologia e seus campos, pois "O mais importante nessa compreensão de instituição é que ela nos coloca, na qualidade de agentes ou de clientela, como atores em cena. É a nossa ação que faz a instituição" (GUIRADO, 2009, p. 327).

Do ponto de vista das professoras, as oficinas eram sobretudo um tempo em que não atuavam diretamente, apesar de presentes na sala de aula. Percebeu-se que o deslocamento proposto pela oficina causou estranheza às mesmas que rotineiramente apresentavam uma visão da psicologia pautada na clínica tradicional, apresentando resistência em compreender as posturas empreendidas pelas extensionistas. Costumavam especificar as demandas na forma de "casos", indicando crianças que necessitariam de um acompanhamento mais próximo das "psicólogas". Tal fato pode ter interferido para que se mantivessem a princípio distantes e com certa desconfiança quanto aos "resultados" das atividades realizadas.

Foi importante acolher a postura inicial das educadoras e analisar os limites que perfazem a ordem institucional. Nesse contexto, as atuações do projeto foram identificadas por elas como tempo da brincadeira, sendo permitida apenas a reserva de horários que não prejudicassem a apresentação dos conteúdos escolares indicando uma forma de compreender e territorializar as ações "imprevisíveis" do projeto. Entretanto, a saída das crianças para uma atividade fora da escola reconduziu os olhares das professoras, além do que, extrapolar o espaço escolar criou zonas de experimentação junto às crianças não previstas pelo calendário e planejamento institucional.

Na efetivação da oficina, produzir desenhos foi a atividade que as crianças desejaram partilhar com o grupo. A produção do desenho na realidade escolar parece algo já identificado como uma atividade meramente infantil, entretanto observou-se que a parceria/participação do adulto-colaborador estabeleceu novas questões acerca do que significa fazer também junto com as crianças. Elas imitavam os desenhos das extensionistas, numa tentativa de fazer "o correto" e/ou "o mais bonito"? Noutra direção, pensou-se que essa parceria poderia levar a um contexto de análise da diferenciação adulto-crianças ainda pouco explorado. Seria produtivo, por exemplo, pensar a troca de experiência na produção do desenho para além dessa suposta valoração da atividade como tarefa e do adulto como "o mais sabido"? O que a oficina pode dispor diferentemente? Compreende-se o desenho infantil "[...] à luz da perspectiva histórico-cultural em psicologia, para o qual o processo de desenhar em si é tão relevante quanto o produto final" (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 10).

A postura de interesse das crianças em torno do que os extensionistas desenhavam ou faziam, já que se dispunham a realizar o mesmo que elas, foi recorrente. Esses

momentos foram oportunos para criar zonas de colaboração entre adultos e crianças que tensionam, mesmo que brevemente, o que já foi instituído socialmente para essa relação. Essa tensão foi analisada a partir da leitura vygotskyana da imaginação como atividade criadora, uma vez que mobiliza crianças e adultos de forma diferente e numa relação com a experiência e com a afetividade (VIGOSTSKI, 2009). "Não se cria do nada. A participação da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história" (VIGOSTSKI, 2009, p. 10).

As inquietações acerca do que estava sendo preparado e exposto para elas provocou discussões em torno do que seria esse mais experiente ou o adulto pensado como um sujeito da experiência e não apenas instituído como aquele que sabe mais. Castro (2008) reforça essa reflexão em torno da adultez:

> As tarefas de traduzir e de interpretar o que é interesse da criança e do jovem, o que deve mudar em suas vidas, e o que deve ser aí preservado, são, nas sociedades ocidentais modernas, desempenhadas pelos que se qualificam como mais experientes, ou como 'profissionais' que detêm o saber autorizado (CASTRO, 2007, não paginado).

Entretanto, as trocas em torno do desenho parecem sugerir um lugar para o adulto em que e ele possa se despir dessa referência ocidental moderna e ocupar-se de outra forma de sua diferença de experiência em relação à criança. "Ora, toda ordem instituída se fundamenta em pressupostos que ela mesma institui, e por isso mesmo, é contingente e transitória" (CASTRO, 2007, não paginado).

Considerações finais

As conclusões se tecem como transitórias porque são impulsionadas pelo desafio de continuar o projeto. Isso exige pensar diante da restituição ao grupo e também olhando os efeitos do que se conseguiu produzir quanto aos lugares já dados para crianças e adultos.

A medida que a psicologia ocupou um lugar *entre* as crianças fez aparecer como, crianças e psicologia, possuem na ordem discursiva escolar lugares bastante naturalizados. Esse habitual se revelou, por exemplo, na compreensão pelos adultos dos encontros como "tempo da brincadeira", o que despotencializou as inquietações que poderiam advir de uma prática *psi* com as crianças e não sobre as crianças. Efeitos que foram sinalizados pelos extensionistas ao refletirem sobre essas experiências em seu

processo formativo. O que haveria na ordem institucional que dificulta essas experimentações?

A visibilidade das crianças proporcionada pelas oficinas, quando posta em análise, revelou a importância de entender o que acontece quando se designa a brincadeira como "o" lugar das crianças. Mostraram a complexa relação entre visibilidade e agência, indicando a importância de que haja espaços para que a atuação da criança possa fazer problema aos que dela se ocupam, permitindo a compreensão dos transbordamentos espaço-temporais que operam para além da escola.

Um dos desafios presentes da intervenção, dado que as atividades foram realizadas predominantemente em contexto escolar, está no discurso da instituição para quem a voz da criança não atravessa as demandas que se constituem em torno dela, reforçando sua tutela pelo adulto. A associação entre psicologia e "tempo do brincar" parece tentar posicionar o psicólogo nesse mesmo lugar de tutela, esvaziando o inusitado trazido pela participação da criança e seus efeitos para as ações destinadas a elas, inclusive as planejadas pela atuação da psicologia.

Realizar atividades fora da escola, em virtude do projeto, foi entendido de forma emblemática pelo desafio que significa encontrar esses espaços de interstícios, onde as institucionalidades possam ser movimentadas e arejadas naquilo que cotidianamente criam como lugares e possibilidades de ser existir.

Referências

CASTRO, Lucia. Rabelo de. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n 11, pp. 47-85, jun. 2002. Disponível em: < http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134/127 >. Acesso em: 12 jan. 2017.

CASTRO, Lucia. Rabelo. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Revista Psicologia Política*, v.7, n.14, dez.2007. Não paginado. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=32&layout=html>. Acesso em: 12 jan. 2017.

COSTA, Érica Atem. Gonçalves de Araújo. *Com que diferenças se fazem adultos e crianças: uma analítica das posições discursivas sob a ótica da fronteira e da experimentação.* 313f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COSTA, Érica Atem Gonçalves de Araújo; COSTA, Maria de Fátima de Vasconcelos. Sobre a experiência de pesquisar entre crianças. In: ROCHA, Nara Maria Forte Diogo Rocha *et al*. (Org.). *Na aldeia, na escola, e no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente***.** Fortaleza: EdUece, 2016, p. 55-84.

GUIRADO, Marlene. Psicologia Institucional: o exercício da psicologia como instituição. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 323-333, jul./dez. 2009. Disponível em: < http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/9447/11377 >. Acesso em: 16 jan. 2017.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v.1, n.1, p.9-18, jan/jun. 2008. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v1n1/v1n1a02.pdf >. Acesso em: 12 jan. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf >. Acesso em: 12 jan. 2017.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância***:** ensaio psicológico - livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

DENTRO, FORA, AQUI E ALI: A CIDADE COMO DIREITO DA CRIANÇA

Rhaisa Naiade Pael Farias[53]
PPGE/UnB
rhaisapael@aluno.unb.br

Introdução

Estudos (WARD, 1978; RISSOTTO; TONUCCI, 2002; TONUCCI, 2005) apontam que a cidade moderna está muito mais preocupada em garantir os direitos dos cidadãos adultos e motoristas, por meio da fluidez do trânsito de seus automóveis, do que em promover os de outra parcela de seus habitantes que de igual modo precisam ser respeitados, as crianças. O direito à mobilidade autônoma enquanto pedestres, a utilização de espaços vazios e públicos para brincar ou mesmo opinar em relação às questões de planejamento urbano parecem estar distantes de serem levados em consideração. Neste sentido, o presente texto visa discutir teoricamente a respeito das dimensões da cidade moderna e a participação das crianças na vida social urbana enquanto direito.

A preocupação com a temática repousa sobre dados de 2014 do Departamento de Economia e Assuntos Sociais da Organização das Nações Unidas, que demonstram que, 54% da população mundial reside em áreas urbanas e a projeção para 2050 é de que esta alcance 66%. Segundo o documento "O Estado das Crianças no Mundo", publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância em 2012, as crianças representam uma média de 37% da população nos países em desenvolvimento, e até 49% nos países menos desenvolvidos e se considerarmos o mundo todo, quase metade das crianças vivem em áreas urbanas. No Brasil, o último Censo Demográfico, publicado em 2012, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indica que aproximadamente 80% de crianças com até seis anos de idade habitam em zonas urbanas.

Tais informações indicam que "para milhões de crianças suas vidas e experiências cotidianas são (em parte) orientadas pelos ambientes da cidade" (PROUT, 2003, p. xv), assim faz-se necessária a reflexão sobre como as crianças vivem suas infâncias em tal ambiente, uma vez que o meio influencia suas experiências, aprendizagens e pode promover sua cidadania.

[53] Doutoranda.

No campo dos estudos da infância, a atenção voltada para a temática da criança no espaço urbano é emergente, tanto ao observarmos mais trabalhos relacionados a ela, quanto por uma urgente discussão no atual cenário de urbanização acelerada da sociedade. Como afirmam Müller e Nunes (2014, p. 667) "os estudos teóricos sobre a infância, nesse aglomerado heterogêneo, encontram-se em desenvolvimento, mas ainda pouco consolidados [...], como se a criança pouco existisse no cotidiano do mundo social da cidade."

Podemos citar alguns trabalhos que relacionam criança e cidade e destacam os seguintes aspectos: o papel educativo da cidade (WARD, 1978; GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003); as interações das crianças na cidade (WARD, 1978; TONUCCI, 1996; MÜLLER; NUNES, 2014; PÉREZ et al, 2008); a segregação espacial e social vivida pelas crianças em áreas urbanas (CORDEIRO; MENEZES; CASTRO, 2002; MÜLLER, 2007; LANSKY; GOUVEA; GOMES, 2014); a mobilidade infantil urbana (FOTEL; THOMSEN, 2004; CHRISTENSEN et al, 2011; FYHRI et al, 2011); os espaços para/das crianças (RASMUSSEN; SMIDT, 2003; CHRISTENSEN, 2003; GOMES; GOUVEA, 2008; FARIAS, 2015); dentre outros.

Para então contribuir com o campo, a seguir apresentaremos, na primeira sessão, questões inerentes a discussão da organização da cidade moderna adotando teóricos da Sociologia e como esta afeta a infância. Na segunda sessão, indicamos os principais marcos legais envolvendo a criança no Brasil e destacamos seu *status* atual de cidadã e capaz. Ao final do texto estão breves considerações afirmando que o meio urbano deve prezar por seu caráter agregador e educativo, potencializando, a cidadania infantil.

Destacamos que para fins deste artigo, adotamos como parâmetro de idade para definir criança, o indivíduo de até 18 anos, conforme estabelecido na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (CNUDC) de 1989, documento internacional legítimo em diversos países, incluindo o Brasil.

A infância na cidade moderna

Tomando como referência autores da Sociologia (PARK, 1979; FREITAG, 2002) podemos dizer que a cidade é a consequência das relações humanas em um espaço e um tempo concomitantes, (re)criada e (re)vivida nos cruzamentos de suas vias e na materialidade de suas construções por habitantes e visitantes que nela (inter)agem criando signos e significados singulares e plurais.

Tonucci (2005) nos fala concisamente sobre a maneira constituinte das cidades modernas que se desenvolveram em contraste da hierarquia presente nas cidades medievais, em que os mais abastados economicamente viviam dentro de seus muros e a demais população ao seu redor. A cidade moderna desenvolveu-se então, em torno de uma praça onde diferentes classes sociais compartilhavam tal espaço, as interações estavam propensas a acontecer em suas ruas, esquinas, feiras e outras localidades serviam para encontros, trocas e aprendizagens entre seus habitantes, o espaço urbano era, portanto, partilhado e vivido por todos.

Entretanto, Tonucci (2005) chama atenção de que nas últimas décadas a cidade parece estar retornando ao modelo medieval: classes economicamente favorecidas ao centro e as desfavorecidas na periferia, ou seja, tem separado e especializado seus espaços em um movimento de segregação de seus habitantes. Separa-se no sentido de destinar espaços específicos a uma determinada população, por exemplo, as crianças devem estar em lugares criados para elas, escola e parquinho, aos idosos destinam-se os asilos e as academias a céu aberto. E especializada por fragmentar-se em áreas especiais destinadas ao comércio, indústria, residencias, e etc.

Com tal separação e especialização dos espaços, Augé (2011) e Bauman (2003) afirmam que consequentemente a cidade parece estar perdendo sua função de promover interação e convivência, tornando-se apenas um lugar de passagem. E as mudanças na maneira experimentada atualmente de viver a cidade implicam diretamente em nossa relação com o tempo, o espaço e os outros. Ao que assinala Augé (2011), o sujeito da modernidade deixa de conectar-se aos lugares e não mais estabelece com estes relações significativas, por isso, estes parecem ser “espectadores” em movimento por “não lugares”.

Os “não lugares” são aqueles que viabilizam a circulação, as compras e o consumo de maneira mais eficaz e deixam de valorizar as dimensões de comunicação, de identidade, da história e da relação com o outro. Nos “não lugares” (aeroportos, estações de metrô, shopings) algumas práticas sociais são predeterminadas e esperadas, e nem sempre tais práticas privilegiam as interações entre as pessoas, mas sim com placas e máquinas, o que os caracteriza como espaços de solidão.

Ao mesmo tempo, a cidade tornou-se hostil e é percebida como perigosa, assim, os espaços públicos tendem a ser evitados (TONUCCI, 2005). A casa que antes era um lugar essencialmente para funções primárias hoje tornou-se confortável, luxuosa e

sinônimo de lazer, se antes era necessário sair para se encontrar amigos, beber ou assistir a um filme, hoje todas essas atividades podem ser feitas em casa, pois ela parece ter se tornado autônoma. Segundo Tonucci e Risoto (2001) a casa já não faz parte de um ecossistema complexo dentro da cidade, mas tende para a autossuficiência.

Para Tonucci (2005) outra característica da cidade moderna é que as pessoas parecem estar sempre indo de um lugar privado para outro, de casa para o trabalho, para o shopping, para a academia. No mesmo sentido, os transportes públicos têm sido preterido e mais automóveis privados tomam conta das vias e transportam passageiros sozinhos.

Com as ruas cada vez mais cheias de automóveis, calçadas e outros espaços vazios têm se tornado estacionamentos, com isso, pedestres e ciclistas têm sido forçados a procurar novas rotas para trafegar. É visível que o planejamento urbano de mobilidade das grandes cidades visa um tráfego fluído e rápido, o que significa que tais escolhas privilegiam apenas um tipo de cidadão, o adulto, homem, trabalhador e motorista (WARD, 1978; RISSOTTO; TONUCCI, 2002; TONUCCI, 2005). Portanto, os pedestres, mulheres e crianças, têm dificuldade para caminhar pelas ruas e atravessá-las, e mesmo de exercer seu direito de ir e vir com autonomia, nesse sentido, a democracia não está presente nas áreas urbanas.

Ao considerarmos tais mudanças na cidade, não podemos esquecer que as crianças experienciam suas infâncias nesses espaços que cada vez mais parecem estar aparelhadas de “não lugares” e falta de interação. Como afirma Ward (1978), e trabalhos mais recentes como os de Rasmussen e Smidt (2003) e Fotel e Thomsen (2004), parece que cada vez mais as crianças não têm tido a oportunidade de vivenciar os espaços públicos de sua cidade e estão segregadas em lugares especializados para realizarem atividades predeterminadas e dirigidas, limitando seu campo de experimentação e exploração de si, do outro e do ambiente.

Fotel e Thomsen (2004) afirmam ainda que as crianças são suprimidas da cidade por terem sua mobilidade reduzida e serem transportadas de um local para o outro. Durante esses percursos sua integração social e com o ambiente é mínima bem como suas oportunidades de escolhas e tomadas de decisão.

Todas essas características e maneiras em que a cidade está sendo vivenciada apontam que o planejamento urbano não leva em consideração a opinião de seus habitantes, muito menos das crianças. Os espaços destinados à infância não correspondem

às expectativas e características que lhe dizem respeito a partir de seu próprio ponto de vista.

Rasmussen e Smidt (2003) em sua pesquisa na Dinamarca com oitenta e oito crianças de 5 a 12 anos, mostram que elas estão cada vez mais em espaços privados especializados ou segregadas em espaços públicos planejados por adultos para elas. Entretanto, nem sempre as crianças concordam com a maneira que tais espaços foram planejados. Ao tratarem sobre os espaços em suas vidas cotidianas apontaram os terrenos vazios e casas abandonadas como sendo seus preferidos para brincar, o que evidencia sua capacidade de se apropriar dos espaços a sua volta a partir de uma lógica diferente da dos adultos e ao mesmo tempo indica o desinteresse naqueles espaços feitos para elas.

Müller (2007) em sua pesquisa em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com nove crianças entre 4 e 12 anos, identificou que espaços públicos têm sido cada vez menos utilizados por crianças de classe média, uma vez que elas relacionam a rua à violência, sujeira e perigo. Neste caso, mesmo que as crianças ainda não tenham experienciado de forma direta a violência, suas referências são de medo e insegurança, o que acaba também as afastando dos espaços públicos da cidade.

Diante dessas indicações, parece que as cidades excluem as crianças e as privam do exercício de seus direitos. À medida que se impõe limites à sua mobilidade, seu desenvolvimento da consciência espacial e social é prejudicado; se não existem espaços vazios e públicos para que brinquem, elas deixam de viver experiências marcantes para seu desenvolvimento, como de exploração e pesquisa, ou ficam limitadas em sua autonomia para decidirem sozinhas sobre suas brincadeiras, ações e grupos, já que suas opiniões não são consultadas nos planejamentos urbanos (FOTEL; THOMSEN, 2004; O'BRIEN et al, 2000; CHRISTENSEN, 2011).

Pensar sobre essas questões implica diretamente problematizarmos que a participação das crianças na cidade perpassa essencialmente os paradoxos entre direito e impedimento, público e privado, os quais ficam evidentes na legislação direcionada à infância e perpassam a maneira pela qual Estado e sociedade lidam com a criança. Para tratar de tais incongruências, na sessão seguinte, apresentamos o percurso legal das políticas públicas para infância no Brasil e a influência da CNUDC (1989) e do campo dos Estudos Sociais da Infância na constituição do *status* atual da criança como cidadã e capaz.

Direito, criança e cidade

Historicamente, uma das concepções construídas no senso comum a respeito da infância é de que esta seria um período especial do desenvolvimento biológico do ser humano, e, portanto, as crianças são indefesas, vulneráveis e dependentes. Ou seja, ante a tal percepção, as crianças deveriam ser guardadas dos males sociais, sendo protegidas em lugares privados e seus cuidados e responsabilidade estariam restritos ao âmbito familiar.

Contudo, atitudes como zelo e abandono, valorização e desdém, carinho e maus tratos nunca deixaram de existir na sociedade, o avanço da ciência e as diferentes perspectivas que surgiram em relação ao cuidado, desenvolvimento e educação das crianças impulsionaram ações do Estado de assistência à infância para além do âmbito familiar. Para refletirmos a esse respeito tomamos como referência principal o livro "A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil" (2009) organizado por Irene Rizzini e Francisco Pilotti. Assim, apresentamos uma breve caracterização de como a criança brasileira saiu da condição de objeto de intervenção do Estado, ora sendo tutelada ora sendo encarcerada, e passou a ser cidadã de direitos.

No Brasil, os primeiros esboços de atenção à infância, fora da família, começaram ainda em seu período colonial quando Portugal determinou que as crianças ameríndias deveriam ser catequizadas e convertidas a dóceis súditos reais pelos jesuítas. Ainda no século XVI, as Câmaras Municipais seriam responsáveis em cuidar das crianças abandonadas e por isso criaram a Roda dos Expostos, um cilindro giratório que garantia o anonimato da pessoa que deixasse ali um bebê.

Nos séculos sequintes outras ações aconteceram no país, contudo daremos ênfase ao século XIX, quando os órfãos, abandonados ou desvalidos, continuaram a ser institucionalizados, segregados, controlados, confinados e reeducados em asilos infantis e em outras instituições com nomenclaturas variadas, mas com a mesma função. Outra maneira de enclausurar e controlar os espaços por onde as crianças pobres estariam era seu emprego nas fábricas, a exploração do trabalho infantil era justificada como sendo uma oportunidade para que as crianças não estivessem ociosas na rua.

No século XX, as crianças ganham atenção legal por meio do Código de Menores de 1927, esta lei tinha caráter correcional e era direcionada às crianças desvalidas, viciadas e delinquentes, sendo estas objeto de preocupação do Estado na perspectiva de

conter a criminalidade infantil e assegurar a ordem social. Alguns anos depois leis estabeleceram a idade mínima para o trabalho infantil, mas a prática vivida nas fábricas era oposta, as crianças desvalidas eram encaminhadas ao trabalho precoce inclusive pelas instituições que as acolhiam (FALEIROS, 2009).

Ainda no século XX, as crianças da classe trabalhadora receberam ainda um olhar diferente e uma política de proteção materno-infantil foi instaurada, sociedade e governo preocupavam-se com a educação da criança, não com a perspectiva de seu desenvolvimento e valorização de sua condição atual, mas em prol de uma formação do futuro trabalhador. A infância pobre também já foi caracterizada como um problema de segurança nacional, o que instarou e perpetuou um sistema de encarceramento em larga escala no país. O Código de Menores de 1927 foi substituído somente em 1979, nele o Juiz de Menores ficaria encarregado de lidar com a infância pobre enquanto "doença social" podendo determinar a internação e outras medidas.

Foi então, a partir da década de 1980, que grupos de movimentos sociais ligados à Igreja e órgãos governamentais ganharam força em suas reivindicações pelos direitos das crianças e adolescentes, conseguindo assegurar-lhes direitos na Constituição Federal (1988) e posteriormente no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Com este novo aparato legal não só a criança pobre passa a compor atenção do governo, mas todas as crianças passam a ser cidadãs, detentoras de direitos e de responsabilidade partilhada entre Estado, família e sociedade civil. Mais recentemente, foi promulgada a Lei 13.257 de 08 de março de 2016 que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância.

Conforme o panorama apresentado acima, as políticas dirigidas à infância no Brasil tiveram marcadamente a necessidade de controle da população pobre, vista como perigosa, e balisadas pela omissão, repressão e paternalismo decorrentes de tensões entre interesses públicos e privados (FALEIROS, 2009).

Faleiros (2009) aponta que nas estratégias de ação, que se evidenciam no país em relação à infância, fica claro interesses conflitantes entre trabalho e educação, público e privado, domínio sobre a criança e direito da criança. O conflito entre trabalho e educação dava-se deixando claras as diferenças e papéis destinados aos desvalidos e validos, enquanto aos primeiros caberia o trabalho ao segundo grupo destinava-se a educação para a direção da sociedade. A relação de oposição entre público e privado estaria evidente na medida em que o atendimento às crianças crescia na área da filantropia, materializando a

responsabilidade pública de atendimento as crianças por meio de instituições e serviços advindos de interesses particulares. O antagonismo entre domínio e direito refere-se justamente a interferência do Estado para garantir a proteção da criança contra os abusos de seus próprios pais, e ao mesmo tempo nem sempre a criança foi reconhecida como indivíduo independente da esfera doméstica.

Para uma guinada em tais proposições, Faleiros (2009, p. 36) afirma que uma política voltada para a cidadania das crianças deve basear-se no direito e na participação, portanto deve combinar "… a autonomia da criança, com a solidariedade social e o dever do Estado em proporcionar e defender seus direitos como cidadã" , o que parece estar sendo delineado nos últimos anos, principalmente com a influência de contextos mundiais na área dos direitos humanos e do desenvolvimento de estudos da infância. Uma vez que estes passam a encarar a infância como não só um fenômeno biológico, mas uma categoria socialmente construída, que pode ser discutida singularmente (infância) e pluralmente (infâncias) (PROUT; JAMES, 1990; MAYALL, 2002; BLUEBOND-LANGNER; KORBIN, 2007).

No campo dos estudos sociais, Mayall (2002) e Bluebond-Langner e Korbin (2007) afirmam que, as crianças manifestam-se tanto como indivíduos, seres únicos, quanto como um coletivo, a partir do local e cultura à qual pertencem. De acordo com as autoras, as crianças são agentes sociais. Uma vez que a criança dinamiza a estrutura social a qual pertence e, a partir de suas interações, atribui sentidos e escolhe o que fazer de modo dinâmico e autêntico em seu mundo.

Mayall (2002, p. 21, tradução nossa) explica que em sua raiz etimológica:

> [...] um ator social significa fazer algo decorrente de um desejo subjetivo. E o termo agente sugere uma dimensão mais profunda: negociação com outros, com efeito de que a interação faz diferença – para o relacionamento ou a decisão, para o funcionamento de suposições sociais ou restrições.

Nesse sentido, a criança possui agência, o que significa dizer que ela é capaz de refletir e tomar decisões sobre o que lhe diz respeito, podendo reconhecer que suas ações têm consequências (MAYALL, 2002). Conforme Bluebond-Langner e Korbin (2007, p. 243, tradução nossa) "[...] as crianças são produtoras de significado."

No campo dos direitos humanos destacamos a ação da Assembléia Geral das Nações Unidas, que em 1989 promoveu a CNUDC e a instaurou como lei internacional no ano seguinte. As crianças foram reconhecidas como detentoras de direitos individuais

e coletivos, independentemente de seu comportamento ou condição social. Nesse sentido, as crianças não possuem somente o direito de serem protegidas de abusos e riscos, mas também de serem tratadas como "agentes morais por direito próprio" (BELL, 2008, tradução nossa), que possuem intenções e visões do mundo que não devemos presumir serem como as dos adultos.

Para nosso interesse aqui, queremos destacar em especial dois artigos da CNUDC (1989) que em nossa opinião subsidiam as reflexões em relação ao direito infantil a cidade, os quais seguem:

> Artigo 12 – (1) Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. Artigo 31 – (1) O direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Nos artigos acima está claro o direito das crianças participarem nas decisões de forma ativa e opinarem sobre todas as questões que afetam a sua vida, ao mesmo tempo em que assegura seu direito a vivenciar diferentes espaços da cidade.

O reconhecimento das crianças como capazes de participar e opinar coloca em cheque as visões tradicionais das crianças como vítimas e vulneráveis e dependentes do interlocutor adulto para explicar suas culturas. Portanto, elas são suficientemente competentes para participar em decisões no que dize respeito as suas vidas e, como afirmam Morrow e Richards (1996), deveríamos partir do princípio de que o que as crianças sabem não é menos importante do que os adultos sabem, mas é diferente. Nesse sentido, os adultos "[...] podem e devem levar as crianças a sério como agentes sociais de direitos" (MORROW; RICHARDS, 1996, p. 98, tradução nossa).

Ao mesmo tempo, várias críticas são feitas a CNUDC (1989), uma delas refere-se justamente aquele que parece ser seu propósito maior, o de propor direitos universais a todas as crianças. Lundy e McEvoy (2011) indicam que o documento tem um caráter universal e não leva em consideração os diferentes contextos sociais e culturais vividos pelas crianças no mundo. Corroborando a tal crítica Mayall (2000) afirma que a CNUDC é apoiada em conceitos ocidentais dominantes, por exemplo, com o objetivo de circunscrever o trabalho infantil, põe em cheque valores culturais em que o trabalho das crianças está intrinsecamente envolvido com os adultos e faz parte de seu crescimento aprender no trabalho.

Paradoxalmente, enquanto a criança é considerada como frágil e desprotegida, o que parece ser reforçado pelo excesso de cuidado, é possível perceber que os documentos oficiais internacionais e nacionais sobre a infância defendem sua autonomia. Essa ambiguidade apresenta-se à medida que os documentos asseguram às crianças uma série de direitos, como, por exemplo, a participação social, liberdade, respeito, e pressupõem que as crianças devem ser protegidas e guardadas de acordo com a concepção dos adultos de risco e de perigo (VALENTINE, 1997).

Ou seja, enquanto a CNUDC (1989), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 têm um grande apelo para que os direitos das crianças sejam respeitados, é visível a contradição entre direito e impedimento, público e privado, uma vez que a vida das crianças urbanas têm sido limitada e restrita a certas regras e espaços pelos adultos (VALENTINE,1997; JENKS, 2000; HARDEN, 2000; FOTEL; THOMSEN, 2004; FARIAS; MÜLLER, 2017).

Para não concluir…

Diante da história da legislação infantil vemos marcadamente a dualidade nas compreensões da infância, em que as crianças emergem fortemente tanto como controladas e subordinadas aos adultos, quanto vistas como agentes competentes, o que a todo momento tensiona as relações entre proteção e provisão e sua participação na cidade.

Enquanto indivíduos capazes, as crianças não estão passivas a observar tais mudanças e legislações, muito pelo contrário, em seu cotidiano na cidade elas subvertem as regras e ordens que lhes são impostas e ocupam áreas públicas em um movimento de reconfiguração da cidade, utilizam tais espaços em uma lógica diferente, criando suas próprias geografias. Transformam os espaços vividos em um processo de interação por meio de experimentações físicas e sociais e estabelecem relações íntimas entre sua vida e os espaços que percorrem (JONES, 2000; RASMUSSEN; SMIDT, 2003; CHRISTENSEN; O'BRIEN, 2003).

Entretando, é necessária a mobilização social para a retomada da noção de cidade como espaço vivo, capaz de desencadear aprendizagens e experimentações em diversos aspectos e compartilhamentos, para que assim a construção da infância e sua cidadania aconteçam de maneira ampla e compartilhada.

Cidadania esta que se desdobra também na sensibilidade da escuta, da fala, das múltiplas expressões e da consideração e relavância do que as crianças colocam sobre aqueles assuntos referentes a suas vidas, inclusive a respeito das áreas urbanas. Para que a cidade seja um espaço realmente público e de todos, as crianças cabe o direito de vivenciar os cantos, ruas, calçadas, praças, parques e tantos outros espaços queiram. Tal prática já vem acontecendo ao redor do mundo, por meio de conselhos participativos, oficinas de escuta, fóruns, debates e etc, contudo, ainda precisamos que mais iniciativas surjam e que os adultos realmente estejam dispostos a respeitar os direitos das crianças nas diversas esferas de suas vidas.

Ward (1978) e Tonucci (2005) corroboram com essa perspectiva e afirmam que a cidade deve voltar a ser espaço de encontro intra e intergeracionais. Nesses espaços as crianças têm a oportunidade de voltar a brincar livremente tomando controle de seus tempos, grupos e brincadeiras e, ao mesmo tempo, os demais moradores da cidade podem deixar suas casas e voltar aos espaços públicos.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não lugares:* introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BELL, Nancy. Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies*, v. 6, n. 1, p. 7-20, 2008.

BLUEBOND-LANGNER, Myra; KORBIN, Jill. Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: an Introduction to Children, Childhoods, and Childhood Studies. *American Anthropologist*, v. 109, n. 2, p. 241-246, 2007.

BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei federal no 8069, de 13 de julho de 1990, 7. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. *Marco Legal da Primeira Infância*. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm>. Acesso em: 12 dez 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de. *A aventura urbana*: crianças e jovens no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CHRISTENSEN, Pia. Place, space and knowledge: children in the village and the city. In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Orgs.). *Children in the city:* home, neighbourhood and community. London: Falmer Press, 2003. p. 13-28.

CHRISTENSEN, Pia. et al. Children, mobility, and space: using GPS and mobile phone technologies in ethnographic research. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 5, n. 3, p. 227-246, 2011.

CORDEIRO, Andréa Carla de Filgueiras; MENEZES, Jaileila de Araújo; CASTRO, Lucia Rabello de. Oficinas da cidade em Fortaleza. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 53-6, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org). *A arte de governar crianças*: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-96.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. *Infâncias em Brasília***:** o mapa da cidade, o mapa da mina. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2015.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A cidade como espaço da infância. *Educação e Realidade*, v. 42, p. 261-282, 2017.

FYHRI, Aslak, et al. Children's active travel and independent mobility in four countries: development, social contributing trends and measures. *Transport Policy***,** v. 18, p. 703-710, 2011.

FOTEL, Trine; THOMSEN, Uth. The surveillance of children's mobility. *Surveillance & Society*, v. 1, n. 4, p. 535-554, 2004.

FREITAG, Barbara. *A cidade dos homens*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *O Estado das Crianças no Mundo*. Estados Unidos, 2012.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARDEN, Jeni. There's no Place like Home: the public/private distinction in children's theorizing of risk and safety. *Childhood*, v. 7, n. 1, p. 43- 59, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Dicionário das variáveis da amostra do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro, 2012.

JENKS, Chris. Editorial: children's places and spaces in the world. *Childhood***,** v.7, n. 1, p. 5- 9, 2000.

JONES, Owain. Melting geography: purity, disorder, childhood and space. In: HOLLOWAY, Sarah Lynn; VALENTINE, Gill (Orgs.). *Children's Geographies:* playing, living, learning. London: Routledge, 2000. p. 29-47.

LANSKY, Samy; GOUVEA, Maria Cristina Soares de; GOMES, Ana Maria Rabelo. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 128, p. 717-740, 2014.

LUNDY, Laura; MCEVOY, Lesley. Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, v. 19, n. 1, p. 129-144, 2011.

MAYALL, Berry. The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, v. 8, p. 243-259, 2000.

MAYALL, Berry. *Towards a sociology for childhood:* thinking from children's lives. Maidenhead: Open University Press, 2002.

MORROW, Virginia; RICHARDS, Martin. The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, v. 10, p. 90-105, 1996.

MÜLLER, Fernanda. *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 35, n. 128, p. 659-674, 2014.

O'BRIEN, Margaret. et al. Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, v. 7, n. 3, p. 257-277, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança.* 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Departamento de Econômia e Assuntos Sociais. *World Urbanization Prospects***.** Estados Unidos, 2014.

PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Otávio (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979. p. 26-67.

PÉREZ, Beatriz Corsino et al. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 181-191, 2008.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood.* London: Falmer Press, 1990. p. 7-33.

PROUT. A. Preface. In: CHRISTENSEN, Pia; O`BRIEN, Margaret. (eds). *Children in the City:* home, neighbourhood and community. London/NewYork: Routledge Falmer, 2003, p. xv-xvi.

RASMUSSEN, Kim; SMIDT, Søren. Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the city. In: CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Orgs.). *Children in the city*: home, neighbourhood and community. London: Falmer Press, 2003. p. 82-100.

RISSOTO; Antonella; TONUCCI, Francesco. Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology*, n. 22, p. 65-77, 2002.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org). *A arte de governar crianças*: história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

Buenos Aires, Losada: UNICEF, 1996.

TONUCCI, Francesco. Citizen child: play as welfare parameter for urban life. *Topoi*, n. 24, p.183-195, 2005.

VALENTINE, Gill. "Oh Yes I Can." "Oh No You Can't": children and parents understandings of kids competence to negotiate public space safely'. *Antipode*, Oxford, n. 29, v. 1, p. 65-89,1997.

WARD, Colin. *The child in the city.* London: Bedford Square Press, 1978.

CRIANÇAS E FORMAÇÃO ARTÍSTICA NA CIDADE DE SÃO PAULO: O CASO DA EMIA

Sandra Mara da Cunha
Universidade de São Paulo
Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo – EMIA/SP
sandram.cunha@terra.com.br

Introdução

Dentro do Parque Lina e Paulo Raia, localizado na cidade de São Paulo, no bairro Jabaquara, existem três casas nas quais funciona desde 1980 a EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística, na qual crianças de cinco a doze anos de idade dão seus primeiros passos na dança, na música, no teatro e nas artes visuais.

Nessa escola pública, adultos e crianças atuam juntos, guiados por projetos que preveem o intercâmbio de experiências, de saberes e de ideias que levam à aprendizagem artística. A aquisição de conhecimento no campo da arte acontece na EMIA de modo inicial e não profissionalizante em processos nos quais as crianças dão vida às propostas lançadas pelos artistas-professores, em negociações que ampliam ou modificam o que foi planejado e preparado para elas no início de cada ano.

O objetivo principal desse ensaio é o de trazer elementos que permitam compreender como se dá a participação das crianças nesse contexto educativo, a partir da assunção da ideia de crianças como seres competentes, sujeitos de direitos com pontos de vista que são considerados e que podem ser visibilizados quando se expressam artisticamente. No intuito de buscar essa compreensão, estabeleço diálogos com trechos das reflexões dos professores, contidas nas "Narrativas Poéticas da EMIA", a documentação artístico-pedagógica que conta como o trabalho é desenvolvido nessa escola.

A EMIA

Ao longo dos últimos trinta e seis anos, a Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA/SP, vem oferecendo formação artística para crianças de cinco a doze anos de idade na cidade de São Paulo, como parte de um projeto de formação artística e cultural ligada à Secretaria Municipal de Cultura, e atualmente está estruturada do seguinte modo:

Cursos regulares, obrigatórios, com a duração total de oito anos:

- Grupos 5 Anos e 6 Anos: dois anos de estudos, com dois professores de linguagens artísticas diferentes, em aulas semanais de duas horas de duração;
- Grupos 7 Anos e 8 Anos: dois anos de estudos, com dois professores de linguagens artísticas diferentes, em aulas semanais de três horas de duração;
- Grupos 9 Anos e 10 Anos – o Quarteto: dois anos de estudos, com quatro professores de linguagens diferentes, em aulas semanais de três horas e meia de duração. A partir daqui, diferentemente dos agrupamentos dos anos anteriores, as crianças cursam esses dois anos com essas duas idades misturadas;
- Grupos 11/12 Anos: dois anos de estudo, na linguagem artística de escolha da criança, com um ou dois professores da mesma linguagem.

Cursos optativos, em todas as linguagens:

- São oferecidos pela escola em outros horários, com aulas de três horas de duração, orientados por um professor da linguagem, e são escolhas das crianças. No caso da Música, as opções são os instrumentos: piano, violão, guitarra, flauta doce, flauta transversal, violino, violoncelo, percussão, bateria, em aulas individuais ou em grupo, como os grupos de violões, violinos e cordas coletivas.

Oficinas:

- São oferecidas a cada ano, dependem da disponibilidade de horário dos professores e possuem formatos e propostas diferentes, abertas também a crianças de fora da EMIA. Algumas são voltadas para adultos.

Grupos permanentes:

- Orquestra infanto-juvenil e corais de crianças e de adultos, ambos abertos também à participação de crianças, jovens e adultos de fora da EMIA.

Os cursos da EMIA são plurais porque dependem da constituição dos coletivos de professores, que trabalham em horários variados e desenvolvem com as crianças projetos únicos. As turmas 5 Anos, por exemplo, são oferecidas em todos os dias da semana e nos dois períodos do dia, e podem ser compostas por música-teatro, artes visuais-dança, teatro-dança, e assim por diante. As crianças, além de frequentarem obrigatoriamente o curso regular, com a diversidade acima descrita, ao escolherem ou não cursos optativos e oficinas, percorrem, desse modo, percursos singulares na EMIA e desenvolvem, cada uma delas, seu próprio currículo de formação artística.

O currículo, não estabelecido de antemão, emerge ao longo dos processos artísticos e se torna visível ao final de cada semestre quando os professores narram o que foi de fato realizado com as crianças, nomeiam as aprendizagens e o conhecimento artístico construído. A partir de 2014, ao assumir a coordenação pedagógica da escola, esses registros passaram a ter o caráter de documentação, mais artística do que pedagógica, composta por fotos, filmes e com as produções artísticas das crianças. O principal objetivo da Narrativas Poéticas é visibilizar o conhecimento construído com as crianças nessa escola e fornecer material para análises, reflexões e estudos com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho docente. Essa foi a proposta de atuação que orientou minha atuação como assistente pedagógica da EMIA nos anos de 2014, 2015 e 2016. (CUNHA, 2014a, 2016a, 2016b).

Para trabalhar com os professores, que são artistas de quatro áreas distintas e que possuem formações, experiências e concepções sobre arte, ensino de arte e infância também plurais, foi necessário buscar, dentro de toda essa complexidade e diferença, aquilo que existe em comum entre todos, e daí extrair seus princípios, na tentativa de conferir ao trabalho que é desenvolvido na EMIA a maior unidade possível. Um desses princípios é a participação das crianças nos processos de construção de conhecimento.

A participação das crianças na EMIA

A participação é um conceito complexo, polissêmico e, ao se constituir como o foco das reflexões no ano de 2016, dentro da temática da relação adultos-crianças na EMIA, nos permitiu avançar na compreensão de como se dão as interações entre esses dois principais atores nessa escola.

A participação não se dá no vazio, mas acontece (ou não) nas relações humanas. No nível da macro realidade social, a participação pode ser estudada nas relações políticas, nos seus diversos estratos, do global ao municipal. No nível das micro realidades sociais, ela pode ser estudada nas relações familiares e nas interações que acontecem nas escolas, por exemplo.

O que interessa aqui é, portanto, falar sobre a participação nesse nível micro social, o das relações que se estabelecem entre adultos e crianças na EMIA, e, para tanto, faz-se importante frisar que as relações etárias, assim como as relações de classe, gênero e raça, são relações de poder. As relações entre adultos e crianças são marcadas pela dominação adulta – o adultocentrismo - e ele acontece de modo persistente na nossa realidade social.

A participação infantil refere-se ao envolvimento direto das crianças nas tomadas de decisão. Diz respeito tanto ao processo como ao resultado alcançado, e pode ser coletiva ou individual. Segundo Hart (1992), existem diferentes níveis de participação, expressos pela sua "escada da participação", construída a partir do modelo de Sherry Arnstein (1979) sobre a participação cidadã. É importante frisar que o dispositivo de Hart foi trazido para as discussões sobre a participação infantil na EMIA, não para classificar as ações pedagógicas e as atitudes dos professores na relação com as crianças, mas para trazer esclarecimentos sobre as diferenças existentes entre manipulação, Tokenismo, consulta, e diferentes níveis de participação infantil na sociedade.

Olhando mais detidamente para as relações dos artistas-professores com as crianças na EMIA, reveladas nas Narrativas Poéticas, procurei ressaltar a importância de os professores pautarem suas ações pedagógicas pela observação atenta das crianças e da busca dos significados que elas atribuem ao que fazem nessa escola, respeitando suas condições de vida, relativas às suas pertenças de classe, gênero, raça e cultura, de modo a compreender seus pontos de vista, igualmente válidos no desenvolvimento dos projetos. A concepção de infância que emerge dos trabalhos desenvolvidos na EMIA me levou à escolha de autores dos Estudos Sociais da Infância e da Arte para fundamentar a condução desse trabalho de pensar a escola no presente, como CORSARO, 2011, HALLDÉN, 2005; SARMENTO, 2002, 2003; FERREIRA, 2004, 2008, LINO & RICHTER, 2016; RICHTER, 2005, SOARES, 2005, entre outros que serão citados nesse texto.

Nesse caminho de pensar as relações adultos-crianças na EMIA, com o foco na participação infantil, a intenção foi a de conferir maior visibilidade sobre as crianças, em termos de pensamento e de ação e ressaltar seu protagonismo nos processos de experimentação, investigação e de atuação artística, respeitando, ao mesmo tempo, seus níveis de vulnerabilidade face às suas idades.

Bae (2016) nos ajudou a pensar sobre a participação de crianças no contexto educativo, nos desafiando a criarmos mais e mais "momentos democráticos" nas nossas relações com elas. A autora, ao observar as interações entre crianças e adultos em escola na qual conduziu sua pesquisa, traz a ideia de participação como um "fluxo processional e de reciprocidade".

A seguir, trago então pequenos trechos das Narrativas Poéticas dos professores[54], trechos esses já apresentados ao corpo docente em 2016 em uma reunião de devolutiva minha após a leitura e análise desse material.

Como ponto inicial, vale lembrar outra vez que o currículo da escola não é estabelecido *a priori*, mas aberto às contribuições das crianças e aos caminhos que se constroem a partir dos encontros dos artistas-professores com elas. No entanto, esse caráter de abertura gera dúvidas, questionamentos, e também proporciona reflexões importantes sobre a relação existente entre a ação pedagógica e a participação das crianças, como podemos ler abaixo:

> *"o que seria, ou o que tem sido trabalhar com crianças de diferentes idades, tendo como pressuposto a experimentação artística, sem um planejamento previamente fechado?"1 -* ***Estabelecer uma relação de horizontalidade com as crianças****; 2 -* ***Engendrar e conduzir um processo marcado pela prática participativa onde todas as vozes são ouvidas, inclusive a da professora,*** *com sua perspectiva estética que muitas vezes precisa ceder lugar aos interesses investigativos das crianças."* (Adriana Amaral, artes visuais. Optativo de artes visuais. Sexta – Manhã, grifos meus)

Para dar continuidade aos projetos planejados pelos professores a cada início de ano, é importante refinar canais perceptivos "ler" e "escutar" as crianças, acolher e estimular o que elas se propõem a investigar. Observar, ver, ouvir, perceber e intuir o que as crianças pensam, sentem e desejam fazer – seus interesses artísticos - considerando os

[54] Todos os professores aqui mencionados autorizaram a publicação com seus nomes originais.

caminhos que elas escolhem trilhar como algo legítimo, é parte do trabalho dos professores na EMIA:

> "*Preparar propostas, separar referências e direcionar processos, são práticas que precisei aos poucos ir readequando dentro dos encontros. Comecei a perceber que minha voz ecoava e entrava em maior sintonia com esse corpo coletivo, quando eu me colocava mais como* ***parceira no processo de encontrarmos juntos formas de concretizar os desejos que chegavam, do que quando eu tentava de alguma forma direcionar os caminhos para a materialização de seus projetos.****"* (Adriana Amaral, artes visuais. Optativo de artes visuais. Sexta – Manhã, grifos meus)

Nos dois trechos a seguir os professores capturaram o momento em que as crianças deram vida àquilo que foi inicialmente planejado e preparado por eles, que, atentos às respostas das crianças, reorientaram suas rotas de trabalho para atuar como orientadores das possibilidades e potencialidades que perceberam na ação das crianças:

> *"Em uma das aulas* ***surgiu, das próprias crianças****,* a ideia de fazer dobraduras que rapidamente foi incorporada pelos professores...*"* (Marcos Venceslau, artes visuais; Antônio Siqueira, teatro. 8 Anos. Terça – Manhã, grifos meus)

> *"Nossa poética começou a emergir quando numa destas atividades uma dupla de crianças começou a brincar de cavalinho carregando a outra. Então,* ***a partir disto, propusemos acentuar esta ação aproveitando a ideia lúdica de cavalo e criar jeitos de locomoção destes cavalos*** *em duplas, procurando desconstruir a convenção de "montar" sobre, mas sim em "andar" com. A partir daí,* ***na observação com as crianças****, vimos que se tratavam não mais de cavalos, mas sim de seres não identificados, de criaturas.* ***Nossos encontros então começaram a criar sentido*** *em torno deste tema, variando esta ideia de conceber criaturas em vários experimentos com cadeiras, tecidos, papéis, argila e desenvolvemos um processo de construção de uma composição com o corpo e materiais diversos, tendo como estrutura o papelão, a fim de configurar estas criaturas e animá-las."* (Adriano Castelo Branco, artes visuais e Flávia Ferraz, teatro. 8 Anos. Segunda – Manhã, grifos meus)

Pensar, planejar e realizar ações artísticas em sintonia com as crianças permite o desenvolvimento de um trabalho que acontece na parceria entre adultos e crianças. A participação delas tem uma possibilidade maior de acontecer nesses momentos de observação atenta e ação rápida que muda rotas quase que instantaneamente. São tempos e lugares de investigações de modos artísticos de se proceder, e ultrapassam aspectos

geracionais nas relações adultos-crianças e envolvem as relações crianças-crianças na sala de aula.

Quando as crianças escolhem as músicas que querem tocar nas aulas de instrumento, à primeira vista isso pode ser pensado como sinônimo de participação. Mas será que esse é o único espaço para a "voz" das crianças nas aulas de instrumento? Para essa professora, a participação está também na descoberta do instrumento e de si mesmo na relação com ele:

> "***Busco, no dia-a-dia com as crianças, que eles SE descubram no instrumento****. Tanto nas atividades consideradas puramente técnicas e que possibilitam uma sonoridade melhor, dedos mais ágeis, noção de afinação, quanto nas atividades em que eles são* ***convidados a se desafiarem em relação ao instrumento inventando, procurando novos sons, novas melodias, novas integrações com seus colegas.****"* (Renata Facury, música. Optativo música: violoncelo; grifos meus)

Indo um pouco mais além, essa mesma professora de música encontra o lugar da participação das crianças no estudo de um instrumento: na possibilidade de que elas façam sua própria música, ao lidar com elementos da linguagem musical que são experimentados, escolhidos e que ganham formas, com decisões tomadas e resultados que expressam as escolhas artísticas das crianças. A materialização de ideias e de um conhecimento musical posto em ação quando improvisam e compõem suas músicas não significa, de modo algum, escolhas desqualificadas, visto que nascem e ganham vida na parceria com seus professores, que são também artistas conhecedores das linguagens, seus elementos constitutivos e seus processos de feitura.

> *"****Tenho lidado com elementos construídos com a participação das crianças, (assim acredito)*** *desde explorações bastante livres, a criações organizadas* ***partindo de elementos sugeridos por mim, outros que criamos juntos e outros que eles trazem ou criam.****"* (Glauco, música. Optativo música: flauta-doce; grifos meus)

> *"Em relação aos jogos de improvisações, no início me impus um pouco como forma de efetivá-los. No momento atual algumas crianças já estão mais apropriadas e vêm com mais naturalidade:* ***tocar uma melodia pronta ou uma improvisação tem quase o mesmo peso.****"* (Renata Facury, Música. Optativo: violoncelo; grifos meus)

A criação, no campo da educação musical, apesar de não ser nenhuma novidade, ainda é pouco incorporada ao ensino do instrumento, mesmo na EMIA, escola na qual a criação artística é um dos princípios pedagógicos. A arte e suas múltiplas linguagens, que considero serem também linguagens infantis (CUNHA, 2014b), em sua dimensão criadora, implicam na invenção autoral, porque quem a pratica é também capaz de inventar cenas, danças, músicas, pinturas, modelagens, porque, como dizem Lino & Richter (2016),

> Se a possibilidade de aprender as dimensões da linguagem seja resultado de processos de aprendizagem, não significa que tudo que as crianças e adultos dizem e escrevem, que desenhem e cantem, que leem e dancem, tenha lhes sido ensinado. Eles podem também inventar, criar, improvisar, e o melhor modo pelo qual os maiores podem ensinar aos pequenos é aquele que permite a eles aprenderem como se faz para inventá-los. (p. 2)

Outra professora, traz reflexões sobre a participação das crianças nas aulas de instrumento, e, de modo bastante específico sobre a questão da escrita musical, que, deve fazer sentido primeiramente para as crianças, e não ser uma aprendizagem centrada em si mesma. Essa é uma questão sobre a qual a Educação Musical precisa urgentemente se debruçar, porque grande parte das abordagens educativas aplicadas na atualidade ainda são centradas na própria linguagem e desconsideram as crianças e seus modos de pensar e construir conhecimento na música.

> *"A aquisição da leitura musical também está* ***interligada a cada processo*** *e se realiza por meio de* ***diferentes formas de registros****, desde a representação corporal, desenhos gráficos e notação tradicional. Assim,* ***as próprias composições dos alunos e as músicas de outros compositores vão ganhando mais sentido e compreensão****. Discutir sobre as* ***diferentes possibilidades de registro é um procedimento bastante válido para a construção da escrita musical convencional ou não****. Tanto na flauta doce como no piano, o repertório e as sequências metodológicas (sem a adoção específica de um livro) seguem o desenvolvimento do processo de cada aluno."* (Marili Macruz, música. Optativo de música: piano e flauta doce)

Colocar o foco da ação educativa no encantamento das crianças com as suas descobertas sonoras, com o desafio que se impõe quando elas querem tocar suas músicas ou, posto de outro modo, na iniciação à linguagem por meio do exercício dos seus elementos constitutivos, é uma questão que dever ser seriamente pensada no ensino da

música com crianças. De outro modo, corremos o risco de desconsiderar os interesses delas e, mais ainda, os contextos de vida de cada criança em particular, e pensaremos que a música tem vida própria, nos esquecendo que ela é atividade social, profundamente imbrincada nas produções de sentido que lhes conferimos. Com as crianças não poderia ser diferente.

> *"**Cada um deve se sentir maior que seu instrumento**, não ter medo dele, se arriscar, errar e acertar, se encontrar, ter prazer em estar nesse **movimento de descoberta**. **Esse é o domínio do instrumento**. Devem conseguir se **expressar musicalmente** impulsionados pelo **prazer de se fazer música sem a perda da liberdade e da função estética da linguagem. Tocar bem ou mal não existe nesse caso**. O que conta é a evolução e o que contribuiu para **cada um crescer em sua própria música**."* (Renata Facury, música. Optativo de música: violoncelo)

Crescer em sua própria música, em sua própria ação e produção artística, requer, dos professores, a capacidade de burilar o "ouvir" as crianças, atitude profunda e respeitosa que vai além de fazermos com elas rodas de conversa nas quais lhes perguntamos o que acham disso ou daquilo, porque muitas vezes isso pode ser apenas consulta (THOMAS, 2014). Porque se assim o for, o que elas nos dizem não modifica em nada nosso modo de conduzir o trabalho. As concepções estéticas adultas também precisam ser repensadas quando o trabalho artístico é feito com crianças em algum contexto educativo.

> "*Luíza um certo dia **chegou com a ideia de construir uma casinha**, eu perguntei, meio desconfiada, tem certeza? Porque uma casinha? Ela simplesmente me respondeu: **"Porque eu gosto de construir casinhas, porque eu gosto de inventar lugares para morar as minhas bonecas"**.*
>
> *(...) duas palavras me trouxeram uma reflexão para **o trabalho de arte que venho desenvolvendo com as crianças**, o **gosto** e o **inventar.**"*
>
> *"**Não existe a meu ver aspecto mais verdadeiro para uma criança se interessar pela arte.** O gosto, não pelo aspecto do bonito ou feio, mas por **algo que lhe afeta**, que passe pelos seus sentidos, que lhe transmita desejo; o gosto, enquanto **prazer em fazer e criar algo**, aquilo que te **motiva**, te **desperta interesse** em querer descobrir as coisas, ou simplesmente inventa-las.*" (Adriana Amaral, artes visuais. Optativo de artes visuais. Sexta - Manhã, grifos meus)

Nesse ponto, encontro apoio em Olsson (2013) quando a pesquisadora norueguesa afirma ser necessário questionar o conhecimento estabelecido - aqui, particularmente, a estética adulta - e adotar a emergência do interesse das crianças como princípio de trabalho com elas. A "eventização" como um conceito que também pode ser norteador para as aprendizagens artísticas nos conta de tempo outros, dos tempos da experiência estética e do aqui e agora, porque às crianças lhes interessam mais as impermanências da ação artística do que as permanências das obras de arte.

Aprender arte é, para as crianças, agir criativamente no mundo, atuando por meio de outras racionalidades e em profunda sintonia com a Arte, que opera com as razões da sensibilidade, da imaginação e da intuição nos embates com materialidades várias e suas resistências que convidam os artistas a dominá-las, moldá-las e lhes transformar em algo que lhes faça sentido, que lhes traga regozijo e expresse aquilo que as palavras não dão conta de dizer. Esse é o modo de operar da arte, o modo infância de aprender a ser e a viver. O modo dos artistas e das crianças de deixarem suas marcas no mundo. Nesse campo, em específico, dar "voz" às crianças, ouvir essas vozes e materializá-las como resultado de suas participações na EMIA, requer, portanto, outras escutas:

> *"Ao refletir sobre o meu fazer artístico-pedagógico com as crianças no ateliê de artes visuais, e* ***pensando sobre o como se dá a participação delas nesse processo, percebo que muitas vezes a voz participativa não necessariamente ecoa, mas silenciosamente transforma."*** (Adriana Amaral, artes visuais. Optativo de artes visuais. Sexta - Manhã, grifos meus)

A título de conclusão

Pensar a formação artística de crianças nessa escola pública de iniciação à arte, é buscar a compreensão de como elas constroem seu conhecimento na relação estreita que estabelecem com seus professores. Pensar a participação das crianças nesses processos de tempos e espaços preenchidos com suas ideias, iniciativas, recusas, falas, silêncios, que reforçam e ampliam o que foi planejado e preparado pelos professores. As negociações entre adultos e crianças e entre crianças e crianças determinam as mudanças de rota, as transformações no desenvolvimento dos trabalhos, e, pela via do afeto,

fortemente presente nos encontros, modifica o humano, possibilitando momentos únicos vividos em busca do fazer artístico que lhe confere sentidos.

A participação das crianças na EMIA permeia as interações entre artistas-professores e crianças, e está, portanto, diretamente relacionada com as práticas pedagógicas. Quanto mais fechadas, guiadas por procedimentos e metodologias estabelecidas de antemão, com propostas determinadas pelos adultos, menores são as possibilidades das crianças participarem e dos adultos atuarem como parceiros nesses percursos educativos. Quanto mais abertas e essencialmente guiadas pelas investigações de ambos os atores – crianças e professores, e quando tem como resultado a criação artística, maior é a chance das crianças tomarem parte nos processos, o que torna os artistas-professores menos adultocentrados, e, consequentemente mais éticos na sua relação com as crianças.

A participação das crianças na EMIA, tem como resultante o que pode ser visto e ouvido a cada porta e janela que se abre na escola e que continua nos espaços do parque e avançam pela cidade nos espaços culturais nos quais elas se apresentam a cada ano. São acontecimentos e objetos artísticos, efêmeros ou duradouros e que me permitem afirmar que na EMIA as crianças participam fazendo arte, a arte das crianças. Essa arte emerge do entrelaçamento de experiências, saberes, ideias, desejos, interesses e sonhos compartilhados entre adultos e crianças e entre crianças e crianças. Reconhecer as crianças como produtoras de arte, como partícipes desses processos de construção de conhecimento, são fatores que contribuem para o reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem artística. A EMIA é também, escola de formação de crianças cidadãs.

Referências

BAE, Berit. O Direito das Crianças a Participar: desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às Práticas*, vol.6, n.1, p.7-30, 2016.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Sandra. EMIA: escola de arte, casa de crianças. In: FRAGA, Andréa (coord). *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos.* São Paulo: SMC, 2016, p. 16-19.

CUNHA, Sandra. A identidade da EMIA: revelações a partir dos processos de aprender e ensinar arte com crianças. In: FRAGA, Andréa (coord). *EMIA, escola de artes, casa de crianças: uma experiência de 35 anos.* São Paulo: SMC, 2016, p.50-55.

CUNHA, Sandra. O que as "Narrativas Poéticas" tem a nos dizer sobre o ensino de Arte para crianças na EMIA? *EMIA em Revista, edição CORPOCASA*. São Paulo: SMC, 2014a, p. 16-17.

CUNHA, Sandra Mara da. Eu Canto Pra Você: saberes musicais de professores da pequena infância. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2014b (168 p.)

FERNANDES, Natalia. Os Direitos das Crianças nas Encruzilhadas da Proteção e da Participação. Zero a Seis**,** vol 7 n. 12. Florianópolis, 2005

FERREIRA, Manuela. Do "Avesso" do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). Crianças e Miúdos**:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004, p. 55-104.

FERREIRA, Manuela. "Branco Demasiado" ou... Reflexões Epistemológicas, Metodológicas e Éticas Acerca da Pesquisa com Crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs) **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HALLDÉN, Gunilla. The Metaphors of Childhood in a Preschool Context. *AARE Conference*. Sydney, 27 Nov - 1 Dec, 2005.

HART, Roger. Children's Participation: from Tokenism to citizenship. Florença, Itália: *UNICEF International Child Development Centre*, 1992.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Rodas Poéticas e Libretos de Criação: experiências lúdicas de habitar a linguagem na educação infantil. *XI Anped Sul*. Curitiba: UFPR, 24-27 Jul./2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_DULCIMARTA-LEMOS-LINO-SANDRA-REGINA-SIMONIS-RICHTER.pdf.

OLSSON, Liselott Mariett. Taking Children's Questions Seriously: the need for creative thought. *Global Studies of Childhood*. Vol. 3, n. 3, p. 230-253, 2013.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *A Dimensão Ficcional da Arte na Educação da Infância.* Tese. (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2005. (289 p)

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. CEDIC - Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm. Acesso em: 27 set. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginários e Culturas da Infância*. CEDIC - Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf. Acesso em: 25 set. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. (org.) *Infância (in) visível.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

THOMAS, Nigel. Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights***.** Vol 15, 2007, p. 199–218.

ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A RUA COMO ESPAÇO URBANO DE CULTURA CIENTÍFICA DAS CRIANÇAS DA REGIÃO AMAZÔNICA

Hiléia Monteiro Maciel Cabral[55]
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
hileiamaciel@gmail.com

Silvia Lima dos Santos[56]
Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus)
silvinhalima@msn.com

Aretuza Serrão Lima[57]
Secretarial Estadual de Educação (SEDUC/AM)
aretuzalima@hotmail.com

Introdução

Vivemos em uma época que a aprendizagem e a cultura científica não se restringem somente aos limites dos muros da escola, pois, hoje, diferentes são os espaços urbanos educativos que podem ser um caminho para uma educação relacionada a valores sociais e ambientais.

Para Maciel (2013), os zoológicos, museus, bosques, parques, ruas desempenham uma importante função como agentes educativos, quando nos oferecem condições para que os visitantes construam seus conhecimentos. A variedade de abordagens e linguagens adotadas nestes locais possibilitam o acordar em seu público o interesse pela ciência, o que favorece o conhecimento científico, pois amplia a cultura científica em cidadãos.

Evidencia-se também, a importância das crianças na articulação entre ciência/cultura/sociedade para construção de cidadania na comunidade em que vive, indicando possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas.

A pesquisa foi realizada com as crianças de uma escola e na rua do Município de Urucurituba/AM. Também, destacamos os espaços trabalhados na pesquisa, o espaço formal e não formal e a relevância de suas relações, a partir da Palmeira de Urucuri

[55]Professora.
[56] Professora.
[57] Professora.

(*Attalea phalerata*) como instrumento de pesquisa e como potencial para os estudos da Ciência.

O objetivo desse artigo foi compreender a rua como um local de participação e conhecimento das crianças, como espaço propício para investigação e potencialmente cultural.

A relação das crianças com a rua

Viver a cultura é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vidas locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas. As crianças manifestam em suas vozes, conhecimentos sobre diferentes palmeiras, relacionando-as com as atividades cotidianas do lugar onde vivem. A natureza e seus elementos estão fortemente presentes nas vozes das crianças. Portanto, as vivências e saberes sobre a natureza das crianças de Urucurituba são exemplos de como nessa realidade sociocultural se circunscrevem saberes profundos relativos à cultura.

Ao caminharmos pelas ruas da cidade, de manhã, a primeira impressão é de ruas cheias de veículos e pessoas transitando, conversando e, no meio, estão as crianças indo a caminho da escola. Neste percurso é que as crianças se aglomeram nas ruas, nas idas e vindas, de manhã ou à tarde. É nesta caminhada, no ir ou no vir, que as crianças reconhecem a ruas da cidade, observam o movimento das pessoas e dos veículos, e escutam, muitas vezes presenciando os acontecimentos da cidade. Como podemos observar na voz abaixo:

> "Eu moro lá no bairro São Lázaro, eu venho andando pra aula, eu caminho 15 minutos e passo por 6 ruas pra chegar na escola. Mas as vezes eu demoro mais, quando acontece alguma coisa eu paro pra ver" (Caiaué 10 anos).

Com o processo de urbanização, a cidade vem se transformando em um local inseguro para as crianças. A relação das crianças com a rua vem se rompendo, impossibilitando-as de terem contato com seus pares neste local. Uma vez que, é interessante que as crianças conheçam seus percursos e deixem de ser invisíveis ou estranhas em sua própria cidade. Castro (2008, p.76) ressalta que é importante que as crianças sejam vistas "movimentando-se e atuando exatamente no mesmo mundo em que

as outras pessoas o fazem, e não somente dentro desses limitados mundos da brincadeira, do cuidado e do aprendizado que tem sido indicado para elas".

Este observar, se manifesta na voz da própria criança quando diz:

> "De manhã quase não tem criança brincando na rua, mas a tarde quando a gente sai da aula todo lugar tem criança brincando. Antes a gente brincava aqui na rua em frente de casa, mas aí as pessoas das motos e dos carros não respeitam. Agora a gente brinca na frente da igreja católica tem uma área que não tem perigo. Aí a gente brinca de vôlei, queimada, barra bandeira, às vezes de futebol, as vezes a gente inventa qualquer uma brincadeira." (Açaí, 10 anos).

A cidade de Urucurituba passou por mudanças a partir do processo de urbanização, com aumento de carros, motos e as pessoas. Isto implica em as crianças se arriscarem para brincar na rua. Neste espaço que elas correm, pulam, saltam, usam a imaginação, criam e recriam com seus pares, evidenciando a rua como um ponto de encontro e de relações sociais com os adultos e com outras crianças.

Um fato curioso, porém não surpreendente, é a visibilidade dos adultos na cidade em relação as crianças. Percebe-se no olhar dos adultos que a rua se configura como um local de risco para as crianças, onde o movimento dos veículos é perigoso e acaba limitando o contato destas crianças com este ambiente.

Segundo Vogel (1995), não é necessário que haja espaços específicos e programados para o lazer e brincadeiras das crianças, porque as ruas podem cumprir perfeitamente esta função. Entende-se a rua como um espaço em que a criança tem a oportunidade de ser ela mesma, vivenciando plenamente com o outro as suas relações e demonstrando potências que brotam da espontaneidade que só as atividades ali desenvolvidas deixam evidentes.

Neste aspecto, nos apoiamos em Damatta (2003) quando nos orienta que a rua se configura em um espaço dotado de representações e ocasiões diversas, apresentando-se assim, como um lugar particular para realização de algumas situações, como as brincadeiras das crianças vivenciadas neste espaço social. É nas ruas da cidade que as crianças apresentam características específicas. Falam muito rápido, usam expressões típicas da rua, com gírias, nem sempre entendidas por adultos ou pessoas fora do grupo.

> A relação das crianças com a cidade possibilita a aquisição de conhecimentos urbanos e sociais que desvendam a complexidade citadina. Estar e viver a cidade e seus acontecimentos diários é aprender e apreender seus códigos e signos, é realizar descobertas, conhecer sobre as relações sociais construída entre as pessoas, aprender a

> locomover-se pelo espaço, conhecer a cidade na qual se mora. (NASCIMENTO, 2010. p.180).

Faz parte da realidade das crianças o brincar nas ruas, mesmo correndo riscos de serem acidentadas por veículos. “Sair de casa, recorrer às ruas, conhecer seu ambiente é uma exigência importante para o crescimento não só social, mas também cognitivo da criança” (TONUCCI, 1997, p.61). O contato das crianças com as ruas da cidade proporciona a elas o falar boca a boca, o toque, a interação com seus pares.

No cotidiano das crianças de Urucurituba revelam-se também as suas vivências marcadas pelo conhecimento local. Assim, a cultura é evidenciada nas “rodas de conversas”. As experiências dos mais antigos são observadas e expressadas nas vozes das crianças. É a transmissão dos saberes, dos valores e da tradição social da população local, que se configura como uma prática fundamental no processo de formação social das crianças.

Embora ainda sejam crianças invisíveis, elas possuem um perfil desafiador que é mesclado pela diversidade cultural do lugar, ou seja, estão sempre atentas e curiosas. São crianças contadoras de estórias e que com os pés descalços descobrem os detalhes das ruas ao pisarem no chão. São crianças perspicazes e que andam pelas ruas com os olhos atentos a todos os detalhes da cidade, construindo seus modos de vidas integrados a uma natureza coletiva. Assim revelam-se crianças de Urucurituba.

A rua como espaço de cultura cientifica propício para atividades escolares e não escolares

A escola deve ser vista como um lugar de encontro de culturas, nas quais as mesmas se interceptam, e as crianças se apropriam das linguagens, dos saberes e das formas em que materializam o conhecimento do mundo.

O que evidenciamos em nossa pesquisa é que escola não é a única propiciadora do conhecimento, mas uma das possibilidades de aprender a importância de considerar outros espaços como sendo potencialmente educativos e estimuladores para as crianças, a fim de que possa haver uma interligação entre educação formal e não formal.

Sem abrir mão de suas especificidades como instituição responsável pela educação, entendemos que a escola deve estar em contato direto com seu entorno e com aqueles que vivem ali, de forma que a comunidade participe, dentro de suas condições e responsabilidades, no que tange os processos educativos. O ponto que estamos

evidenciando é a cidade recortada na rua como um espaço não formal propício para a aprendizagem, promoção e garantia de direitos, deveres e da cidadania.

Acreditamos que estudar formas de ampliação dos espaços educativos, rompendo os limites físicos dos muros escolares, pode ser um bom caminho para uma educação relacionada a valores sociais e ambientais que visam à cidadania. Reforçar a importância das crianças na articulação entre ciência/cultura/sociedade na construção de cidadania no seio da comunidade em que se vive, pode indicar possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que levem a uma reorganização na forma como a escola está estruturada, tanto do ponto de vista físico, quanto pedagógico.

Ao evidenciarmos a ampliação dos espaços educativos, incorporando os recursos da cidade e, prioritariamente, a rua no desenvolvimento de projetos que contemplem a comunidade como espaço para ensino, queremos deixar claro que a escola continua sendo centro das ações, porém de forma articulada. A instituição escolar com seu papel social de instrução e formação das novas gerações é que possui os educadores capacitados para o exercício profissional da educação. Assim concebida, a escola não se encerrará em si mesma, mas se tornará parte integrante da vida das crianças e da comunidade onde está inserida.

Nascimento (2010) destaca a importância de pensarmos em uma rede de integração entre a escola e a cidade; através de uma proposta pedagógica, que extrapole os muros da escola para utilizar o meio urbano e social como agente educativo. Afinal, a escola não é a única via de aprendizagem, mas sim uma entre muitas possibilidades de se adquirir conhecimento. A escola integrada com os espaços públicos – ruas, parques, praças, museus – "promove a participação e alfabetização urbana das crianças" (NASCIMENTO, 2010, p.182).

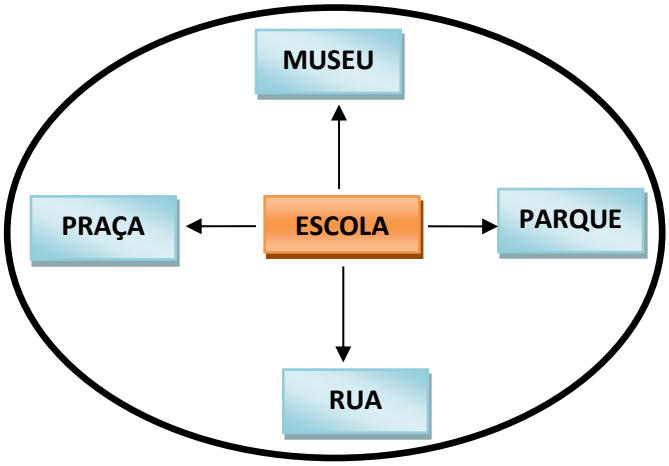


Figura 1- Rede de Interações Escola- Cidade.

Nascimento 2010.

A escola não é a única fonte de saber, mas é um lugar adequado para a formação da cidadania. Nela, o estudo sistematizado ajuda o professor a contribuir para que a criança construa sua identidade e exerça sua cidadania, vivenciando uma autoestima fundamental para realização pessoal, no grupo e no meio social. Por isso, desde a infância a criança deve construir sua história de participação.

Segundo Nascimento (2010), é nos episódios da vida cotidiana que é possível evidenciar a importância de as crianças estarem em contato com os espaços públicos da cidade, para que possam incorporar os comportamentos urbanos e sociais e aprender a se relacionar com os habitantes, de modo a se inserirem na vida urbana. Nesse sentido que defendemos a articulação entre a escola e a comunidade.

Assim, embasamo-nos no conceito atribuído por Jacobucci (2008) de um espaço não formal não institucionalizado, a “rua” Avenida Getúlio Vargas.

Figura 2- A rua onde as palmeiras foram plantadas "Avenida Getúlio Vargas".
Fonte: Silvia Lima 2012.

Um ponto relevante diante de vários é que os espaços da rua permitem às crianças a imaginação, motivando e aguçando a curiosidade, além de oportunizar acesso expressões e vivências aos conhecimentos culturais locais. Lorenzetti e Delizoicov (2001, p.8) afirmam que:

> Os espaços não formais compreendidos como museu, zoológico, parques, fábricas, alguns programas de televisão, a Internet, entre outros, além daqueles formais, tais como bibliotecas escolares e públicas, constituem fontes que podem promover uma ampliação do conhecimento dos educandos. As atividades pedagógicas

> desenvolvidas que se apóiam [sic] nestes espaços, aulas práticas, saídas a campo, feiras de ciências, por exemplo, poderão propiciar uma aprendizagem significativa contribuindo para um ganho cognitivo.

Por isso, a importância de utilizar estes espaços para desenvolver as aulas, pois segundo os autores, aqueles podem ampliar possibilidades de aprendizagem das crianças. No entanto, isso só é possível devido às características do espaço não formal que desperta emoções e serve como motivador da aprendizagem em ciências (QUEIROZ, 2002).

As interações que a rua, em nossa pesquisa representada pela Avenida Getúlio Vargas, oferece, contribuíram para (re)significação dos conhecimentos das crianças, uma vez que as crianças já possuem diversas vivências e interações nestes lugares. Segundo Cazelli (1997), a interação não é só manipular módulos, acionar botões, acender lâmpadas, ler informações e contemplar vitrines, mas também fazer associações e comentários, reagir com expressões verbais ou não, trocar impressões entre os pares e com os professores. É neste momento que as crianças ressignificam seu aprendizado, uma vez que apresentam diferentes modos de interações com seus pares, sendo esta uma oportunidade para mediações no processo de ensino.

Outro ponto interessante é a visão de Nascimento (2010 p. 181), ao destacar a importância da presença das crianças na cidade "é preciso vê-la como um espaço educador com possibilidades de aprendizagens formais e informais". Todo e qualquer lugar, espaço ou elemento urbano é potencialmente cultural, histórico e educativo. Uma esquina, uma rua ou uma praça podem possibilitar aprendizagens tão ricas quantos museus ou livros.

Com o fato de evidenciarmos a rua como espaço não formal propício para a aprendizagem, não queremos reduzir a amplitude da escola no sentido de ser melhor ou pior, porém, queremos mostrar que ambos podem proporcionar oportunidades de atribuições de sentidos diários, com potenciais e peculiaridades diferenciadas. O processo de ensino-aprendizagem precisa reconhecer-se em múltiplos espaços educativos, o que não significa negar a importância e relevância histórica da instituição escolar, (pelo contrário, a enriquecem), e, ao mesmo, tempo os amplia. O que queremos dizer é que, quando falamos de educação não a reduzimos à instituição escolar, mas, doravante, é necessário entendê-la tal como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos espaços, indo para além dos muros da escola.

Metodologia

No que se refere ao processo da pesquisa, buscamos descrever os caminhos metodológicos trilhados ao longo da pesquisa e destacamos o recorte do plantio da palmeira de urucuri como um momento histórico para a cidade de Urucurituba, uma vez que conseguimos resgatar e evidenciar a palmeira como um símbolo significativo para cidade junto com as crianças.

Várias reflexões surgiram durante e após o plantio, ficamos a pensar: como vamos contar as pessoas sobre este acontecimento? Como vamos falar deste momento histórico para a cidade de Urucurituba? Segundo Bakhtin (2010) o acontecimento é da ordem do singular e, por isso mesmo, único e irrepetível. Portanto, não temos como representá-lo de outra maneira a não ser pela via do discurso. Neste aspecto tivemos o cuidado de representá-lo da maneira mais próxima da realidade vivenciada.

A pesquisa contou com a participação direta de 16 crianças. Traçamos um percurso e construímos um espaço verde plantando cem mudas da palmeira de urucuri em uma rua da cidade. Passamos a acompanhar o crescimento destas palmeiras e com isso, estabelecemos uma relação com as crianças. Com intuito de registrarmos a veracidade de todas as informações, utilizamos como instrumento de coleta de dados o gravador de voz, uma câmera digital e o diário de campo para anotarmos e organizarmos dados e outras informações relevantes para a pesquisa.

Figura 3. A palmeira de Urucuri.
Fonte: Silvia Lima 2013.

Neste viés metodológico, destacamos a pesquisa como um estudo do tipo etnográfico fundamentado em Graue e Walsh (2003) onde pontuam que a maioria dos estudos de investigação sobre a infância está relacionada à escola, o que tem como consequência um registro muito incompleto de grande parte das experiências vividas

pelas crianças na sua vida diária. Assim, destacamos que nossa investigação com as crianças, apresentou uma relação com a comunidade, sendo que uma parte desenvolvida na escola e outra no contexto urbano (rua) e desta maneira foi possível compreendermos as vivências das crianças na cidade.

As pesquisas etnográficas, segundo Corsaro (2005), possibilitam um avanço no sentido de o pesquisador precisar entender e vivenciar o universo infantil se colocando nele, ou seja, fazendo parte dele de tal forma que as crianças sintam confiança e possam considerá-lo como parte daquele universo, dividindo com ele seus processos de socialização e por consequência, suas produções e culturas infantis.

Corsaro (2005, p. 461) propõe algumas reflexões em torno das pesquisas etnográficas. O autor entende, primeiramente que a "[...] documentação de entrada, a aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos". Essa participação tem um efeito na coleta de dados sobre as práticas rotineiras com as crianças, tanto as realizadas por meio de entrevistas informais, anotações de campo, gravações audiovisuais quanto às realizadas por meio de outros artefatos presentes no cotidiano pesquisado. Por meio dessa participação e da presença do pesquisador na rotina dos pequenos pesquisados é possível perceber, segundo o autor, os processos que são produtivos ou reprodutivos das culturas locais.

A coleta dos dados foi feita a partir de nossas relações com as crianças ao longo de toda pesquisa. A observação foi realizada com objetivo de registrar as particularidades concretas da vida cotidiana das crianças, o que concorda com Graue & Walsh (2003 p.124) "as particularidades concretas são a única maneira de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações diárias no contexto". Foi com este movimento que observamos as crianças no decorrer das atividades e as observações ganharam forma nos registros no diário de campo.

Também destacamos as "rodas de conversas" como estratégia importante para uma pesquisa com crianças, no sentido de garantir um espaço para que os participantes falem o que pensam. Essa necessidade de falar é muito evidente entre as crianças. Neste espaço da roda, as crianças tiveram a oportunidade de planejar as atividades, trocando ideias sobre diversos assuntos interessantes para elas. Vale destacar que em nossa pesquisa, quando utilizamos o termo "rodas de conversas" estamos nos referindo aos encontros de conversas espontâneas formadas pelas crianças.

Entendemos assim, que as “rodas de conversas” em nossa pesquisa se configuraram como espaços de diversidades, de diferenças, constantes negociações, de opiniões contrárias, de novidades. Espaço este no qual as crianças tiveram a oportunidade de aprender a falar para o grupo, de defender suas próprias ideias. Mais do que isso tudo, a roda foi um momento privilegiado a cada encontro com as crianças. Partindo dessa perspectiva passamos a entender que é necessário ouvirmos as crianças para compreendermos que dar voz a elas nada mais é do que escutá-las. Assim, se deu nosso olhar para as crianças enquanto reveladoras de conhecimentos em Urucurituba.

As crianças, a palmeira e a cultura científica.

Adentrar no universo das crianças em Urucurituba para escutarmos suas vozes e compreendê-las foi um desafio imbricado à oportunidade de aprendermos.

Perpassamos por várias etapas de observação e rodas de conversas com as crianças, que se estenderam do início ao fim da pesquisa. O que nos fez aprender a experiência da pesquisa “com” crianças. Essas estratégias nos possibilitaram a geração de conhecimentos significativos para as crianças e para nossa formação como pesquisadora.

Foi na emissão da radícula ao solo e nas observações feitas no crescimento da palmeira que, junto às crianças, vivenciamos diferentes situações na pesquisa e na cidade. Assim, construímos hipóteses, questionamentos e várias dúvidas surgiram. Na medida em que as crianças percebiam a compreensão das alterações que o meio nos proporcionava foi possível construir junto com elas, significados para nossas vivências diárias em Urucurituba.

Nesse sentido, apontamos a criança como agente transformador, uma vez que as próprias crianças levaram para suas casas o conhecimento sobre a palmeira, e este passou a fazer parte do cotidiano de toda a família. Os pais, irmãos, amigos e outras pessoas que faziam parte das vivências das crianças foram motivadas por elas, a participarem de alguma maneira da pesquisa. Elas acompanhavam, conduziam as crianças a molharem as palmeiras, participavam dialogando, gerando, assim, um conhecimento em conjunto.

Percebemos que as crianças incorporaram a pesquisa, quando passaram a observar as palmeiras todos os dias, não tinha hora e nem momento certo. Não existia mais um roteiro de direcionamento pronto e acabado. Pois, foi na descontração e na sutileza do brincar, no faz de conta que os conhecimentos foram evidenciados.

Ao estudar as culturas da infância, Sarmento (2005) alerta que só tem sentido se consideradas a partir da construção social da infância, isto é, analisadas à luz das condições sociais pelas quais perpassam a realidade das crianças. Por isso, a preocupação nesse estudo com a criança situada na sua realidade.

Ancoradas nesse pensamento, entendemos que a intervenção das crianças na rua, para cuidar das palmeiras, contribuiu para uma revisão de valores da comunidade, uma vez que a palmeira ganhou visibilidade como símbolo significativo da cidade de Urucurituba, e as crianças tornaram-se responsáveis juntos com seus familiares pela manutenção das palmeiras, ganhando referência a partir da pesquisa.

Sarmento (2011) destaca que a criança possui a compreensão da realidade que a cerca, pois ativamente incorpora conhecimentos sobre o mundo. As crianças são influenciadas por ele, ao mesmo tempo que o influencia construindo significados a partir dele. As crianças podem possuir as mais diversas identidades, dependendo de quais aspectos a sociedade em que ela está inserida valoriza. Como manifesta a própria fala das crianças.

> "Meu nome vai ficar gravado na história dessa cidade, porque plantei uma árvore com meu nome" (Açaí, 10 anos).
>
> "Nós vamos para outra escola, mas esse projeto vai ficar marcado na nossa memória, quando a gente for grande a palmeira também vai estar grande, aí vou ficar na sombra dela" (Buriti,10 anos).
>
> "Vamos crescer junto com as palmeiras (risos)" (Pupunha, 10 anos).

Entendemos, assim, que ao realizarmos uma pesquisa com as crianças em Urucurituba evidenciamos a importância da participação da criança no que diz respeito a ela mesmo. As crianças são, simplesmente, atores sociais que não precisam de ensaios, luz, câmera ou ação, ou seja, em todos os ambientes elas atuam. Apenas precisam ser ouvidas.

Considerações finais

Ao construirmos um espaço com as crianças na rua, mobilizamos toda a comunidade, e isto implicou no fortalecimento das relações das crianças com as ruas e com a cidade como um todo. Por isso, defendemos a importância de escola estabelecer

parcerias com a comunidade para que as crianças se relacionem com a cidade, tanto com as ruas, como em outros espaços como as praças, bosque, museu e outros.

Destacamos a relevância das crianças ocuparem e/ou circularem nos espaços da cidade, pois isto contribuiu para a intensificação da relação com seus pares na pesquisa e com outros membros da comunidade. Portanto, defendemos que ao considerarmos as crianças como atores sociais mais do que nunca, elas precisam participar da cidade na idade que tem, pois não precisam se tornarem adultos para participarem. O que concorda com Nascimento (2010, p. 180) quando nos diz que "a presença das crianças na cidade nos mostra inúmeras possibilidades de construir e reconstruir os espaços urbanos".

Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

CASTRO, L. R. de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In CASTRO, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (Orgs). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude.* Rio de Janeiro: Nau, 2008.

CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças pequenas Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. *Educação & Sociedade,* CEDES, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

DAMATTA, R. *O que é o Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

GRAUE, E.; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças***:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da Cultura Científica. *Em Extensão***,** Uberlândia. v. 7, 2008.

LORENZETTI, L. DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. *Ensaio – Pesquisa em educação em Ciências*, Belo Horizonte, v.3, n 1, p. 5-15, 2001. Disponível em: http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_ef_ciencia.pdf. Acessado em 22 de novembro de 2012.

MACIEL, H. M. *O potencial pedagógico dos espaços não formais da cidade de Manaus***.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Manaus, 2013.

NASCIMENTO, N. B. *A Cidade (Re) Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças. Um Estudo em Sociologia da Infância***.** Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11020/1/tese.pdf. Acesso em: 10 jan. 2013.

QUEIROZ, G. et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/ Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 2, n. 2, p. 77-88, 2002.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação,* v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

TONUCCI, F. *La Ciudad de los Niños***.** Roma: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.1997.

VOGEL, A.; VOGEL, V. L. O. Leitão, Emílio de A. (1995). *Como as Crianças Veem a Cidade.* Rio de Janeiro: UNICEF.

EU SEI DIZÊ DISSO AÍ [...]: O LUGAR SOCIAL DA CRIANÇA RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA MARAJOARA

Simei Santos Andrade[58]
ETDUFPA/ICA/UFPA
PUC MINAS
simeiandrade@uol.com.br

Magali dos Reis[59]
PUC Minas
magali_reis@pucminas.br

Laura Maria Silva Araújo Alves[60]
UFPA
laura_alves@uol.com.br

Introdução

Estudiosos da Sociologia da Infância vêm tratando a categoria social *infância* a partir de um paradigma que mostre o *lugar* que a criança ocupa na sociedade e compreenda suas maneiras de expressão partindo dela própria (PAULA; FILHO 2012). Prout (2010) considera que a criança é um ser social e político capaz de tomar decisões e tem coisas importantes a dizer à sociedade; Christensen e James (2005) descrevem as crianças como sendo elas próprias intérpretes-reflexivos da sua experiência social; Sarmento (2009) concebe as crianças como atores plenos no processo de socialização; Ferreira (2004, p. 21) referenda que "[...] as crianças são actores sociais com poder de acção e iniciativa [...]". Essa concepção aponta princípios que são pertinentes e essenciais para compreensão da infância e de seus sujeitos-crianças.

Tal definição tem se colocado nos estudos com crianças da Amazônia Marajoara, considerando que elas são os sujeitos que estão construindo hoje a história do povo amazônico "[...] pessoas inseridas em uma dinâmica social, com caracterização específica" (FRAXE, 2004 *apud* LIMA, 2011, p. 47). No entanto, há uma questão que

[58] - Doutoranda
[59] - Orientadora
[60] - Coorientadora

precisa ser respondida e ou aclarada: qual tem sido de fato o lugar social da criança amazônida? Ou melhor, qual tem sido o lugar social da criança ribeirinha da Amazônia Marajoara?

Consideramos que a criança ribeirinha da Amazônia faz parte de uma sociedade complexa e heterogênea, com culturas e modos diferentes de vida, que possibilitam a percepção de que ela "não é uma unidade culturalmente homogênea" (GRAMSCI, *apud* BURKE, 2010, p. 57), mas é um sujeito embebido nas suas culturas, que confronta a realidade, que subverte o *status quo*, pois "[...] é no convívio e no confronto das diferenças que as crianças aprendem, desde pequenininhas, a respeitar e a valorizar a diversidade sociocultural, tão importante na cultura plural na qual vivemos" (REIS; SANTOS; XAVIER, 2012, p. 12).

Metodologia da pesquisa

Nossa investigação está se construindo na Amazônia Marajoara, município de Curralinho - Vila do Piriá, localizada às margens do rio Piriá. A Vila conta com 9.869 habitantes, dos quais 3.757 são crianças na faixa etária de 0 a 11 anos, o que corresponde a 38,06% da população local (IBGE/2010). É um distrito legalmente constituído, tem uma infraestrutura que atende as demais comunidades menores da região com escola e creche, posto de saúde, comércio varejista e farmácia, o que não é comum nas outras ilhas e comunidades do entorno. Considerada área interiorana, de várzea e igapó, apresenta características próprias de um lugar em que "outros valores são mais presentes, outros modos de organizar a vida cotidiana e relações diferentes entre as crianças e os adultos. [...]" (MORAES; ALVES, 2014, p. 304) se estabelecem. Valores e diferenças aqui tratados dizem respeito ao modo particular, como os sujeitos desse lugar vivenciam seus saberes, suas práticas culturais, modos de vida centrados nas relações que estabelecem com o rio e a floresta (SILVA, 2007).

A pesquisa tem como interlocutores 20 crianças na faixa etária de 5 a 11 anos, e busca compreender como se constitui a infância, quem são e como vivem as crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara e que práticas culturais vivenciam no seu cotidiano. Ao longo desse estudo temos nos deparado com a multiplicidade de práticas culturais vivenciadas pelas crianças na Vila do Piriá, práticas que se constituem "[...] modos específicos de

apreensão do mundo do grupo geracional da infância [...]" (MORAES; ALVES, 2014, p. 305).

O fato de os interlocutores desta pesquisa terem entre 5 e 11 anos não os torna menos capazes de expressarem seus sentimentos, emoções, suas capacidades intelectuais, motoras, enfim, de expressarem quem são e como vivem.

Para melhor compreendermos esta diversidade de infâncias, recorremos aos estudos etnográficos com crianças, buscando mostrar a natureza das crianças ribeirinhas do Norte do Brasil, imbuídas de infâncias vividas de modo individual, mas também de forma coletiva. Revelar quem são e como vivem é enfrentar o que já foi estabelecido de alguma forma nas sociedades ocidentais; é enfrentar o dilema que as crianças "são" e não "serão"; que existem com suas especificidades, cidadãos com voz que ecoa na floresta e nas águas, que firma e reafirma suas identidades - *"Sou deste lugar", "Vivo aqui", "Gosto de banhar aí no Piriá", "Nem penso sair daqui", "É bom ser criança aqui, a gente brinca pra caramba", "Nem fale até, quero ficar aqui até ficar velhinho e morrer", "Vou pra onde? Aqui tenho casa, pai, mãe e todo mundo"* (REGISTRO DE CAMPO - 5/11/2015). Exemplos não faltam para ilustrar a forma de ser e estar das crianças no território amazônico, que se contrapõe aos conceitos que se estabelecem no qual as crianças não sabem "nada", ou sabem muito pouco de si. Sobre esse construto Sarmento (2009) advoga que

> As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percepcionadas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o "ainda não", o "em vias de ser", não adquirem um estatuto ontológico social pleno - no sentido em que não são "verdadeiros" entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos - nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2009, p. 20).

Nossa pesquisa prima em ouvir a voz da criança amazônida, pois suas falas refletem suas histórias, suas percepções e inserções no mundo, permitindo que sua voz ecoe e seja ouvida. As ações por elas desenvolvidas no dia a dia revelam a multiplicidade

de nuanças no cotidiano ribeirinho, que se constitui em um "[...] território complexo que nos desafia a exercitar uma outra forma de olhar a realidade [...]" (PÉREZ, 2003, p. 97).

Discorrendo sobre a importância das ações exercidas pelas crianças, Ferreira (2004) garante que elas têm uma razão de ser, subvertem o que é comum e nos possibilitam refletir sobre a dimensão epistemológica da infância. Deste modo a reflexão da autora nos mostra

> [...] a relevância atribuída às acções das crianças como prova de si e do que elas *são* como seres cognoscitivos, socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências se constitua num estímulo para uma reflexão crítica acerca da infância [...]. (FERREIRA, 2004, p. 14)

As crianças têm a capacidade de dizer do seu lugar de uma maneira simples, concreta e sensível, dando-nos a possibilidade de problematizá-las para que não fiquem no *sensus communis* como *"in-fans"* - sem voz - mas que as percebamos sob um patamar em que elas dão sentido à ordem das coisas, que propiciam ver a situação a partir de muitos ângulos, que nos fazem aprender a aprender, que nos mostram que a Amazônia é um espaço seu e do outro, um lugar ímpar com culturas singulares. Aprender com as crianças ribeirinhas é aprender a olhar a vida sob outro prisma - pelo avesso - como nos referenda Kramer (2011) ao considerar que

> Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. [...] há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar (KRAMER, 2011, p. 117).

Assim, trazer a voz da criança ribeirinha da Amazônia Marajoara para essa investigação é centrá-la no cerne da Sociologia da Infância como um ser que "[...] detém saberes por meio dos quais significam as relações que estabelecem com o rio e a floresta e dão sentido às suas práticas socioambientais", políticas e culturais (SILVA, 2007, p. 50).

A oralidade é um fator preponderante na construção sociocultural desses atores, que residem em um "[...] meio social carregado de significações, ideologias, histórias e em uma cultura muito singular como a da Amazônia [...]", além de "estabelecerem relações definidas, segundo seu contexto de origem, interagindo com uma pluralidade de linguagens, fazendo uso das relações sociais e culturais [...]". As crianças amazônidas "também estabelecem a relação entre sentido e significado, formando sistemas simbólicos que constituem o seu discurso narrativo" (ALVES, 2007, p. 140).

A cultura oral predomina sobre a cultura escrita no seio dos amazônidas, em especial no meio das crianças, que contam histórias reais e imaginárias; falam do lugar onde vivem, como brincam, da escola onde estudam, da igreja que frequentam, dos problemas sociais da comunidade, do que gostam e do que não gostam nas relações que estabelecem com o mundo adulto, com seus pares e com o meio ambiente; o que é necessário para melhoria da qualidade de vida no ambiente ribeirinho. A oralidade produz histórias, gera multiplicidades de enfoques da cultura e do lugar.

A infância, as crianças ribeirinhas e as culturas infantis

A forma de vida das crianças ribeirinhas da Amazônia está espelhada principalmente na sua cultura, traduzida na organização do lugar, nas diferentes maneiras de brincar, nas necessidades e desejos contidos no seu modo de vida cotidiano, que se constitui em um espaço de inovação e de descoberta, que gera novas atitudes (SILVA, 2007).

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Crianças no cotidiano de subir e descer os rios da Amazônia Marajoara.

Considerando que a cultura surge de qualquer modo de vida, que varia nos mais diversos contextos e possibilita diferenças no que produz, pode, então, estimular atitudes distintas. Sobre esse aspecto Burke (2010) discorre que

> Se a cultura surge de todo um modo de vida, é de esperar que a cultura [...] varie segundo diferenças ecológicas, além das sociais; diferenças no ambiente físico implicam diferenças na cultura material e estimulam também diferentes atitudes [...] (BURKE, 2010, p. 59).

As crianças ficam por horas na beira do rio, nos pequenos trapiches, contando coisas da vida, brincando, rindo, encarnando com o outro, tomando banho e pescando[61], a qualquer tempo. A transmissão cultural se realiza não apenas pela forma como elas aprendem, mas também pela maneira como elas transmitem o conhecimento (HELLER, 1987). Elas sofrem influências culturais do seu meio, ao mesmo tempo em que contribuem para a afirmação da cultura local, pois estão inseridas num dado contexto social e também vivem num determinado momento histórico (MORAES; ALVES, 2014).

[61] Pescar para as crianças é apanhar peixes, crustáceos, quelônios e répteis nos rios.

Nesse contexto multicultural buscamos mostrar como vivem as crianças ribeirinhas e como estabelecem suas práticas culturais, entrelaçadas de saberes que de alguma forma orientam seus aprendizados.

Ao colocarmos em evidência o que as crianças ribeirinhas dizem de si, do outro e do mundo, consideramos a infância "[...] um componente da cultura e da sociedade [...]"; "[...] sinônimo de um grupo social concreto, uma parcela importante da população [...] com características específicas"; "[...] é um meio social e natural no qual evoluem as crianças concretas" (BELLONI, 2009, p. 127).

Nossa opção por um estudo baseado na experiência e na observação com crianças da Vila do Piriá, em plena Amazônia Marajoara, deve-se ao fato de buscarmos compreender como se constitui a infância na Amazônia e como o sujeito-criança constrói e vivencia suas práticas culturais. Nossa preocupação se funda numa atitude social e política de trazer à sociedade uma representação real da criança que integra a região, colocá-la como protagonista de sua história, valorizando suas falas e legitimando-a; o que dizem merece ser discutido, refletido e registrado.

As crianças da Vila do Piriá são cidadãs com experiências de vida, imersas numa dada realidade natural, cercada de mata e água, e integram uma determinada estrutura social; elas marcam a história de seu tempo, participando ativamente da vida em sociedade. Sobre esse aspecto Kuhlmann Jr. (2010) afiança que

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.
>
> [...] para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN Jr., 2010, p. 30-31).

Deste modo, a criança ribeirinha da Amazônia participa e estabelece relações sociais incorporando a cultura do seu meio; nasce inserida em sua cotidianidade. Kuhlmann Jr. (2010) ainda destaca que as crianças participam da vida social por inteiro, apropriam-se de valores e comportamentos que traduzem o seu tempo e lugar, visto que

as relações sociais fazem parte da sua existência de sujeito, que interage no e com o mundo.

A Amazônia e sua história

Embora esse estudo opte por uma visão de infância e criança ribeirinha como sujeito de direito e reconhecido como construtor e reconstrutor de sua história, a realidade vivida por elas é dura e diz muito da sua luta diária para sobreviver a tanto descaso, "[...] cuja realidade cultural é marcada pela precariedade social, econômica e política, reflexo de um modelo econômico [eurocêntrico], que na região amazônica, em particular, negligenciou as peculiaridades regionais e as singularidades locais" [...] (SILVA, 2007, p. 48 – grifo nosso). O histórico de dominação desta região, em que o requisito principal tem sido o de exploração de suas populações, baseada numa prática de relações de superioridade/inferioridade (QUIJANO, 2005) mostra a situação de opressão dos povos amazônidas; no entanto, as populações não têm se calado a este descaso, pelo contrário, têm buscado mudar esse quadro, embora a luta seja um tanto desigual.

Ao longo da história do Brasil, o homem amazônida, assim como a criança deste lugar, sempre foi visto como "índio"[62], sem se considerar a diversidade e muito menos a particularidade das crianças que compõem os diversos espaços desta região. O fato de as crianças interagirem no seu *lócus* com seus pares, possuírem uma linguagem própria, utilizando o corpo para falar por gestos e olhares, seus sentidos como instrumentos de absorção do cheiro e do sabor que dão sentido à vida, fez delas estranhas no seu próprio ninho. Os exploradores nunca compreenderam sua natureza, considerando-as quase sempre invisíveis.

Provavelmente tal questão esteja ligada ao processo histórico de invasão e ocupação da região pelos europeus, ou seja, os povos que aqui chegaram cuidaram de forjar uma identidade para o homem amazônida a partir da ótica de quem chegou para dominar e escravizar. Assim, podemos observar que a concepção de infância e de criança, ditada a partir da visão adultocêntrica europeia na Amazônia, concentra a ideia de que o nativo é "inconstante, despreocupado, sedentário, desambicioso, indolente, desleixado,

[62] Expressão pejorativa usada para identificar aquele que não sabe utilizar o padrão culto da língua portuguesa, vive embrenhado nas matas, não interage com facilidade com outras pessoas ou grupos.

degradado" (VERÍSSIMO *apud* LOUREIRO, 2000, p. 36). Contrapondo-se a esta ideia, Loureiro (2000) adverte que a grandiosidade da região e a possibilidade de retirar da natureza o seu sustento faz o modo de vida do homem amazônida parecer *diferente* para os que aqui se instalam com objetivos de enriquecimento por meio da exploração, que estereotiparam a população de "[...] ignorantes, incapazes de assimilarem os padrões de modernidade que a cidade oferece, sem ambições pessoais, de fala típica e ridícula, interioranos, primitivos, aos quais se adita a omissão dos poderes públicos" (LOUREIRO, 2000, p. 37), conceitos que se espalharam e se firmaram durante centenas de anos no Brasil e em países da Europa, como Portugal e Espanha.

Esse olhar do dominante sobre o homem amazônida, que deixa de considerá-lo como ele o é, imerso na sua cultura, inclui também a criança. Contradizendo a ideia de que o amazônida é preguiçoso, entre tantos outros estereótipos imputados ao adulto e à criança, Loureiro (2000) argumenta que

> [...] situado diante de uma natureza magnífica de proporções monumentais, o caboclo, como homem amazônico, o nativo da terra, além de ter criado e desenvolvido processos altamente criativos e eficazes de relação com essa natureza, construiu um processo cultural dissonante dos cânones dominantes. O caboclo humanizou e colocou a natureza na sua medida [...] (LOUREIRO, 2000, p. 37).

A maneira, pois, que o amazônida encontrou de se rebelar frente aos desmandos da ordem vigente foi, e continua sendo, o enfrentamento por meio de suas culturas e a interação com a natureza.

Considerações

Afinal, quem é o sujeito-criança da Amazônia Marajoara? Que lugar social ele tem ocupado no cenário local, nacional e internacional? Que experiências sociais e culturais ele vivencia?

O que se observa é que na região Norte a infância "[...] ainda não ocupa a cena numa totalidade histórica, que é devida. [...]" (ALVES, 2014, p. 43). As crianças ribeirinhas têm sido marcadas pela falta de políticas públicas comprometidas com o seu desenvolvimento e bem-estar, que se reflete, principalmente, na exploração sexual, na

mortalidade infantil, trabalho forçado/escravo, analfabetismo e muitos outros problemas sociais a que estão submetidas (ARAÚJO, 2014).

As crianças em idade escolar enfrentam dificuldades até mesmo de se alimentarem na instituição, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Em muitas escolas da Amazônia Marajoara a merenda que chega é insuficiente para atender os dias letivos. Os produtos são de qualidade duvidosa (sem marca e com validade vencida) e de pouco valor nutricional, como sucos artificiais, enlatados (conservas) e embutidos (presunto e mortadela). Ressaltando que em grande parte é o único alimento que os alunos consomem em muitas horas de idas e vindas nos barcos escolares. Mesmo aqueles que residem próximo têm a necessidade do alimento oferecido na escola, pois lhes falta em casa, principalmente no período do inverno amazônico, na entressafra do alimento principal, o açaí. As chuvas que provocam cheias nas áreas de igapó impedem a caça, a pesca e o plantio nesse período.

A falta de alimentação, bem como de combustível para os barcos escolares (as prefeituras passam semanas sem disponibilizar óleo diesel para as embarcações), provoca uma diminuição na quantidade de dias letivos (mínimo de 200 dias, segundo a LDB); durante o ano de 2015 nas escolas da Vila do Piriá houve apenas entre 140 e 150 dias letivos, o que significa tirar da criança-aluno um tempo precioso de aprendizagem e interação social.

Nas comunidades da Amazônia, em geral, o acompanhamento e desenvolvimento das crianças na área da saúde é precário. A presença de médicos, enfermeiros, nutricionistas e odontólogos é quase inexistente, com exceção das sedes dos municípios. O calendário básico de vacinação nem sempre é obedecido em virtude da distância e da indisponibilidade financeira para arcar com a despesa de passagem e alimentação até uma unidade de saúde. Os atendimentos são realizados na maioria das vezes pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), que trabalham com acompanhamentos básicos a crianças e gestantes, orientações de higiene e saúde, além de encaminhamentos dos casos mais complexos para a unidade de referência do município. A falta de profissionais qualificados impossibilita, em muitos casos, o acompanhamento do pré-natal e das crianças, o atendimento emergencial nas situações de acidentes e doenças graves, entre outros.

Deste modo, "[...] em nenhuma outra região brasileira a população enfrenta tão duras condições de miserabilidade quanto os núcleos caboclos dispersos pela floresta

[...]" (RIBEIRO, 2006, p. 280); a luta das crianças é diária para garantir o seu lugar social nesse espaço.

Compreender a infância em um lugar onde "a vida cotidiana não está "fora" da história, mas no "centro" do acontecer histórico: é a verdadeira "essência" da substância social [...]" (HELLER, 2014, p. 34). Cada rito, cada espaço, cada momento de interação compõem as histórias desses sujeitos-crianças, que por meio de suas falas significativas e ações propõem romper com o que é "normal" no contexto social, em favor da alegria de respirar a simplicidade e a singularidade de ter, ser e estar no mundo; de ter infância, de ser sujeito construtor dessa infância e da sociedade, como salienta Sarmento (2009) a partir dos conceitos de Qvortrup (2005), e de estar num espaço no qual ela se constrói e constrói o seu território - a Amazônia.

Abrir espaço para ouvir o que as crianças têm a dizer do seu mundo é o nosso desafio nessa pesquisa, visto que "[...] os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, consequentemente, necessitam que as crianças o expliquem" (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. XIX). Escutar o que elas têm a nos comunicar e a forma como fazem isso é o que nos dará base para avançarmos nas pesquisas com crianças, muito mais do que quando simplesmente falamos sobre elas.

Compreendemos, assim, que as crianças da Vila do Piriá são sujeitos do presente, dispostos e motivados a dar um novo sentido ao seu dia a dia.

Espera-se que este estudo possa produzir reflexões críticas sobre o lugar que as crianças amazônicas têm ocupado na sociedade e nas discussões acadêmicas; e que saberes produzem e estão escondidos sob a ótica do descaso, da fragilidade, da falta de credibilidade do que afirmam, especialmente das práticas culturais tão presentes no seu cotidiano.

Referências

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: traços da mitopoética amazônica. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo. (Org.). *Educação Infantil e estudos da infância na Amazônia*. Belém: EDUFPA, 2007. p. 133-167.

_____. A infância em construção: as fontes de investigação. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.).

Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 35-52.

ARAÚJO, Sônia Maria Silva. Educação do Campo e Nuestra América: uma experiência de reflexão crítica da Amazônia. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). *Pesquisa e educação na Amazônia*: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014, pp. 112-128.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Sociologia da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna*: Europa 1500-1800. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Pesquisando as crianças e a infância: culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças:* perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. XIII-XX.

FERREIRA, Manuela. **«***A gente gosta é de brincar com os outros meninos!***»** relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana.* 2. ed. Barcelona: Gráficas Hurope s/a, 1987.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pará » Curralinho* (2010). Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150280&search=para|curralinho>. Acesso em: 25 de março de 2016.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-151.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. 5. ed., Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Obras reunidas*, v. 4. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MORAES, Elisangela Marques; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância camponesa na Amazônia na visão de crianças de um assentamento no Pará. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). *Pesquisa e educação na Amazônia:* reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014. p. 303-311.

PAULA, Elaine de; FILHO, João Josué da Silva. As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. In: ARROYO, Miguel

G.; SILVA, Maurício Roberto. (Org.). *Corpo-infância*: exercícios tensos de ser criança. Petrópolis: Vozes, 2012, pp. 184-211.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: histórias(s), memória e narrativa uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 97-118.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). *Infância em perspectiva*: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> acesso em: 20 jan. 2017.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). *Investigação com crianças*: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

REGISTRO DE CAMPO. Escrito por Simei Santos Andrade, no período de 2015-2016.

REIS, Magali; SANTOS, Lorene dos; XAVIER, Maria do Carmo. Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade. In: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene dos. (Org.). *Crianças e Infâncias*: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012. p. 7-18.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). *Estudos da Infância:* educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

SILVA, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. *Revista Cocar*, UEPA, v. 1, n. 1. Belém: EDUEPA, 2007. p. 47-57.

Espaço, território, circulação e infância

MIGRAÇÃO SIMBÓLICA E DIALÉTICA DA IDENTIDADE CULTURAL NOS PROCESSOS DE MIGRAÇÃO

Renato Seixas
PROLAM/USP[63]
renato-seixas@uol.com.br

Introdução

O fenômeno da migração tem sido objeto de inúmeros estudos em diferentes campos de conhecimento. Seja voluntária ou forçada, a migração causa no migrante crise de identidade com múltiplas dimensões. O migrante constata que não pertence inteiramente à cultura do lugar para onde migra. Em vários aspectos o migrante é "diferente" das pessoas que ali estão e é também "igual" a elas. Por outro lado, quando retorna a seu lugar de origem, o migrante percebe que não é mais "igual" a quem vive ali, pois tem novos repertórios culturais que assimilou no lugar para onde migrou. Assim, a migração provoca no migrante profundos e angustiantes questionamentos: "Quem sou? A qual lugar pertenço? Que valores, princípios e repertório simbólico tenho verdadeiramente?"

Não importa de que espécie de migração se trate, o fato é que ela implica em questionamentos sobre a própria identidade cultural do migrante. A identidade cultural só passa a ser um problema para alguém quando é confrontada com o repertório cultural identitário de outra pessoa, grupo social, nação, país ou civilização. Alguém sabe quem é ao constatar quem não é (HALL, 2008; HALL et du GAY, 2005b; HUNTINGTON, 1997). Este trabalho propõe a concepção de **migração simbólica**. Disto resulta que o migrante comporá imaginário (uma representação) que implicará na reformulação de sua própria identidade cultural, que será a síntese possível, híbrida, de pelos menos dois sistemas simbólicos culturais. Compreender esse complexo processo dialético exige análise mais detalhada dos elementos constitutivos da identidade cultural, que se forma

[63] Prof. Dr. do PROLAM – Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, da USP; e da EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP.

ou se reformula a partir de um conjunto cumulativo seis critérios, a saber: **a)** o reconhecimento de que existe **alteridade** ente dois ou indivíduos ou grupos; **b) contraste** das semelhanças e diferenças entre os dois ou indivíduos ou grupos; **c)** constatação de que o fenômeno da alteridade e do contraste de semelhanças e diferenças ocorrem num certo **lugar**, que pode ser físico, virtual ou simbólico; **d)** constatação de que o fenômeno da alteridade e do contraste de semelhanças e diferenças ocorrem num certo **tempo**, que também pode ser o contado no relógio, o virtual ou o simbólico; **e)** a atribuição de **significação à relação** de alteridade e ao contraste das aludidas semelhanças e diferenças; **f)** a **transcendência** de tais semelhanças e diferenças para reorganizar os repertórios culturais em conflito de modo a viabilizar a **reprodução** dos indivíduos, da sociedade e do sistema simbólico que passam a compartilhar. Para realizar este estudo foi adotado o método de **leitura cultural**, que consiste em buscar e compreender os elementos componentes do repertório cultural do indivíduo e/ou grupo relacionado com o fenômeno estudado. A leitura cultural busca a identificação de arquétipos, de elementos culturais miscigenados ou elementos dominantes que compõem o repertório de referências para o indivíduo e/ou grupo para, então, tentar compreender com mais profundidade a rede de significados intertextuais da cultura em análise.

Nesse contexto, refletir sobre as migrações em geral - e sobre a migração de crianças, adolescentes e jovens em particular - exige que se explore e que se compreenda a complexidade das relações dialéticas que esses indivíduos e grupos vivenciam no trânsito de um lugar a outro, de um repertório cultural a outro, até que lhes seja possível, talvez, transcender os conflitos inerentes a esse processo e compartilhar um sistema simbólico que lhes assegure a possibilidade de reprodução material e cultural.

2. Migração e sistemas simbólicos

Falar sobre migração não simples. O que se pode entender por migração? Intuitivamente logo se diz que a migração é fenômeno em que um indivíduo ou grupo se desloca de seu lugar de permanência habitual para outro lugar, no qual permanece de modo definitivo ou apenas por algum tempo. Obviamente esta concepção intuitiva é insuficiente para dar conta da complexidade do fenômeno da migração.

Em primeiro lugar, não é necessariamente válido conceber a migração com base na premissa do deslocamento físico: de um lugar físico para outro lugar físico. Não se

pode denominar “migração” qualquer deslocamento de indivíduos ou grupos de um lugar para outro. Turistas se deslocam no espaço físico, às vezes até mesmo por longo tempo, mas não são migrantes. Estudantes e profissionais muitas vezes se deslocam de seu lugar de permanência habitual para estudarem ou trabalharem noutro lugar, mas não são migrantes. Portanto, parece que a essência do fenômeno da migração não está simplesmente no referido deslocamento físico.

Também não se pode dizer que o migrante tem “intenção”, “vontade” de se afastar de seu lugar de permanência habitual para se fixar noutro lugar, definitiva ou transitoriamente. Basta mencionar o fenômeno das migrações forçadas decorrentes de calamidades naturais, guerras, epidemias, por exemplo.

Há situações na vida em que alguém – indivíduo ou grupo - se desloca de um lugar para outro sem nenhuma intenção de permanecer no local de destino e, conforme as circunstâncias, acaba por querer se fixar nessa destinação. Quando essa pessoa ou esse grupo teria se tornado “migrante”? Apurar a “intenção” de um indivíduo para saber se ele se considera ou não migrante já seria bastante difícil; apurar uma intenção coletiva seria ainda mais complexo. Assim, embora o elemento intencional possa ser muito importante, não é nele que assenta a essência da migração.

Essas breves indagações e reflexões sugerem que a migração é essencialmente **simbólica** e que, apesar de muito importantes, tanto o deslocamento físico como a intencionalidade do migrante são elementos acidentais no processo. Necessário, assim, refletir um pouco sobre os conceitos de símbolos e signos.

Em diversas áreas de conhecimento há evidências de que outros seres vivos que existem no planeta Terra são dotados de inteligência (não necessariamente de consciência) e compartilham um ou mais sistemas simbólicos. A função de um sistema simbólico em que se insere determinado ser vivo é possibilitar a sua produção e reprodução de tal ser, como será examinado mais adiante (CAPRA, 1995; DAWKINS, 2008; BERTALANFFY, 2013). Seria fascinante discorrer mais sobre este ponto, porém os limites deste trabalho não permitem. Por isto, o foco das reflexões aqui desenvolvidas estará nos seres humanos.

A linguagem imagética foi a primeira forma de representação do mundo desenvolvida pelo ser humano. A origem da palavra imagem vem de *imago* e significa representação (ELIADE, 2001). Por isto mesmo é que a linguagem imagética é multivalente. Cada imagem pode ter infinitos significados conforme as circunstâncias e

sujeitos que dele se utilizam para representação dos fenômenos da vida. Disto resulta que a linguagem simbólica dá origem e é um dos elementos componentes de um sistema simbólico (JUNG, s/d).

A linguagem simbólica se desenvolve ao longo do tempo e representa conceitos profundos, muitas vezes arquetípicos. Refere-se a fenômenos reais ou a abstrações. Insinua ou expressa o que não se pode representar com palavras. Com frequência consiste em expressões intuitivas que emergem do inconsciente e provocam respostas emocionais imediatas até mesmo para quem não tem familiaridade com tais símbolos (JUNG, s/d; ELIADE; 2010; ELIADE, s/d).

Na medida em que um grupo, por convenção expressa ou tácita, estabelece que um símbolo passa a ter específica significação num determinado contexto, surgem os signos. Em essência, o signo representa o sentido, o valor, a "significação" que o grupo social atribui a certo fenômeno da vida (MEDINA, 2003 e 2006; BAUMAN, 2005).

Nesse processo evolutivo, formam-se sistemas simbólicos, isto é, conjuntos de símbolos que representam determinados fenômenos reais ou abstratos e que passam a ter determinada significação para um indivíduo ou grupo (PEIRCE, 1999). É por isto que cada símbolo é ao mesmo tempo estruturante do sistema simbólico e tem sua significação decorrente desse mesmo sistema (BOURDIEU, 2010).

Os sistemas simbólicos têm a importantíssima função de fornecer um quadro geral de referência para o comportamento de indivíduos e grupos. É com base no repertório de símbolos e seus significados que os indivíduos ou grupos podem dizer se compartilham ou não o mesmo sistema simbólico; se são ou não pertencentes a uma mesma comunidade. Daí a relevância de usar neste trabalho o método de **leitura cultural** (MEDINA, 1996 e 2008). Em síntese, a partir do quadro geral de referências mencionado, os indivíduos ou grupos podem saber se compartilham ou não uma mesma cultura (BOAZ, 2010; BAUMAN, 2005; WILLIANS, 2011; EAGLETON, 2005).

Qualquer indivíduo ou grupo social precisa assegurar sua produção e reprodução material, cultural e espiritual. As necessidades do ser humano são infinitas, porém os meios para satisfazê-las são escassos. Consequentemente, é preciso priorizar as necessidades a serem satisfeitas tendo em vista os meios disponíveis. É disto que se ocupa a Economia e é por isto que há diferentes sistemas econômicos (NAPOLEONI, 1997). Quanto mais essencial for certo bem para satisfazer determinada necessidade; quanto mais escasso for esse bem; e quanto mais restrito for o acesso de indivíduos a esse bem;

maior será seu valor econômico. Por essas razões, o grupo social igualmente atribuirá **maior simbólico** àquele bem, que passará a ser percebido como um **signo** ao qual poucos podem ter acesso e que cumpre função importante. Há, portanto, uma correlação muito estreita entre valor econômico e valor simbólico. Não se pode dizer que um é causa dou outro, pois os símbolos são simultaneamente estruturantes do sistema simbólico e têm sua significação decorrente desse sistema (BOURDIEU, 2010).

Um exemplo pode ilustrar bem essas reflexões. No livro Genesis, de Sebastião Salgado, há uma foto em página dupla representando um grupo de oito indígenas do Alto Xingu, três deles sentados na fila da frente e os outros cinco em pé logo atrás. Dos três indígenas sentados, o que está bem no meio, usa um chapéu de pele de onça. Esse objeto – o chapéu de pele de onça – é simultaneamente um símbolo e um signo, pois o indígena que o usa é considerado o sacerdote mais importante da região do Alto Xingu. O uso desse chapéu é privativo desse indígena. Ora, é claro que qualquer outro indígena pode caçar uma onça, extrair a pele dela e confeccionar um chapéu idêntico. Todavia, embora haja essa possibilidade "econômica", há total vedação cultural para que qualquer outro indígena use o chapéu que é privativo do aludido sacerdote (SALGADO, s/d, p. 476-477).

Canclini assevera que o sistema simbólico cultural segue a mesma lógica de produção e de reprodução do sistema econômico capitalista (CANCLINI, 2005). Raymond Williams considera que o processo de desenvolvimento cultural não poderia ser compreendido sem análise das interações entre superestrutura e infraestrutura no materialismo marxista (WILLIAMS, 2011a). Esses argumentos são relevantes, porém não podem ser inteiramente aceitos. Todo e qualquer grupo social adota um sistema econômico, seja ou não capitalista, assim como todo e qualquer grupo social tem um sistema simbólico cultural. Repita-se que não se pode dizer que um é causa dou outro, pois os símbolos são simultaneamente estruturantes do sistema simbólico e têm sua significação decorrente desse sistema. Por conseguinte, tanto o argumento de Canclini como o de Williams não precisam se restringir à correlação entre sistema capitalista e produção e reprodução cultural. A lógica da produção e reprodução material e a lógica da reprodução cultural estão correlacionadas à **escassez** e à **restrição** de acesso aos bens considerados **valiosos** por certo grupo social para a satisfação de necessidades, como já foi demonstrado nos dois parágrafos precedentes. O fato de que, no sistema capitalista, também os bens culturais são convertidos em mercadoria não o afasta da lógica de **atribuição de valor** em função da **escassez** e da **restrição de acesso** acima comentada.

Em decorrência das reflexões desenvolvidas até aqui, a concepção de migração não pode ficar restrita ao **deslocamento físico** do indivíduo ou grupo de um lugar para outro, nem à **intencionalidade** desse deslocamento e da fixação no local de destino. Esses aspectos são importantes, mas não essenciais para caracterização da **migração** porque esta é **essencialmente simbólica**. Não é razoável encarcerar o fenômeno da migração apenas no corpo físico em deslocamento pelo espaço físico. A concepção da migração pode e deve abranger a migração emocional, a espiritual, a idílica. O indivíduo ou grupo **migra** sempre que se deparar com elementos de outro repertório simbólico cultural que não o seu, independentemente de esse encontro resultar ou em situação conflitiva.

Portanto, a migração simbólica consiste no processo pelo qual um sujeito seleciona elementos de um dado repertório simbólico cultural para compor um imaginário (uma representação) sobre si mesmo e sobre o outro numa situação de encontro real ou idealizado. A partir da **concepção geral** da **migração simbólica** é que se pode falar migração transfronteiriça, regional, interurbana, emocional, espiritual, etc, cada qual com suas especificidades.

A migração simbólica tem por base a **leitura cultural** dos elementos componentes do repertório cultural do indivíduo e/ou grupo relacionado com o fenômeno estudado. Como foi esclarecido antes, a leitura cultural identifica arquétipos, elementos culturais miscigenados ou elementos culturais dominantes que compõem o repertório de referências para o indivíduo e/ou grupo para, então, possibilita a compreensão em profundidade da rede de significados intertextuais dos repertórios culturais em contraste.

3. Reflexões sobre identidade cultural e seus elementos

Falar em identidade cultural implica em situar um sujeito ou um grupo num determinado sistema simbólico e, então, verificar se entre eles existe ou não compartilhamento de elementos culturais que lhes proporcione o sentimento de pertencimento a uma mesma comunidade (BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2002; EAGLETON, 2005). Há identidades individuais e coletivas. Cada uma delas está correlacionada a certo sistema simbólico cultural, que pode ser geral ou específico de um grupo ou subgrupo.

Os sistemas simbólicos culturais são compostos por muitos elementos aos quais cada indivíduo ou grupo atribui diferentes valores em função da relevância que tais

elementos têm no contexto da vida individual ou social. Em decorrência disto, a construção ou reconstrução de identidades exige que sejam selecionados elementos de certo repertório simbólico cultural para, com base nesses elementos, verificar se são compartilhados entre os indivíduos envolvidos no processo de formação identitária. Quanto mais amplos e gerais forem os elementos selecionados, maior a probabilidade de serem compartilhados entre muitos indivíduos e grupos. Ao contrário, quanto mais restritos e específicos forem esses elementos, menor a probabilidade de haver compartilhamento deles entre vários indivíduos e grupos. Por exemplo, se for escolhido como elemento cultural o uso de língua latina, enormes contingentes de indivíduos e grupos espalhados pelo mundo compartilharão esse elemento e, portanto, terão identidade linguística latina. Se o elemento escolhido for língua latina nos continentes americanos, o compartilhamento existirá entre indivíduos e grupos das Américas do Norte Central e do Sul. Se o elemento escolhido for o de língua latina de origem espanhola nas Américas Central e do Sul, o Brasil estará excluído do grupo que compartilha a mesma identidade linguística.

Logo se vê que a construção ou reconstrução das identidades individuais e coletivas exigem constante análise a respeito de quais elementos do repertório simbólico cultural são ou não compartilhados entre tais indivíduos e coletividades. Essa análise é baseada em seis critérios cumulativos, a saber: a) relação de alteridade entre os sujeitos; b) mapeamento de semelhanças e diferenças culturais entre os sujeitos; c) lugar de encontro entre os sujeitos; d) momento do encontro entre os sujeitos; e) significação do encontro entre os sujeitos; e f) transcendência do conflito para assegurar a reprodução individual e social.

3.1 Relação de alteridade entre os sujeitos

As ciências físicas e biológicas apresentam afirmações provocantes que interessam à presente reflexão sobre a identidade. É sabido que periodicamente todos os átomos que compõem o corpo humano são substituídos. Fala-se que isto ocorre a cada sete anos. A Física e a Matemática já se dedicaram a calcular as distâncias relativas entre o núcleo do átomo e as várias camadas de elétrons, constatando que há significativos “vazios” aí. O corpo humano não tem linha de contorno: não há rigorosa separação entre o corpo e o ambiente. Ora, se cada ser humano não tem mais os mesmos átomos de quando

foi concebido; se tem muitos “vazios” entre os elementos dos átomos que o compõem; se não tem linha divisória exata que o separe do ambiente; como pode se atrever a chamar-se de “eu”?

Por outro lado, no âmbito das ciências humanas, o surgimento e desenvolvimento da Psicanálise foram sendo desvendados e compreendidos os processos de separação identitária entre mãe e bebê e, portanto, da formação da identidade individual (JUNG, s/d; ERIKSON, 1980).

Essas indagações e reflexões conduzem à concepção de que tanto a identidade individual como a coletiva é, na verdade, uma narrativa que o indivíduo ou grupo faz a respeito de si mesmo no contexto do sistema simbólico cultural em que está inserido (HALBWACZ, 1990). Em geral, os fatos da vida apresentam-se de modo aparentemente caótico para o ser humano. A partir do repertório cultural que ele tem e que compartilha com seu grupo, cada indivíduo constrói narrativas por meio das quais tenta reorganizar o caos da vida real e transformá-la num cosmos que faça sentido para ele, ser humano, e também para o grupo social em que se insere. A narrativa, portanto, é meio de compreensão e assimilação da realidade tal como percebida e reorganizada pelo ser humano narrador e não a descrição de uma verdade absoluta (MARTÍN-BARBERO, 2009; MEDINA, 2003; ISER, 1974; JAUSS, 1982)

A construção de uma narrativa identitária remete ao célebre mito do senhor e do escravo com que Hegel examinou o problema da identidade a partir da relação de **alteridade**. Alguém só tem consciência de si mesmo na medida em que reconhece a existência de outro ser com o qual esteja em relação (HEGEL, 2002).

Portanto, é preciso que um sujeito admita a existência de outro ser para, então, dar início a uma análise comparativa entre si mesmo e esse outro sujeito. Se um sujeito sequer admite a existência de outro ser, obviamente não tem como realizar a mencionada análise comparação, que é o início do processo de construção identitária. Um sujeito sabe que não é uma pedra porque admitiu a existência da pedra e se comparou com ela; um sujeito sabe quem é ao se comparar com outro sujeito que tem características diferentes do primeiro.

3.2 Mapeamento de semelhanças e diferenças culturais entre os sujeitos

Admitida por um sujeito a existência de outro ser (no caso deste trabalho, outro ser humano) inicia-se um processo de **mapeamento** das diferenças e semelhanças entre ambos.

O **contraste** das semelhanças e diferenças entre indivíduos ou grupos é feito a partir da leitura cultural, isto é, a partir da seleção de elementos do repertório simbólico em que esses sujeitos estão inseridos. Por exemplo, tipo de organização familiar; sistema econômico; alimentação; religião; tipos de moradias; estrutura social; características fenotípicas; língua; costumes, vestuário, mitos. Conforme o sujeito ou grupo que faz a comparação e compartilhe alguns desses elementos com os outros sujeitos ou grupos, poderá se reconhecer como "igual" a estes últimos. Ao contrário, ao constatar que não compartilha certos elementos do repertório selecionado, poderá concluir que é "diferente" dos indivíduos ou grupos com os quais se compara. Consequentemente, o processo de comparação é binário, pois busca semelhanças e diferenças entre os seres que se comparam.

3.3 Lugar de encontro dos sujeitos

Os fenômenos da alteridade e do mapeamento e contraste de semelhanças e diferenças ocorrem num certo **lugar**, que pode ser físico, virtual ou simbólico.

Ao examinar o fenômeno da identidade Bauman põe em relevo a importância do **lugar físico** como um dos elementos centrais da percepção do sujeito a respeito de sua própria identidade. O lugar é onde se vive, onde nascem e se desenvolvem relações afetivas, onde o cotidiano tem **sentido**, onde tem **significação** na construção da narrativa identitária (BAUMAN, 2005). A dinâmica multidimensional da fase contemporânea da globalização provocou intensa relativização do "lugar". Pessoas, bens e capitais circulam velozmente pelo mundo. O avanço e a sofisticação das mídias de telecomunicação em muitos casos aboliram a importância ou o obstáculo das distâncias entre lugares e sujeitos. Por isto, fala-se desses fenômenos como causas e efeitos das crises identitárias da modernidade ou da pós-modernidade (GIDDENS, 2002; HALL, 2005ª e 2008).

Nessas circunstâncias, não se pode mais pensar a identidade apenas com base num lugar físico, geograficamente fixo e determinado. Devem também ser considerados os **lugares virtuais** e os **simbólicos**. Inúmeros encontros entre sujeitos e grupos que se comparam ocorrem no ambiente virtual, seja nas chamadas redes sociais ou noutros foros.

Nesses lugares virtuais também ocorrem normalmente os fenômenos da alteridade e do mapeamento e contraste de semelhanças e diferenças entre indivíduos e grupos. Esses sujeitos criam para si mesmos, e para os outros, múltiplas identidades conforme seu oscilante interesse de pertencer ou não a certas comunidades. E, não menos importante, há o lugar simbólico em que se desenvolvem as relações de alteridade e de contraste de semelhanças e diferenças. O lugar simbólico talvez seja o mais penetrante de todos. Para estar num lugar simbólico sequer é preciso se deslocar no espaço ou dispor de instrumentos de entrada no lugar virtual. Basta a atitude mental do sujeito e sua vontade de atribuir significado à imagem (representação) do lugar em que efetivamente está ou gostaria de estar. É essa atribuição de significação específica que torna qualquer lugar – físico, virtual ou imaginário – um lugar simbólico (ELIADE, 2001 e 2002; CAMPBELL, 2007). O apaixonado imagina-se (representa-se) ao lado da pessoa amada, embora não esteja fisicamente ali; a lembrança de uma viagem feita a um lugar físico ou a representação de um lugar onde se desejaria estar imediatamente remetem ao lugar simbólico. As fantasias infantis, com seus monstros e heróis acontecem em lugares simbólicos. Por essas razões, os lugares simbólicos são intensamente "reais" na percepção emotiva de quem os vivencia.

3.4 Momento do encontro dos sujeitos

Do mesmo modo que o encontro entre os sujeitos que se comparam pode acontecer num lugar físico, virtual ou simbólico, também é certo que **momento** em que o encontro acontece pode ser fixado na contagem material do tempo, ou num tempo virtual, ou num tempo simbólico.

É comum que o encontro entre os mencionados sujeitos ocorra em certo **tempo cronológico**, em dia e horário, medidos pelo calendário e pelo relógio. Nesse caso, a relação de alteridade e o mapeamento e contraste das semelhanças e diferenças entre os sujeitos só tem relevância naquele momento. A vida é dinâmica. Semelhanças e diferenças percebidas num momento podem não ser as mesmas do momento anterior e podem não ter nenhuma relevância num momento posterior. É por isto, por exemplo, que cada pessoa não é hoje exatamente igual a como era no passado e provavelmente não será igual no futuro. É por isto também que alguém que considerava certa outra pessoa como

sendo a “melhor amiga”, com tantas coisas em comum, depois de passados alguns anos sequer afinidade com a tal pessoa que era a “melhor amiga”.

O tempo cronológico, tal como o conhecemos, é uma ficção. As ciências exatas e, em especial, a Física Quântica chegam mesmo a abolir a noção de tempo ao se debruçarem sobre a criação e desenvolvimento do Universo (HAWKING, 2015). Dessa maneira, o encontro entre os sujeitos que se comparam pode acontecer num **tempo virtual**, insuscetível de ser representado no calendário ou no relógio. Muitas vezes esses sujeitos têm a percepção de que se encontraram “desde sempre”, ou que já tiveram “muitos encontros anteriores”, embora estejam se encontrando somente agora. Algo parecido com a percepção que às vezes se tem ao se dizer “já estive nesse lugar” ou “me lembro desse lugar” sem jamais ter estado ali. Quando alguém está numa situação muito agradável, muito feliz, tem a sensação de que o tempo passou muito depressa; ao contrário, quando está numa situação difícil, desagradável, aborrecida, tem a percepção de que o tempo não passa. Assim, o encontro no tempo virtual possibilita a comparação de semelhanças e diferenças entre os sujeitos e o resultado desse processo tende a transcender os limites do tempo cronológico.

Merece reflexão agora o encontro de sujeitos que acontece no **tempo simbólico**. Também este tempo não se mede pelo calendário nem pelo relógio. Há o tempo corrente, durante o qual se desenvolvem as atividades normais do cotidiano. Todavia, há outras atividades às quais o indivíduo ou o grupo atribuem importância **simbólica** muito maior. O dia do aniversário de alguém pé um dia como outro qualquer, porém para o aniversariante e para as pessoas com quem ele tem relações afetivas mais estreitas, torna-se um dia especial, porque simboliza o término de um ciclo e o início de outro. Simboliza uma renovação e um recomeço da vida. Essas significações acontecem num tempo simbólico, que deve ser concebido como um tempo de renovação, de recriação, de volta à origem. Em geral, fala-se desse tempo sob a denominação de tempo mítico (CAMPBELL, 2008; ELIADE, 2001 e 2002). Entretanto, nas sociedades contemporâneas complexas, o significado *mítico*, sagrado, do tempo e do espaço não permeia necessariamente a consciência das pessoas, muito embora ainda esteja na mente delas (SAGRERA, 1967; ELIADE, s/d; CAMPBELL, 2008). Por essa razão, neste trabalho prefere-se falar de tempo simbólico ao invés de tempo mítico. A percepção do tempo simbólico é bastante subjetiva. Após um exaustivo dia de trabalho, o sujeito finalmente chega em casa, toma um banho, come algo, atira-se na cama. Sente enorme bem-estar.

Todos esses fatos aconteceram num tempo simbólico porque, simbolicamente, como arquétipos, a casa é o centro do mundo; a água é o símbolo da purificação e da renovação de todas as coisas; a comida é o símbolo da regeneração e a cama o símbolo da restauração (ELIADE, 2002). Pouco importa que o sujeito tenha consciência disso ou que a duração de cada ação dele possa ser contada no relógio. O sentimento de bem-estar desse sujeito resulta de sua imersão no tempo simbólico de cada ação. Isto permite compreender porque, por exemplo, as mensagens publicitárias têm tanta importância na construção identitária do público destinatário: essas mensagens persistem num tempo simbólico. Exemplo disto é o fato de, após décadas e décadas sem nenhuma veiculação de certa mensagem publicitária, o seu conteúdo ainda estar vivo e presente na mente de certas pessoas que sequer eram consumidoras do produto ou serviço anunciado (SEIXAS, 2006 e 2009).

3.5 Significação do encontro dos sujeitos

Não basta que os sujeitos diferentes se encontrem num lugar (físico, virtual ou simbólico) e num tempo (cronológico, virtual ou simbólico) para mapearem suas diferenças e semelhanças para fins de construção identitária. É imprescindível que esse encontro tenha significação para pelo menos um dos sujeitos. Como foi dito antes, a atribuição de significação a uma relação é feita por meio da narrativa que o indivíduo ou grupo faz a respeito de si mesmo no contexto do sistema simbólico cultural em que está inserido. Com base num quadro geral de referências oferecido pelo repertório cultural, cada indivíduo constrói narrativas por meio das quais tenta reorganizar o caos da vida real e transformá-la num cosmos que faça sentido para ele e para o grupo social em que se insere. A narrativa, portanto, é meio de compreensão e assimilação da realidade tal como percebida e reorganizada pelo ser humano narrador e não a descrição de uma verdade absoluta (MARTÍN-BARBERO, 2009; MEDINA, 2003; ISER, 1974; JAUSS, 1982).

A narrativa não é a realidade. É a versão da realidade percebida pelo narrador ao tentar representa-la e atribuir-lhe sentido. A narrativa pode ser individual ou coletiva, mas, em qualquer desses casos, contém distorções, preconceitos, estereótipos, e inúmeros outros aspectos que impedem a representação mais fiel ao real (HALBWACZ, 1990). Assim, por exemplo, muitas vezes um grupo social representa a identidade de outro grupo de modo bastante distorcido, preconceituoso, estereotipado, por ter construído a

representação apenas, ou preponderantemente, com os elementos culturais e respectivos significados do sistema simbólico do grupo narrador, sem buscar compreensão mais ampla e profunda do sistema simbólico do grupo a respeito do qual a narração é feita (SAID, 2007).

Interessante trabalho foi realizado por Fernando Braga da Costa, então estudante no Instituto de Psicologia da USP. Após frequentar normalmente aulas e realizar as demais atividades acadêmicas, Fernando vestia-se como gari e punha-se a varrer as calçadas da frente da faculdade. Seus colegas de classe passavam por ele sem reconhecê-lo e não o cumprimentavam. Aquele gari era invisível socialmente. A experiência de Fernando foi transformada em livro e tornou-se sua linha de pesquisa (COSTA, 2014). Colegas de faculdade e de classe passaram por um gari que não tinha a menor importância para eles, a ponto de nem se preocuparem em cumprimentar o simples varredor de calçadas. Com este triste exemplo pretende-se aqui demonstrar que o encontro entre sujeitos precisa ter significação ao menos para um deles.

De fato, a corrente estruturalista da Antropologia Cultural avançou muito ao estabelecer que não há culturas superiores e inferiores, mas sim culturas diferentes e que, no seu próprio âmbito, apresentam razoabilidade e justificativas (VELHO et VIVEIROS, 1978; LEVI-STRAUSS, 1993 e 2010). Entretanto, como muitíssimo bem observa Canclini, as diferentes culturas não estão isoladas por cordões sanitários. Ao contrário, interagem umas com as outras, direta ou indiretamente (CANCLINI, 2008). Por isto, os estudos contemporâneos de Antropologia Cultural buscam compreender dinâmicas e desenvolver estratégias para que o relacionamento entre culturas distintas seja o menos conflituoso possível (HALL, 2008; HALL et du GAY, 2005b).

A partir de seu próprio repertório simbólico cultural cada um dos sujeitos atribui ou não significação ao encontro que acontece entre eles. Por exemplo, no decorrer do mês de fevereiro de 2017 uma candidata às eleições na França esteve em visitação no Líbano, onde iria se encontrar com um homem que é autoridade religiosa naquele país. O religioso anfitrião exigiu que, para a realização do encontro, a candidata francesa deveria apresentar-se com véu cobrindo seus cabelos e rosto. A mulher recusou-se a atender a essa exigência e o encontro não se realizou. Evidentemente, para a candidata francesa a exigência de uso do véu teve significação política, de submissão da mulher à autoridade masculina; e da submissão do Estado laico à autoridade religiosa. Por outro lado, para o religioso libanês, a exigência teve significação religiosa, de respeito aos costumes locais

e, provavelmente, também teve significados políticos, de gênero e de ideologia que preocuparam a candidata francesa. Essa questão é extremamente complexa e sua análise não pode ser feita neste artigo. Mas o exemplo ilustra bem o fato de que cada sujeito participante do encontro recorre ao seu próprio repertório simbólico cultural para atribuir significação aos elementos utilizados na construção da identidade cultural individual e coletiva.

3.6 Transcendência do conflito para assegurar a reprodução individual e social

Como resultado da atribuição de significados ao encontro entre os sujeitos ou grupos que se comparam a partir de seus respectivos repertórios simbólicos culturais, três situações podem ocorrer: 1ª) um dos sujeitos ou grupos poderá tornar-se dominante e submeter os outros sujeitos ou grupos ao seu poder; 2ª) os sujeitos ou grupos rejeitam-se; 3ª) os sujeitos ou grupos desenvolvem processos de hibridismo ou osmose cultural, inclusive compartilhando elementos culturais arquetípicos (SEIXAS, 2006 e 2008).

Infelizmente, a História da humanidade é a da dominação de grupos sobre outros grupos. No entanto, a experiência histórica ensinou aos grupos dominantes que não lhes seria possível dominar continuamente outros grupos apenas com o uso da força. Desde tempos ancestrais os povos dominadores constataram que a persuasão cultural era extraordinário instrumento de dominação e que poderia substituir a dominação pela força (NYE, 2002; KENNEDY, 1989; SEIXAS, 2006, 2008 e 2010). Assim, é certo que muitas vezes o dominador impõe ao dominado o sistema simbólico cultural do próprio dominador. Nesses casos, sem possibilidade de resistir abertamente ao dominador, resta ao dominado empreender resistência velada, simbólica, de modo a preservar ao menos em parte o seu repertório cultural (CERTEAU, 1994 e 2008; SAID, 2006; SAID, s/d).

A segunda situação possível é a rejeição (ou até indiferença) recíproca dos sujeitos envolvidos no encontro. Num contexto de interações multidimensionais da globalização, tal situação de rejeição ou indiferença recíproca entre os sujeitos é pouco provável. Por isto, em alguns aspectos, esta segunda situação terá os resultados acima referidos a respeito de dominadores e dominados, ao passo que noutros aspectos dará ensejo a hibridismos e osmotipos culturais (SEIXAS, 2006 e 2008).

A terceira situação a ser examinada é a do hibridismo cultural. Não existe um só exemplo na História da humanidade de um grupo social que tenha preservado sua pureza

étnica ou cultural. Todos os povos são miscigenados. Portanto, o fenômeno do hibridismo cultural é universal (CANCLINI, 2008). O que realmente importa investigar é o processo desse hibridismo ou osmotipia cultural. Desde logo é importante assinalar que elementos culturais arquetípicos fluem entre culturas às vezes muito diferentes e, por isto, funcionam como catalizadores para a ressignificação de outros elementos dos repertórios culturais de grupos diversos (SEIXAS, 2006 e 2008). Por exemplo, povos indígenas da América Latina tinham religiões com deidades representadas por elementos da natureza. A montanha era uma delas e é também um arquétipo que representa o centro do mundo. Com a chegada dos colonizadores e a imposição por parte deles do credo cristão, as representações pagãs dos indígenas foram proibidas, reprimidas ou desestimuladas. Assim, muitos indígenas passaram a adorar a imagem de Nossa Senhora, mãe de Cristo, vestida com manto em forma trapezoidal. Para o colonizador dominador, o indígena estava convertido ao cristianismo; o indígena continuava a adorar a montanha, agora representada pelo manto trapezoidal da Santa (CERTEAU, 1994).

Já foi dito neste trabalho que todo indivíduo ou grupo social deseja assegurar os meios para sua produção e reprodução material e simbólica. Consequentemente, cada indivíduo ou grupo quer que predomine sua visão de mundo, representada pelos elementos contidos no seu repertório simbólico cultural. Nesse sentido, indivíduos e grupos desenvolverão estratégias para alcançar esses objetivos de produção e reprodução e, muitas vezes, isto se torna possível a partir de processos de hibridismo ou de osmotipia cultural (SEIXAS, 2006 e 2008). Tais processos implicam, mais uma vez, em selecionar elementos de cada um dos repertórios simbólicos culturais em que se inserem os indivíduos ou grupos e, então, ressignificá-los em função de sua essencialidade ou não para possibilitar a produção e reprodução material e simbólica desses sujeitos. Os elementos ressignificados são difundidos nos sistemas simbólicos culturais e acomodam-se. Como dito no exemplo do parágrafo precedente, aos olhos do dominador, o indígena adora a imagem da mãe de Jesus; o indígena, por sua vez, continua a adotar a montanha que representa a deidade nativa.

É interessante pensar que nas ciências da natureza é extremamente difundido o fenômeno do fenótipo estendido. Um gene precisa de um corpo para se desenvolver e para se reproduzir. Muitas vezes o gene precisa se instalar no corpo de outro organismo e, ali, extrair todas as vantagens que puder para assegurar sua produção e reprodução, às vezes até mesmo à custa da vida do organismo hospedeiro (DAWKINS, 1999 e 2007).

Essa mesma dinâmica, óbvio que com ressalvas, pode ser reconhecida nos processos dialéticos de (re)construção identitária no contexto das migrações.

Em síntese, o hibridismo ou osmotipo cultural decorre da construção de narrativas por meio das quais um indivíduo ou grupo ressignifica elementos do repertório simbólico em que se insere, seja para excluir certos elementos desse repertório, seja para nele incluir novos elementos e adaptá-los ao sistema de valores desse quadro geral de referências.

4 Processos dialéticos da construção identitária no contexto das migrações

As reflexões feitas até aqui induzem à conclusão de que toda e qualquer migração é essencialmente simbólica. Antes, durante ou depois de iniciar seu deslocamento de um lugar (físico, virtual ou simbólico) para outro num momento (cronológico, virtual ou simbólico), o migrante mobiliza elementos de seu repertório simbólico cultural para se preparar para o encontro com o outro. Desse modo, por meio de narrativas, o migrante constrói **representações** de sua própria identidade e da identidade do outro com quem o encontro acontece. Tais representações inexoravelmente implicarão no contraste de semelhanças e diferenças entre o migrante e o outro e, por isto, os sujeitos que se encontram estarão mergulhados em processo dialético para eventualmente superarem seus conflitos identitários e culturais.

Esse processo corresponde muito estreitamente às fases da "jornada do herói" descritas por Campbell (2007). Não é objetivo deste trabalho examinar o mito da jornada do herói, porém alguns dos seus aspectos ajudarão a compreender a dialética do conflito identitário resultante do encontro ou choque cultural.

Em primeiro lugar, convém assinalar que o herói não é um ser sobrenatural, não é um semideus, não é alguém dotado de talentos ou aptidões especiais. O herói pode ser qualquer sujeito comum que precisa realizar uma jornada para superar seus conflitos e reencontrar um ponto de equilíbrio, que será sempre provisório e ponto de partida para nova jornada. Em essência, essa jornada é o **processo dialético** referido na filosofia platônica (PLATÃO, 2005), hegeliana (HEGEL, 2002) e marxista (MARX, 1996). De modo muito resumido, o mito da jornada do herói se desenvolve em fases, que são as seguintes: 1ª) o chamado à aventura; 2ª) aceitação ou recusa ao chamado; 3ª) provações, conflitos e alianças; 4ª) transformação e aprendizado do herói; e 5ª) retorno do herói ao

seu lugar para retribuir à sociedade o aprendizado que obteve na jornada (CAMPBELL, 2007).

O sujeito representado pela metáfora do herói vive sua vida normal na sociedade. Surge algum fato que o deixa desconfortável, em conflito, infeliz. Por um lado, o herói sabe que pode suportar essa situação e acomodar-se no contexto que já conhece, mesmo pagando o preço da infelicidade. Por outro lado, o herói sente a necessidade de mudar algo para superar essa situação, mas isto o lançará num contexto não inteiramente conhecido ou completamente desconhecido. Terá que correr riscos, não sabe que perigos o aguardarão nem se poderá contar com ajuda de outros para realizar as mudanças necessárias. O herói é chamado a se aventurar. Se quiser realmente realizar as mudanças necessárias para ser feliz, terá que aceitar o chamado à aventura. Caso contrário, se preferir se acomodar na situação atual, infeliz, recusará o chamado. O herói reflete, pondera, calcula. Aceita o chamado à aventura e inicia a próxima etapa de sua jornada. No seu caminho há tantas dificuldades, tantos perigos, tantos obstáculos que parecem invencíveis. São provas que testarão o herói para que ele descubra se realmente quer realizar as mudanças que pensa serem necessárias para ser mais feliz. Nessa jornada surgem aliados inesperados que ajudam o herói a continuar sua aventura. O herói pouco a pouco vai superando os conflitos e se tornando mais consciente de si mesmo e do mundo em que vive. Tem que enfrentar agora um último desafio: retornar para seu grupo social e devolver a ele o aprendizado que teve na jornada e, assim, realizar transformações sociais que conduzam à felicidade.

Ora, quando dois indivíduos ou grupos com sistemas simbólicos culturais diferentes se encontram, num lugar, num tempo, iniciam suas respectivas “jornadas do herói”. Construirão suas respectivas narrativas a respeito das semelhanças e diferenças que percebem um em relação ao outro. Constatarão que há entre eles muitos elementos culturais que já compartilham; mas que também existem diferenças culturais que lhes parecerão insuperáveis para que possam ser de algum modo conciliadas. Nesse processo dialético, aos poucos perceberão que em cada um dos sistemas simbólicos culturais em contraste existem aliados “inesperados” que os ajudarão a superar os conflitos. Os repertórios culturais desses sujeitos contêm arquétipos que são compartilhados há milhares de anos por diferentes grupos sociais, muitos dos quais jamais tiverem contatos uns com os outros. A linguagem simbólica por meio da qual os arquétipos se manifestam é universal. Muda sua forma, mas sua substância permanece. Essa base cultural comum

dos dois sistemas simbólicos culturais em contraste facilita a ressignificação e a atribuição de novos valores a outros elementos de cada repertório cultural. Vão surgindo os elementos culturais híbridos e novas vivências para cada um dos sujeitos. Os heróis transcendem seus conflitos, devolvem aos seus respectivos grupos sociais novas narrativas a respeito do "outro" e alcançam novo patamar de compartilhamento cultural que, como dito, será o ponto de partida de novas jornadas para eles.

O mito é uma narrativa do ser humano que representa e materializa o desejo de abolição do caos da vida e de existência de uma realidade perfeita (CAMPBELL, 2008; ELIADE, 1992, 2004 e s/d). A narrativa do mito é construída essencialmente com linguagem simbólica porque esta é a única que possibilita captar, apreender e compreender os significados mais profundos da realidade percebida pelo ser humano. É por isto que a realidade representada pelo mito da jornada do herói não é essencialmente diferente da realidade representada pelo mito da caverna (PLATÃO, 2005), ou pelo mito do senhor e do escravo (HEGEL, 2002), ou do próprio materialismo histórico marxista (MARX, 1996).

Esse contexto referencial simbólico possibilita compreender profundamente a **jornada do herói migrante**. Ao realizar seu deslocamento físico, virtual ou simbólico, o migrante se lança numa jornada que é, por assim, dizer, mítica. O migrante recebe um chamado à aventura (a migração); precisa decidir se aceitará ou não os desafios inerentes a essa aventura; passará por provações muitas vezes indizíveis; receberá ajudas misteriosas ou inesperadas; reavaliará e ressignificará muitos dos elementos dos sistemas simbólicos culturais em que estará inserido; e finalmente atingirá um novo ponto de equilíbrio a partir do qual iniciará novas jornadas.

No caso das migrações internacionais, os migrantes (adultos ou crianças) deslocam-se no espaço físico e num período específico, mas carregam com eles, de um lado, imenso acervo de elementos simbólicos de seu próprio repertório cultural e com base nos quais, por meio de narrativas, constroem a própria **representação identitária**; e, de outro lado, carregam outro complexo repertório simbólico para **representar** a identidade cultural dos sujeitos que estão no local de destino da migração. Essas duas representações não são necessariamente exatas. No entanto, o fato é que no processo de construção dessas representações os migrantes realizam ressignificações dos elementos de cada repertório cultural, a fim de conseguirem justificar para si mesmos que o

movimento migratório lhes assegurará condições de produção e de reprodução individual e social. Se não tivessem essa convicção, a própria migração perderia sentido.

De fato, se alguém tiver que se deslocar de um bairro tranquilo e seguro para um outro com altas taxas de criminalidade e condições indignas de sobrevivência, tal sujeito tenderá a não realizar esse deslocamento e só o fará em caso de muita necessidade. Ao contrário, se o local de destino for um bairro com as mesmas características do bairro de origem desse sujeito, ele tenderá a se deslocar normalmente. Da mesma maneira, em migrações internacionais, os migrantes, por meio de narrativas, **idealizam e representam** o local de destino como sendo razoavelmente semelhante ao local de origem dos migrantes, talvez até com aspectos melhores. Sabem que o sistema simbólico cultural do local de destino não será exatamente igual ao sistema do local de origem, porém mesmo assim que imaginam que o repertório cultural do local de destino conterá elementos com os quais os migrantes estejam familiarizados e que lhes proporcionarão sensação de pertencimento a uma nova comunidade, de tal modo que os conflitos culturais poderão ser administrados e superados.

Nas sociedades tradicionais, menos complexas, as estruturas sociais tendem a ser rígidas; os papéis sociais de gênero tendem a ser mais definidos; a divisão do trabalho é mais restrita. Por isto, os indivíduos tendem a compartilhar maior número de elementos do repertório simbólico cultural do grupo. Assim, dentro da mesma comunidade, a significação dos símbolos componentes do repertório cultural tende a ser menos conflituosa e a sociedade tende a ser mais resistente à ressignificação desses elementos. Dentro dessas sociedades esses símbolos e signos são estáveis, bem compreendidos e, em geral, pouco desafiados, o que se revela pela dificuldade de entrada de elementos culturais exógenos. Por tais motivos, a sociedade fornece a cada indivíduo paradigmas razoavelmente estáveis, externos ao sujeito, para que este possa construir a própria identidade de modo que ela fique adequada a várias situações sociais (HALL, 2005). Mesmo contando com esse quadro referencial estável, cada indivíduo e cada subgrupo seleciona certos elementos do repertório simbólico para se distinguir de outros indivíduos ou subgrupos. É o caso de comunidades andinas tradicionais, nas quais a tecelagem contém elementos decorativos e cores que, para os integrantes de certo grupo, indicam claramente a posição social, o estado civil, a linhagem e outros atributos do indivíduo.

Cada uma das referidas comunidades interage com as demais. Assim, quando um indivíduo de certa comunidade se desloca fisicamente para outra que tem os mesmos –

ou quase os mesmos – elementos do repertório simbólico cultural da comunidade de origem desse migrante, pode-se dizer que ocorreu a migração física (corporal e no espaço) e também simbólica. Esse migrante se deslocou no espaço e, mesmo assim, no lugar de destino se deparou com um sistema simbólico com o qual se identifica, do qual se sente parte. Poderia também ter ocorrido que esse migrante, ao chegar à comunidade de destino, se deparasse com um sistema simbólico muito diferente do seu e, por esse motivo, não se sentiria parte daquele novo grupo; não se reconheceria nem seria reconhecido como um "igual".

Por outro lado, mas sociedades complexas as estruturas sociais podem ser mais permeáveis, a divisão do trabalho é sofisticada; os papéis sociais são embaralhados e, enfim, os processos dialéticos são intensos e profundos. Essas sociedades têm amplo sistema simbólico cultural que funciona como quadro geral de referência para seus integrantes. Nelas o mesmo indivíduo participa simultaneamente de muitos subgrupos sociais, cada qual com subsistemas simbólicos muito particularizados. A sociedade não fornece paradigmas estáveis para o indivíduo construir **uma identidade multivalente**, pois as próprias estruturas sociais estão em constante transformação. Em cada situação da vida cotidiana o indivíduo precisa selecionar diferentes elementos do repertório simbólico cultural para construir e ressignificar cada uma das suas **várias identidades** (HALL, 2005).

Nesse contexto das sociedades complexas, o fenômeno da migração simbólica é mais perceptível. Ao visitar a casa de um amigo, é possível que o visitante se depare com elementos de repertório cultural diferentes dos que tem em sua própria casa. Além do deslocamento físico no espaço, esse visitante fez também migração simbólica: em que aspectos o repertório simbólico da casa do amigo é familiar ao visitante e em quais outros é distinto? Em que o visitante se sente "igual" e em que se sente "diferente"? Que comportamentos o visitante adotará em função de compartilhar ou não elementos simbólicos culturais com o amigo, na casa deste último? O mesmo processo ocorre quando alguém se desloca de um bairro para outro da mesma cidade; de uma cidade para outra no mesmo Estado; de um Estado para outro no mesmo país; de um país para outro no mesmo continente; ou de um continente para outro.

Em todos esses casos, quem se desloca de um lugar para outro leva consigo um repertório simbólico cultural que tem a função de ser um quadro geral de referências para que o sujeito, por meio de narrativas, construa uma ou mais identidades, assim como para

que ele possa atribuir significação a essas identidades e orientar sus comportamentos nos ambientes em que se insere.

Em resumo, os indivíduos e grupos que se encontram e, portanto, que constatam que entre eles há diferenças e semelhanças identitárias, tendem a **transcender** as diferenças porque, consciente ou inconscientemente, são movidos pelo desejo de assegurar sua produção e reprodução material e simbólica. Para esse fim, precisam ressignificar elementos contidos nos seus respectivos repertórios simbólicos e se assumir nova visão de mundo que elimine ou amenize conflitos.

5 Alguns casos de migração simbólica infantil

O PROLAM – Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina, da Universidade de São Paulo, dedica-se a desenvolver pesquisa e reflexões sobre temas de interesse comum para os povos latino-americanos. Uma das linhas de pesquisa do PROLAM é a de Comunicação e Cultura e, dentro dela, há cerca de dez anos este pesquisador oferece uma disciplina com a denominação atual *Comunicação, cultura e narrativas do cotidiano: a identidade cultural da América Latina narrada por si mesma*.

Em essência, **a pesquisa em desenvolvimento** por meio da mencionada disciplina pretende identificar, analisar e compreender o significado de práticas cotidianas de diversas comunidades latino-americanas que revelem elementos que compõem seu repertório simbólico cultural e, portanto, contribuem para que formulem e/ou reformulem suas respectivas identidades individuais e coletivas. O principal fundamento metodológico (mas não o único) da pesquisa é a **leitura cultural** dos repertórios simbólicos dessas comunidades latino-americanas. O aspecto mais fundamental que justifica o uso desse método é que essas práticas são criadas e mantidas pelos próprios sujeitos que se inserem em determinado sistema simbólico cultural. Noutras palavras, trata-se da revelação do sistema simbólico cultural desses sujeitos a partir das narrativas que eles próprios fazem sobre seu cotidiano. Daí o nome da pesquisa: *Comunicação, cultura e narrativas do cotidiano: a identidade cultural da América Latina narrada por si mesma*. É por isto também que a disciplina é verdadeiramente um laboratório em que os participantes identificam, coletam, analisam e refletem sobre essas infinitas práticas culturais que compõem as múltiplas identidades latino-americanas.

Assim, a pesquisa em andamento tem por objetivo central adotar abordagem inter, trans e multidiciplinar que permita: 1º) realizar a ***leitura cultural*** da identidade da América Latina por meio das narrativas feitas pelos próprios agentes sociais latino-americanos no seu cotidiano; e 2º) compreender como essas narrativas se correlacionam com os processos multidimensionais de integração política, econômica e cultural da América Latina e dela com outros países.

A pesquisa quer explorar a polifonia e a polissemia das diferentes formas de expressão cultural e de comunicação usadas pelos personagens do cotidiano da América Latina para afirmarem sua visão de mundo e sua própria identidade cultural. Assim, literatura, cinema, jornais, músicas, poesia, fotografia, peças de publicidade, arquitetura, escultura, pintura e, enfim, qualquer outra forma de expressão cultural pode ser útil para compreender as correlações multidimensionais e as significações intertextuais dessas narrativas com os processos de integração política, econômica e cultural da América Latina na fase atual da globalização.

Ao longo das 12 edições da disciplina o laboratório de pesquisa tem avançado a partir de muitas reflexões com os participantes. Alguns deles foram ou são meus orientandos deste pesquisador. Por outro lado, estudantes especiais e outros tantos que estão sob orientação de outros docentes do programa incorporam em suas respectivas pesquisas, dissertações e teses inúmeras questões e reflexões trabalhadas na aludida disciplina.

Infelizmente, não é possível trazer para o bojo deste pequeno trabalho o riquíssimo acervo de casos apresentados pelos participantes da disciplina, nos quais os atores do cotidiano de diferentes países da América Latina compuseram fascinantes narrativas a respeito de suas identidades individuais e coletivas. Os exemplos são tantos, tão variados e tão interessantes que é injusto escolher apenas alguns para usar como exemplos da dinâmica do laboratório. Por isto, serão mencionados aqui apenas os que estão diretamente relacionados ao tema da migração infantil no contexto da construção de identidade cultural.

O primeiro caso muito interessante é o do filme de animação infantil denominado "Pequeñas voces", que também tem versão em quadrinhos.[64] O caso foi apresentado no

[64] Disponível em http://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=1913 Acesso em 28/2/2017.

laboratório da disciplina pela então estudante e pesquisadora Tamires Pereira dos Santos, hoje mestre e doutora. “Pequeñas voces” é comovente narrativa feita por crianças que vivem ou viveram no seu cotidiano os dramas da guerrilha colombiana, em que expressam seus medos, angústias, sofrimento e as vivências decorrentes de migrações forçadas. Sobretudo, essas crianças tecem narrativas de esperança, da busca da felicidade possível, de solidariedade e de irmandade não apenas entre elas próprias, mas que compartilham com outras crianças latino-americanas. Estão em “Pequeñas voces” situações contundentes de migração física (nesse caso, forçada pela guerrilha), virtual e simbólica já comentadas neste artigo.

Diego Vargas[65], em seu blog apresenta “Pequeñas voces” com sensibilidade e afetos, como segue:

> "Pequeñas Voces", la primera película colombiana animada en 3D narra la historia de cinco niños inmersos en el conflicto armado que se vive en las zonas rurales del país y será estrenada proximamente, dijo su director, Jairo Carrillo.
>
> "Cogimos los dibujos de los niños y les dimos vida a través de la animación computarizada, las voces de los personajes son sus propias voces. Este es un filme de esperanza.", afirmó carrillo.
> A través de paisajes rurales y costumbres campesinas, Carrillo va relatando la vida en las zonas violentas del país donde convergen guerrilla, paramilitares y ejercito.
>
> "Son historias sencillas, que cuentan desde su lado más humano las dificultades que tiene que pasar los niños que viven en el campo, sometidos a las diferentes fuerzas irregulares", dijo Carrillo a nuestro blog.
>
> Con personajes comunes y situaciones cotidianas, el largometraje construye escenas simples que comprenden fenómenos tan complicados como el desplazamiento forzado, la desaparición, el reclutamiento armado y las minas antipersona.
>
> Para realizar la película, Carrillo y su equipo de trabajo realizaron más de 120 entrevistas a niños desplazados por la violencia, habitantes de zonas deprimidas de Bogotá, y escogieron las historias más "profundas", señaló el director.
>
> Los niños protagonistas con sus voces del filme, afirman no entender nada de 'derechas o izquierdas', "Todas las fuerzas que tengan un arma siembran terror, así no lo quieran siembran terror", dice Jhoncito, de 11 años.
>
> Según la UNICEF 1 millón de niños han sido desplazados en

[65] Disponível em http://pequenasvoceslapelicula.blogspot.com.br/ Acesso em 28/2/2017.

> Colombia a raíz del conflicto armado, además cerca de 1000 menores son asesinados cada año, (El Espectador)
>
> "Pequeñas Voces", de 90 min, inició su realización hace más de 8 años, cuando Jairo Carrillo estrenó en Venecia el cortometraje "born under fire" que relataba 'la misma idea, pero en 10 minutos", señaló. Según el director la propuesta tuvo tanta acogida que decidió continuar con el proyecto hasta convertirlo en un largometraje.
>
> La película que se ha presentado en el festival de cine de Venecia, Cannes y Toulouse fue financiada por el Fondo para el Desarrollo Cinematográfico (Colombia), el Festival de cine de Göteborg (Suecia) y el festival de documentales de Amsterdam (Holanda), entre otros, su costo sobre pasa los 1.5 millones de dólares.
>
> Diego Vargas.

O segundo caso apresentado no laboratório da disciplina *Comunicação, cultura e narrativas do cotidiano: a identidade cultural da América Latina narrada por si mesma* foi trazido pela pesquisadora Giovana Rafaela Botti Resende e é objeto de sua pesquisa e futura dissertação de mestrado.

Por meio do método de leitura cultural, a pesquisadora se propõe a analisar em profundidade os conteúdos audiovisuais dirigidos a crianças em canais de TV pública da Argentina (canal público infantil Pakapaka), Brasil (faixa de programação segmentada da TV Cultura), Chile (faixa infantil da TVN – Televisión Nacional de Chile), Colômbia (faixa infantil do Señal Colombia) e Equador (faixa infantil do canal público Ecuador TV). Nas palavras da pesquisadora:

> Em todos esses países a promoção de conteúdos audiovisuais levou ao estímulo de novas produções nacionais/regionais com marcas identitárias latino-americanas e a relevância desse estudo se confirmou ainda mais no primeiro ano de mestrado, quando outro país da região lançou um canal público exclusivamente infantojuvenil com os mesmos propósitos, o Peru. O canal peruano não estava na proposta original de pesquisa porque foi criado em julho de 2016. Inspirado também no canal argentino Pakapaka e ainda com forte influência da experiência colombiana em produção audiovisual para crianças, o canal IPe – Identidad Peruana estreou com o slogan "*Lo mejor de nosotros*", com o viés de promoção à identidade nacional na programação cultural direcionada a crianças e jovens, público do canal. A implantação de IPe teve envolvimento direto de profissionais colombianos, experientes em iniciativas públicas de Señal Colombia.
>
> A convergência entre as propostas institucionais e os propósitos sociais estabelecidos por elas, com destaque para a valorização da identidade nacional e o respeito à diversidade das infâncias latino-americanas, sinalizam que esta é uma temática comum dos referidos países. (...). Como critérios de seleção dos países que serão foco do trabalho, foram

> priorizadas duas iniciativas públicas estruturadas especial e fortemente voltadas à promoção de programação infantil nacional/regional e que servem inclusive de referência para os outros projetos de produção televisiva da região: o canal Pakapaka, da Argentina e a programação infantil Mi Señal, da TV Señal Colombia.
>
> Produções argentinas e colombianas são exibidas nos países vizinhos e equipes de profissionais de TV dos dois países também auxiliam em intercâmbios técnicos e visitas de apoio para a troca de experiências entre os países da região. A Argentina lançou em 2010 o primeiro canal educativo e público, exclusivamente segmentado para crianças de 2 a 12 anos de idade, e concebido não só para a audiência infantil do território argentino, mas também da América Latina. A experiência de Pakapaka foi franca inspiradora das iniciativas públicas criadas posteriormente no Equador e no Peru.
>
> A Colômbia é outro polo de maior relevância para a programação infantil televisiva latino-americana e também inspirou outras iniciativas na região. Apesar de não ter um canal público específico para crianças, desde 2003 o *Plan Global de Programación* do canal de televisão pública nacional, educativa e cultural Señal Colombia já delineava o marco da programação de televisão pública direcionada ao público infantil, assegurando para ele a faixa principal do horário nobre. Com o slogan "*El mejor horario para la mejor audiencia*", a faixa horária *prime* das 6 da tarde às 8 da noite foi dirigida exclusivamente a crianças de 3 a 12 anos de idade. Em 2010 foi lançada a primeira grande convocatória de estímulos à produção local de programas televisivos infantis, com apoio da CNTV - Comissão Nacional de Televisão.

Não é necessário repetir o que já está dito pela própria pesquisadora. Basta sublinhar a pesquisa dela, nascida no laboratório da disciplina mencionada, explora inúmeros aspectos do imaginário (representação) infantil do mundo latino-americano. Os programas infantis selecionados pela pesquisadora deliberada e declaradamente têm os objetivos de difundir entre as crianças de diferentes países latino-americanos elementos do sistema simbólico cultural que já são compartilhados por elas. Mais do que simplesmente difundir, os produtores dos programas se preocupam em adaptar os conteúdos aos repertórios culturais **locais**, como fazem, por exemplo, ao prestigiar os sotaques e vocabulários locais de cada público infantil. Os temas explorados em cada programa são de interesse geral desse público infantil, porém as especificidades locais são prestigiadas de maneira a impedir uma falsa representação homogeneizante daquele público.

No caso trazido pela referida pesquisadora, estão nitidamente presentes todos os critérios de construção das identidades culturais individuais e coletivas explorados no

presente artigo, especialmente os aspectos da migração simbólica que aqui se procurou enfatizar bastante.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005b.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização* – as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria Geral dos Sistemas*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010.

CANCLINI, Néstor García. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANCLINI, Néstor García. *A Globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANCLINI, Néstor García. (coord.). *Culturas da Ibero-América*. São Paulo: Moderna, 2003.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.

CAMPBELL, Joseph. *Mito e transformação*. São Paulo: Ágora, 2008.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 10.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano* - artes de fazer. 14 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano* – morar, cozinhar. 7 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Fernando Braga da. *Homens invisíveis* – relatos de uma humilhação social. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2014.

DAWKINS, Richard. *The extended phonotype* – the long reach of the gene. Oxford, UK; New York, USA: Oxford University Press, 2008.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIADE, Mircea. *Mito do eterno retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELIADE, Mircea. *Tratado da história das religiões*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, s/d.

ERIKSON, Erik H. *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus Ediciones, 1980.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

HALL, Stuart. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

HALL, Stuart; GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. London: Sage, 2005b.

HALL, Stuart; et al. *Culture, media, language*. London: Centre for Contemporary Cultural Studies, 2004.

HAWKING, Stephen. *Uma breve história do tempo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. 2.ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2002.

HUNGTINGTON, Samuel. *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

ISER, Wolfgang. *Rutas de la interpretacion*. México: FCE, 2005.

ISER, Wolfgang. *The implied reader*. Maryland, The Johns Hopkins University Press, 1974.

JAUSS, Hans. *Pequeña apologia de la experiência estética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica: Buenos Aires-AR: SAICF, 2002.

JAUSS, Hans. *Toward an aesthetic of reception*. Minnesota, University of Minnesota, 1982.

JUNG. Carl G. (org.) *O homem e seus símbolos*. 5 ed. Rio de Janeiro – RJ: Editora Nova Fronteira, s/d.

KENNEDY, Paul. *Ascensão e queda das grandes potências*: transformação econômica e conflito militar de 1500 a 2000. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Olhar, escutar, ler*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2009.

MARX, Karl. O capital. In *Os economistas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. 2v.

MEDINA, Cremilda. *A arte de tecer o presente*: narrativa e cotidiano. São Paulo: Summus, 2003.

MEDINA, Cremilda. *Povo e personagem*. Canoas: Ed. Ulbra, 1996.

MEDINA, Cremilda. *O signo da relação comunicação e pedagogia dos afetos*. São Paulo: Paulus, 2006.

MEDINA, Cremilda. *Ciência e Jornalismo* – da herança positivista ao diálogo dos afetos. São Paulo: Summus, 2008.

NAPOLEONI, Claudio. *Curso de economia política*. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

NYE JUNIOR, Joseph S. *O paradoxo do poder americano*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

PEQUEÑAS voces. Filme. Disponível em http://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=1913 Acesso em 28/2/2017

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Sapienza Editora, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Cia. Das Letras, s/d.

SAID, Edward W. *Orientalismo* – o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward W. *Cultura e resistência*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

SEIXAS, Renato. *Identidade cultural da América Latina – aspectos dos processos de integração cultural global*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina – PROLAM, da Universidade de São Paulo, 2006.

SEIXAS, Renato. Identidade cultural na América Latina: conflitos culturais e mediação simbólica. *Cadernos do PROLAM* – Brazilian Journal of Latin America Studies. Ano 7, nº 12, v. 1, p. 93-120. São Paulo: PROLAM/USP, 2008.

SEIXAS, Renato. Identidade cultural, comunicação e mediação simbólica nas sociedades de consumo: subsídios para aplicação do Direito do Consumidor. *Revista de Direito Privado.* Universidade Estadual de Londrina, volume II, nº 2, maio a agosto/2009, disponível em http://www.url.br/revistas/direitoprivado

SEIXAS, Renato. Globalização cultural e multiculturalismo na América Latina: análise a partir de experiências das civilizações pré-colombianas. *Revista de Direito Privado.* Universidade Estadual de Londrina, volume III, nº 1, janeiro a abril/2010, disponível em http://www.url.br/revistas/direitoprivado

SEIXAS, Renato. Identidade cultural pós-moderna. In MEDINA, Cremilda; MEDINA, Sinval. (Orgs) *Diálogo Portugal-Brasil, século XXI: novas realidades, novos paradigmas*. Porto, Portugal: Editora Universidade Fernando Pessoa, 2008b.

VARGAS, Diego. Blog. Pequenãs voces. Disponível em http://pequenasvoceslapelicula.blogspot.com.br/ Acesso em 28/2/2017.

VELHO, Gilberto; VIVEIROS, Eduardo. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas – uma perspectiva antropológica. *Artefato – Jornal de Cultura*. Ano I, nº 1. Janeiro, 1978.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2011a.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

LA INTEGRACIÓN DE LA INFANCIA MIGRANTE EN CHILE: ANÁLISIS DE DERECHOS

Iskra Pavez-Soto
Universidad Bernardo O'Higgins
iskrapaz@gmail.com

Introducción

Actualmente, las cifras sobre población migrante en Chile son aproximativas y han ido en aumento durante los últimos años. Según estimaciones del Departamento de Extranjería y Migración (SANDOVAL, 2015), residen 477.450 personas extranjeras, de este número, el 17,5% corresponde a población infantil (de 0 a 14 años), es decir, 83.553. La población migrante se concentra en las grandes ciudades del país[66] y provienen principalmente de países latinoamericanos,[67] destacándose mayor presencia de mujeres (52,9%) que hombres (47,1%).

Desde la década de 2000 comienzan a llegar a Chile las hijas e hijos a través de procesos de reagrupación familiar, en el contexto de las migraciones internacionales contemporáneas. Las niñas y los niños migrantes permanecen un promedio de cinco años separados de sus madres y padres, al cuidado de otras personas en sus países de origen. A medida que van consolidando su situación laboral y habitacional comienzan el proceso de reagrupación familiar (VÁSQUEZ, 2004:92-93; CORTEZ, 2004:156). De acuerdo a Stefoni (2004:328,329), son pocas las familias peruanas que han logrado la reunificación en Chile, ya que la mayoría (60%) aún tiene a sus hijas e hijos en Perú, mientras un grupo minoritario (35%) tiene a sus descendientes repartidos entre ambos países. La Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) del año 2006 revela que el 11,6% de las familias peruanas no reside con sus hijas e hijos menores de 18 años (Stefoni et al,

[66] La población migrante reside mayormente en las regiones Metropolitana (64,1%), Antofagasta (7,8%), Tarapacá (6,4%) y Valparaíso (5,5%) (SANDOVAL, 2015).
[67] Los principales países de origen son: Perú 37.1%, Argentina 14.3%, Bolivia 8.8%, Colombia 6.0%, Ecuador 5.0% y España 3% (SANDOVAL, 2015).

2008:12). Cuando la reagrupación se lleva a cabo, generalmente la familia tiene la voluntad de establecerse definitivamente en Chile.

Esta baja presencia de niñas, niños y personas mayores de 60 años de nacionalidad peruana (en proporción al número total extranjeros de ese país y respecto de otros colectivos) se explica porque permanecen mayormente en Perú, por ejemplo, normalmente las abuelas y los abuelos gestionan las remesas recibidas desde Chile y realizan el acompañamiento y cuidado infantil allí (STEFONI et al, 2008:13). Además, para llevar a cabo la reagrupación familiar o migración infantil resulta indispensable alquilar una vivienda adecuada, equiparla, financiar los trámites de la reunificación y escolarización en Chile. Se trata de un proceso que genera altos costos y, por ello, no todas las familias peruanas lo han logrado, de hecho tardan más que otros grupos nacionales (por ejemplo, quienes provienen de Argentina) debido a las dificultades económicas y legales de las madres y los padres.

Por su parte, las largas jornadas laborales y la ausencia de una red de apoyo en el país de destino frenan las expectativas de reunificar a las hijas e hijos tan pronto como se desee. Los padres y especialmente las madres peruanas saben que es difícil conciliar las tareas de cuidado infantil con el trabajo remunerado, sin contar con el apoyo de sus familias. Se ha observado (LOREDO 2004:128) que una vez que las niñas y los niños llegan a Chile existe la posibilidad que estén sin compañía adulta cuando llegan del colegio a sus hogares y, por lo tanto, en una situación de vulnerabilidad social (VÁSQUEZ 2004; STEFONI et al, 2008).

En el sistema escolar chileno se registran 34.107 estudiantes de nacionalidad extranjera y 391 nacionalizados (hijas e hijos de migrantes). Generalmente, estudian en establecimientos educacionales públicos, por ejemplo, 40 escuelas del país concentran el 30% del total de la matrícula migrante, desencadenándose procesos de *clusterización*. A pesar de esta segregación, no se observan diferencias estadísticamente significativas en cuanto a rendimiento escolar ni en pruebas de medición de la calidad de la educación (VILLALOBOS; CARRILLO, 2014: 4-8).

1. Repensando el concepto de reagrupación familiar desde la infancia

El concepto de reagrupación familiar contiene una polisemia que es preciso discutir. Generalmente, cuando sucede la emigración infantil desde los países de origen hacia los de destino se entiende, desde las leyes y políticas públicas del contexto de recepción, como un proceso de reagrupación familiar. Diversas autoras (GAITÁN, 2008; WHITE et al, 2011; PEDONE et al, 2012; FUENTES; AGRELA, 2015) han señalado que el concepto de reagrupación familiar conlleva un sesgo etnocéntrico, ya que implica enfocar la mirada desde la sociedad de destino principalmente, suponiendo que será allí donde la familia se reunirá nuevamente en virtud de una visión lineal del proceso migratorio, olvidando las experiencias previas vividas por los sujetos en sus territorios de origen y cómo inciden e incluso determinan el propio proceso migratorio.

Evidentemente, el concepto de reagrupación familiar re-crea una determinada visión normativa del grupo familiar, esencialmente nuclear y con una estructura jerárquica patriarcal, sin considerar los arreglos y las estructuras familiares particulares de cada territorio o aquéllos que se dan producto del propio proceso migratorio (por ejemplo, en el caso de las familias transnacionales) (PEDONE et al, 2012; FUENTES; AGRELA, 2015). Por otro lado, el concepto de reagrupación familiar se utiliza para analizar la trayectoria desde la perspectiva de la persona adulta pionera en la migración, que –como se verá más adelante, en los flujos migratorios peruanos hacia Chile, generalmente son las mujeres–. Por lo tanto, también es un concepto que conlleva un sesgo adultocéntrico del proceso migratorio.

Con el objetivo de enfocar la mirada sobre la experiencia infantil, en este artículo se propone analizar la reagrupación familiar como un proceso global que implica tanto a la sociedad de destino y la mirada adulta; como también los lugares de origen y las experiencias migratorias de las niñas y los niños. Por ello, utilizaremos también el concepto de migración o movilidad infantil para reflexionar sobre el proceso global en que participan las niñas y los niños en tanto actores sociales en las migraciones globales (HONDAGNEU-SOTELO 2001; WHITE et al, 2011).

Cuando las mujeres son las pioneras de las cadenas migratorias, en los territorios de origen surge un intenso debate sobre la responsabilidad del cuidado infantil, tarea que históricamente ha sido asignada a ellas, debido a los roles de género y a la división sexual del trabajo (LAMAS, 2007). La escuela o los medios de comunicación señalan que el

grupo doméstico se ve más afectado cuando es la mujer la que emigra, insinuando que la fragmentación familiar es su culpa, por su parte, ellas hacen eco de estos discursos y se sienten culpables de haber abandonado a sus hijas e hijos producto de la migración internacional (GAITÁN, 2008; HONDAGNEU-SOTELO, 2001; FUENTES; AGRELA, 2015).

Evidentemente, cuando las mujeres emigran se producen procesos de reacomodación de los roles de cuidado y autoridad al interior de las familias. Sin embargo, el problema radica en interpretar la migración femenina desde un discurso moralizante, aludiendo a que ellas han «abandonado» a sus hijas e hijos, responsabilizándolas por eventuales conflictos sociales (que quizás surgirían igual si ellas estuvieran allí) y pidiendo urgentemente –de un modo indirecto y a veces directamente– que las madres «vuelvan» a sus hogares, sin considerar los múltiples factores que inciden en el proyecto migratorio familiar. Además, no se pide a los varones y padres –que muchas veces están presentes en los territorios de origen– que asuman sus responsabilidades familiares y reemplacen el rol doméstico femenino, tampoco se habla sobre los arreglos que las mismas mujeres migrantes han establecido con otras mujeres de su familia o de sus comunidades para garantizar el cuidado infantil o las diversas estrategias que ellas despliegan desde sus lugares de destino para ejercer la maternidad a distancia, de modo transnacional (SALAZAR PARREÑAS, 2003:44; PEDONE, 2006:155-157; CIURLO, 2014; FUENTES; AGRELA, 2015).

Por ello, es clave considerar a las niñas y los niños en los planes y decisiones del proyecto migratorio familiar: informarles claramente del proceso; comunicarse con ellas y ellos a través de diferentes medios y recordarles constantemente la motivación por la reunificación. Estos pequeños gestos les ayudan a sobrellevar la migración de mejor manera y a no vivirla como un «abandono», ya que, de lo contrario, tendrán una idea vaga de las razones por las que emigra la familia y lo vivirán como una imposición (SUÁREZ-OROZCO Y SUÁREZ-OROZCO, 2003:122 y ss.).

La comunicación transnacional de las madres y los padres recompensa la ausencia física y el apoyo de familiares cercanos que les expliquen permanentemente el sentido de la migración y que les digan explícitamente que sus madres y padres no los abandonaron. Estos consejos ayudan a dar seguridad infantil y no dañan la relación filial. De lo

contrario, si las personas responsables del cuidado infantil en origen no cumplen con la función de atención y apoyo emocional (o incluso ejercen maltrato y negligencia), se agudizan las emociones infantiles y pueden surgir graves dificultades escolares y familiares –las cuales, a veces, ni se comunican a la madre que está en el extranjero para no preocuparla– (HOCHSCHILD, 2001:192; SALAZAR PARREÑAS, 2003:42-46).

Una vez que el grupo familiar decide la reunificación en destino debe enfrentar una serie de desafíos y oportunidades en su reconfiguración. Según Pedone (2003:294, 424, 2007:7-9), las niñas y los niños pueden tener altas expectativas materiales; fruto de los regalos y las "remesas sociales" (LEVITT, 2001) que crean un imaginario del país de destino como un "paraíso", pero luego comprueban las dificultades para acomodarse en la nueva sociedad.

2. Apuntes metodológicos

El diseño metodológico de la investigación ha sido de corte cualitativo y se han utilizado como técnicas de generación de datos la observación participante y entrevistas semiestructuradas en profundidad. La muestra de las personas entrevistadas ha sido de tipo opinático (*bola de nieve)* (RUIZ OLABUÉNAGA, 1999; VALLES, 1997) y se han contactado a través de la inserción en una Organización No Gubernamental (*anonimizado*) que trabaja con personas y grupos migrantes en Santiago de Chile. La selección de la muestra se ha desarrollado en base a un casillero tipológico con los siguientes criterios: niñas y niños de siete años como mínimo hasta diecisiete años de edad, de nacionalidad peruana, no se exigía tiempo mínimo de residencia en Perú, pero sí que recordaran experiencias vividas allí y un año de residencia como mínimo en Chile. Las madres y los padres debían tener bajo su cuidado (custodia legal o tutor legal) a niñas y niños peruanos que hayan vivido la reagrupación familiar, residencia mínimo de un año en Chile y haber participado (iniciado o colaborado) en el proceso de reagrupación familiar. Se realizaron 16 entrevistas infantiles y 15 a madres y padres.

Por otro lado, las observaciones participantes se llevaron a cabo en dos escuelas públicas con alta presencia de alumnado extranjero en la ciudad de Santiago (*anonimizado*), también gracias a los contacto de la ONG. Para registrar las observaciones se ha aplicado un "Protocolo de Observación" (RUIZ OLABUÉNAGA, 1992:125 y ss.) durante las

actividades infantiles (dentro de la organización social), talleres, visitas domiciliarias y reuniones. La información recogida se ha categorizado mediante el uso del programa informático Atlas Ti y luego, se ha aplicado la técnica del "Análisis crítico del discurso" (VALLES, 1997). El alcance de este estudio es de carácter descriptivo.

Además de lo anterior, cabe señalar que esta investigación se ha realizado desde el enfoque metodológico focalizado en la niñez (*child-focused),* el cual garantiza el anonimato[68] y el respeto de los derechos de la infancia durante el proceso de investigación (JAMES; JAMES, 2012: 10 y ss.).

3. Las niñas y los niños en las migraciones familiares en Chile. Análisis de resultados.

En el trabajo de campo con algunas madres y padres sobre los procesos de reagrupación familiar y movilidad infantil comentan que antes de la llegada infantil buscan información sobre las escuelas y los documentos necesarios para la matrícula y la posterior regularización administrativa. Otro aspecto que algunas familias consideran, se refiere a cambios de vivienda y modificaciones en el horario laboral, todo ello con el objetivo de intentar conciliar los horarios del empleo con el cuidado infantil. En ocasiones, solicitan préstamos de dinero para financiar el viaje infantil y los gastos de acomodación. Dado que muchas madres y padres viajan hacia Perú para las fiestas de fin de año y las vacaciones de verano (enero-febrero) y luego retornan a Chile, generalmente, la fecha de llegada de las niñas y los niños peruanos coincide con el inicio del periodo escolar (marzo).

Algunas de las niñas y los niños entrevistados han vivido procesos de migración entre Perú y Chile desde sus primeros años de vida, tal como lo refleja el caso de Arturo, quien una vez que su padre emigra a Chile, su familia se traslada desde Lima hacia Arequipa (sur de Lima) para estar más cerca de él. El niño destaca en su discurso que ese traslado incide positivamente en la relación familiar con su madre, probablemente afectada por la migración del padre:

«Yo cuando estaba en Lima, estuve 5 años y después me fui

[68] Los nombres que aparecen en el apartado del análisis son pseudónimos autoseleccionados por las niñas y los niños.

> a Arequipa, porque mis tíos me llevaron allá para… como estaba más cerca de Chile, aquí. Para estar más cerca de mi padre, entonces yo le dije ya vamos. Fuimos con mi mamá y mi hermano, y ya, ahí me hice más amigo con mi mamá» (Arturo, 14 años).

Son variadas las motivaciones que las niñas y los niños entrevistados experimentan frente a su propia migración, una vez que sus madres y padres ya están en Chile. En algunas entrevistas se puede comprobar que el deseo de conocer otros lugares opera como un elemento facilitador del viaje infantil. En el siguiente segmento de la entrevista realizada a Aurora –proveniente de Lima– se evidencia la ansiedad de la niña por conocer Chile, cuya imagen tenía idealizada presumiblemente por los comentarios oídos de parte de su madre. En el mismo sentido se inscribe el relato de Kasumi, quien abiertamente reconoce que su madre le transmitió determinadas ideas sobre la sociedad chilena, incluso la previno de posibles ataques racistas. Tal como señalan Fouron y Glick-Shiller (2002), la generación transnacional vive permanentemente con ideas e imaginarios del lugar de destino, por lo tanto, cuando emigran poseen cierta información y, de algún modo, conocen ese lugar:

> «Sí yo quería venir a Chile. Estaba angustiada, porque quería conocer Chile, por eso. Es que yo pensaba que era bonito todo eso y me di cuenta que era bonito el colegio, todo Chile era bonito y ahí recién me di cuenta» (Aurora, 9 años).

> «Como mi mamá ya había estado acá, me comentó que era muy bonito, que habían muchas plantas por todos lados, que era mejor. Que las personas eran diferentes, que algunas iban a ser muy racistas, otros iban a comprender, que esto, que lo otro» (Kasumi, 13 años).

El tránsito de ideas, experiencias y opiniones sobre el lugar de destino es parte de lo que Levitt (2001) denomina las «remesas sociales» que los progenitores trasmiten a sus vástagos a través del campo social transnacional. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Rosario se evidencian estas «remesas sociales» en cuanto a las ideas asociadas al lugar de destino como un lugar con oportunidades que se deben aprovechar (SOLÉ; PARELLA; CAVALCANTI, 2007). Resulta interesante su respuesta cuando se le pregunta su opinión respecto al momento en que su madre le comunica que todo el grupo familiar emigrará hacia Chile –lugar donde ya estaba su padre–. A pesar de su

inseguridad, ella confiesa su motivación más intrínseca de viajar hacia otros países y sus deseos de *conocer más mundo*.

> «¿TÚ QUÉ PENSASTE EN ESE MINUTO, CUANDO ELLA TE DIJO QUE SE VENÍA PARA CHILE?
>
> No me pareció nada mal, porque yo quería conocer más mundo, más países.
>
> ¿TÚ QUERÍAS VENIR A CHILE?
>
> No estaba tan segura, pero sí, quería ir, venir» (Rosario, 9 años).

En esta misma dirección apunta el comentario de Matías que desea solo visitar Chile de vacaciones, pero debe quedarse a residir por no disponer de la documentación administrativa correspondiente para un niño inmigrante (*no pude salir porque era por mi carné*). Por su parte, el texto de Mía apunta hacia una reflexión que la niña realiza teniendo plena conciencia generacional (*yo me puse a pensar así chiquita*) sobre lo que implica la migración para su proyecto de vida. Similares conclusiones encuentra Gaitán (2008) en su estudio sobre niñas y niños ecuatorianos en Madrid, en nuestro caso, la migración de Mía responde a una motivación personal por aprovechar las oportunidades de estudio y bienestar que ella vislumbra en Chile:

> «Yo quería venir a Chile por vacaciones, porque quería conocer. Y después yo no pude salir, no pude salir, porque era por mi carné, no yo no tenía el carné» (Matías, 10 años).
>
> «La verdad es que a mí me comentaron de que aquí la vida era mejor. Los estudios eran mejores. Entonces yo me puse a pensar así chiquita, me puse a pensar, dije si allá la vida es mejor, pucha, tengo que aprovechar este momento que me están invitando para allá. En cuanto a la economía, por ejemplo, es mucho mejor. En cuanto al estudio, también es mucho mejor, porque te dan opciones para poder elegir tu carrera y todas esas cosas» (Mía, 14 años).

Por su parte, Estrella y María –quienes son hermanas gemelas originarias de Chimbote– interpretan su propia migración como una forma de escapar de la situación de maltrato que recibían de parte de las personas que estaban a cargo de su cuidado, es decir, su abuela y abuelo. Especialmente Estrella comenta que su hermano mayor también la agredía. Todo esto se agudiza por la distancia física de su madre. Es en este punto donde el relato de Estrella y María coinciden: en sus deseos de viajar a Chile para estar cerca de su madre. La progenitora aparece en este escenario como una figura cuidadora y de apego, idea

coherente sobre lo que se espera de una «madre» desde los roles de género (HONDAGNEU-SOTELO, 2001; PARELLA, 2005; LAMAS, 2007). Esta cuestión se vincula a la sensación de culpa experimentada por las madres peruanas (PEDONE et al, 2012; FUENTES; AGRELA, 2015) y con el eventual sentimiento de abandono que sienten las niñas, tras la migración de su madre y la violencia física que vivían en su entorno familiar:

> «Yo sí, por mi mamá. Porque casi en Perú no me acostumbraba con mis abuelos, eran muy pesados. No me pegaban, porque yo no me dejaba, me escapaba. Pero mi papá trabajaba de noche, me dejaba ahí. O sino mi hermana me iba a dejar al colegio. O sino mi hermano más pesado, que me agarraba a puras patadas. Y un día mi papá le agarró por arriba y le pegó. Para solucionarla, le pegó (risas)». (Estrella, 12 años).
>
> «Yo sí quería venir, porque quería estar con mi mamá, quería estar con ella. Pero en esa parte quería venirme e irme con mi mamá a Perú.
>
> ¿QUERÍAS VENIR A BUSCARLA?
>
> Sí (risas) y estaba diciendo quiero llegar y quiero irme de nuevo, porque ya tenía a mi mamá» (María, 12 años).

La violencia generacional vivida por las niñas en sus lugares de origen puede ser considerada como una causa de la migración al mismo nivel analítico y empírico que la esgrimida por algunas mujeres víctimas de violencia de género (CIURLO, 2014). El fragmento de la entrevista llevada a cabo con Ignacio –procedente de Trujillo, al norte de Lima– también apunta hacia la migración como una estrategia para escapar de la violencia generacional. Además, en su relato el niño reconoce cierta actitud de indolencia de parte de su padre cuando utiliza el castigo corporal en contra de él:

> «Sí, quería venir a Chile. Es que quería conocer… estaba, o sea, emocionado para venir acá y ya no a estar con mi papá (…) él me pegaba por gusto (…). Me fueron a buscar en verano» (Ignacio, 9 años).

En otras ocasiones, las niñas y los niños desean viajar al país donde se encuentra residiendo su madre o padre porque sienten añoranza. Particularmente en el caso de Lucía se aprecia que su motivación por viajar a Chile se basa en el sentimiento de extrañar a su madre. Pero, Lucía manifiesta claramente que ello le implica una contradicción, porque sabe que en Chile se verá alejada de sus seres queridos (*abuelito, tía*) y de su mundo

infantil de Perú (*mi muñeca, mi ropa*), pero con los cuales podrá desarrollar vínculos transnacionales, una vez instalada en Chile:

> «Porque extrañaba a mi mamá y, si yo me venía a Chile, me extrañaba mi abuelito y a mi tía y a mi muñeca y a mi ropa […]. Mi mamá puso la plata en Perú y mi abuelita me dejó acá en Chile» (Lucía, 9 años).

Ciertamente, la migración infantil o la reagrupación familiar significa para las niñas y los niños la pérdida de importantes referentes afectivos para su vida, como pueden ser sus amistades, compañeras de curso y miembros de su familia extensa que dejan en el país de origen (SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2003). Dentro de este último grupo cabe destacar la distancia con las abuelas cuidadoras, ya que en ocasiones con ellas se estableció un importante vínculo de apego mientras vivían lejos de sus madres y padres (PEDONE, 2003; SOLÉ, PARELLA; CAVALCANTI, 2007; PARELLA; CAVALCANTI, 2008). En el siguiente relato de Sofía se puede apreciar la ambivalencia que la niña siente al viajar a Santiago y dejar a toda su familia extensa en Perú:

> «No, yo no quería porque extrañaba a mi familia y la iba a dejar allá en Perú […]. Yo viajé con mi hermano, con mi mamá y yo. Los tres no más. Y como estábamos ya llegando a Santiago, estábamos ya por una parte y mi papá nos vino a recoger. Y después seguíamos el viaje con un carro y llegamos a Chile» (Sofía, 9 años).

Las contradicciones que sienten las niñas y los niños ante su propia migración o la reagrupación familiar quedan muy bien resumidas en la siguiente cita de Alexia. Una situación que también ha aparecido en otros relatos de las entrevistas realizadas en Santiago y probablemente se deba a la cercanía geográfica entre Perú y Chile y al marco jurídico existente que se caracteriza por su flexibilidad, lo que permite justamente una mayor movilidad de las familias migrantes entre ambos países. El fragmento de Alexia permite comprender que las niñas y los niños dimensionan las ganancias y las pérdidas que involucra la reagrupación familiar, conclusiones similares a las obtenidas por los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008) con niñas y niños de origen latino en Estados Unidos:

> «Cuando fue el año pasado, me dijeron que iba a ir por vacaciones por allá [Chile]. Ya, fui. Primero fui con mi papá y mi mamá, fuimos en el carro, todo. Y después llegamos a Santiago y llegamos a la pieza y todo. Y después yo con mi papá nos regresamos a Perú… ya… Y después pasó el año. Y el otro

> año, me dijeron que nos íbamos a ir acá, a Chile, y que iba a estudiar allá, todo. Pero yo en una parte sí quería y en otra no, en la parte que sí quería, porque iba a estar con mi mamá y mi papá y la parte que no quería era porque iba a dejar a mi familia y mis amigos, todo» (Alexia, 9 años).

4. Conclusiones

Considerando las preguntas de investigación que nos planteamos y los supuestos sobre los cuales se sustentaban como una forma de responderlas, podemos concluir que la participación de las niñas y los niños en los procesos migratorios peruanos contemporáneos se muestra compleja, contradictoria y con importantes matices según cada contexto. Una primera conclusión es que las motivaciones de las niñas y los niños participantes en este estudio frente a la reagrupación familiar y a su propia migración son variadas. Desde el punto de vista afectivo, sin duda, es importante porque significa el momento de reencontrarse con sus madres o padres, de quienes han estado separado, a veces durante años, pero también saben que supone alejarse de todas las personas con las que mantenían vínculos cercanos en Perú: quienes les cuidaban, sus amistades y, algo poca veces dicho en los estudios migratorios, tienen conciencia de la pérdida del sentido de pertenencia e identidad con sus lugares de origen (la pérdida de su mundo infantil). Por otro lado, también existen motivaciones relativas al proyecto de vida, generalmente predomina una idealización de los lugares de destino, probablemente producto de las ideas, las creencias y las valoraciones (remesas sociales) que las madres y los padres envían a sus hijas e hijos a través de los contactos transnacionales, así, la migración es vista como una «oportunidad» para viajar y estudiar en Chile y que se debe aprovechar.

En el actual escenario, el Estado debe velar por el cumplimiento de los tratados internacionales ratificados que garantizan el ejercicio del derecho a la vida familiar por parte de las niñas y los niños afectados por la migración internacional de sus madres, padres y/o tutores legales. Pero, a la vez, nos encontramos con el desafío de legitimar el derecho de las niñas y los niños a dar su opinión en los asuntos que les afectan, como lo es su propia migración en procesos de reagrupación familiar. Atendiendo a los supuestos de nuestro estudio, comprobamos que el derecho a ser informados, escuchados y, en el mejor de los casos, que decidan sobre su propia migración depende de las dinámicas relacionales familiares. En el trabajo de campo comprobamos que si bien algunas niñas y niños ejercen el derecho a dar su opinión sobre la reagrupación familiar, a veces, no es

considerada por la familia. Con todo, concluimos que el ejercicio de ambos derechos (vivir en familia y opinión) puede provocar contradicciones, tensiones y conflictos al interior de las familias migrantes, aumentando la complejidad propia del proceso migratorio familiar.

Por otro lado, es necesario impulsar la creación de políticas migratorias por parte del Estado de Chile basadas en el enfoque de derechos y que gestionen integralmente el fenómeno de la migración donde participan niñas y niños por causas de reunificación familiar; especialmente considerando las migraciones familiares entre países vecinos de la región del Cono Sur, como Perú y Chile. Si bien la normativa internacional resguarda este derecho, las leyes nacionales aún están en proceso de elaboración y adecuación a los nuevos contextos migratorios. Esto permitiría facilitar las condiciones para la expedición de visados y el ejercicio de otros derechos, como la educación y la salud. Concretamente, una buena medida sería la creación del visado por reagrupación familiar para las niñas y los niños que tienen menos de 18 años de edad y participan en procesos migratorios internacionales.

Por último, es innegable que se precisan cambios políticos e institucionales para garantizar efectivamente el ejercicio del derecho a la vida familiar por parte de las niñas y los niños migrantes y transformaciones sociales y culturales para legitimar el ejercicio de derechos al interior de las familias migrantes. Ciertamente, las niñas y los niños tienen derecho a vivir con sus familias, pero dada la complejidad del proceso migratorio transnacional, este derecho debe ir acompañado del derecho a la información y a la opinión infantil en torno a la reagrupación familiar, de lo contrario, estaríamos considerándolos solo como «objetos de protección» y no como «sujetos de derechos».

Referencias

CIURLO, A. «Género y familia transnacional. Un enfoque teórico para aproximarse a los estudios migratorios». *Revista Científica General José María Córdova*, 12 (13), pp. 127-161, 2014.

CORTEZ, A. «Integración de los niños y niñas inmigrantes al sistema escolar chileno: obstáculos y desafíos». En: Colectivo Sin Fronteras (eds.). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Anide-KinderNotHilfe, 2004.

DEPARTAMENTO DE EXTRANJERÍA Y MIGRACIÓN. «*Comienza a trabajar por una acogida responsable el nuevo Consejo Nacional de Política Migratoria*». 2015. Disponible en http://www.extranjeria.gob.cl/noticias/2015/11/05/comienza-a-trabajar-por-una-acogida-responsable-el-nuevo-consejo-nacional-de-politica-migratoria/ Consultado marzo, 21, 2016.

DREBY, J. «Children and Power in Mexican Transnational Families». *Journal of Marriage and Family*, 69, 1050-1064, 2007.

DREBY, J. *Divided by Borders. Mexican Migrants and Their Children*. Berkley: University of California Press, 2010.

FOURON, G. E. Y GLICK-SCHILLER, N. «The Generation of Identity: Redefinif the Second Generation Within a Transnational Social Field». En: Levitt, Peggy y Waters, Mary (eds.). *The changing face of home. The transnational lives of the second generation*. New York: Russell Sage Foundation, 2002.

FUENTES, V. Y AGRELA, B. Violencia institucional hacia las migrantes bolivianas. Marianismo y restricción a la movilidad. *Athenea Digital*, 15(4), p. 81-104, 2015.

GAITÁN, L. *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2008.

HONDAGNEU-SOTELO, P. *Doméstica. Immigrant Workers Cleaning & Caring in the Shadows of Affluence*. Berkeley: University of California Press, 2001.

HOCHSCHILD, A. «Global care chains and emotional surplus value». En: Hutton, Will y Giddens, Anthony. (Eds). *On the edge. Living with global capitalism*. London: Vintage, 2001.

JAMES, A. Y JAMES, A. *Key concepts in Childhood Studies*. London: Sage, 2012.

LAMAS, M. «Algunas reflexiones relativas al derecho a decidir sobre el propio cuerpo». En: Astelarra, Judith (coord.). *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina, 2007.

LOREDO, P. «Infancia, migración y salud: nuevos desafíos». En: Colectivo Sin Fronteras (eds.). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial CSF-Fundación Anide-KinderNotHilfe, 2004.

LEVITT, P. *The Transnational Villagers*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press, 2001.

MAYALL, B. *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children's lives*. Glasgow: Open University Press-McGraw-Hill Education., 2002

PARELLA, S. «La maternidad a distancia de las empleadas domésticas latinoamericanas en España. La vulneración del derecho a la vida familiar en el contexto de la Internacionalización de la reproducción». En: Giró, Joaquín (ed.). *El género quebrantado. Sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio*. Madrid: Catarata, 2005.

PARELLA, S. Y CAVALCANTI, L. «Aplicación de los campos sociales transnacionales en los estudios sobre migraciones». En: Solé, Carlota; Parella, Sònia y Cavalcanti, Leonardo (coord.). *Nuevos retos del Transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración, 2008.

PEDONE, C. «*Tú siempre jalas a los tuyos«. Cadenas y redes migratorias de familias ecuatorianas hacia España*». Tesis doctoral, Departamento de Geografía, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.

PEDONE, C. «Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva trasatlántica». *Athenea Digital*, 10, 154-171, 2006.

PEDONE, C. «Introducción. Más allá de los estereotipos: desafíos en torno al estudio de las familias migrantes». En: GIIM (coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA, 2010.

PEDONE, C., AGRELA, B. Y GIL, S. Políticas públicas, migración y familia. Una mirada desde el género, *Papers*, Revista de Sociología, 97(3), 541-568, 2012.

RENDÓN, G. «Programa de Acompañamiento para la Reagrupación de Familias Migrantes en el Ayuntamiento de Barcelona». En: GIIM (coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA, 2010.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

SALAZAR PARREÑAS, R. *Servants of Globalization. Women, migration and domestic work*. Stanford: Standford University Press, 2001.

SALAZAR PARREÑAS, R. «The Care Crisis in the Philippines: Children and Transntional Families in the Global Economy». En: Ehrenreich, Barbara y Russell Hochschild, Arlie. (Eds.). *Global Woman: Nannies, maids and Sex Workers in the New Economy*. London: Granta Books, 2003.

SANDOVAL, R. «Hacia una Política migratoria nacional», *Seminario Protección jurídica a migrantes en Chile*, Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile, 1 de abril de 2015.

SOLÉ, C., PARELLA, S. Y CALVANCANTI, L. *Los vínculos económicos y familiares transnacionales: Los inmigrantes ecuatorianos y peruanos en España*. Madrid: BBVA, 2007.

STEFONI, C. «Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos». *Política* 43, 319-336, 2004.

STEFONI, C. «Mujeres inmigrantes peruanas en Chile». *Papeles de población*, 33, 118-145, 2002.

STEFONI, C. «Migración, género y servicio doméstico. Mujeres peruanas en Chile». En: Valenzuela, María Elena y Mora, Claudia (eds.). *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente*. Santiago: Oficina Internacional del Trabajo, 2009.

STEFONI, C., ELAINE, A. GAYMER, M. Y CASAS, F. *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago: OIM-Universidad Alberto Hurtado, 2008.

SUÁREZ-OROZCO, C. Y SUÁREZ-OROZCO, M. *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata, 2003.

SUÁREZ-OROZCO, C. Y SUÁREZ-OROZCO, M. Histórias d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts. Serie: *Informes Breus* Nº 12 Immigració. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2008.

UNICEF. Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. *Avances y desafíos*. Santiago: UNICEF, 2012.

VÁSQUEZ, M. «Niños y niñas inmigrantes. Contexto general». En: Colectivo Sin Fronteras (eds.). *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Anide-KinderNotHilfe, 2004.

VILLALOBOS, C. Y CARILLO, C. Inclusión/exclusión de estudiantes inmigrantes en Chile. *La emergencia de un fenómeno sociocultural en el sistema educativo chileno*, I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes, Manizales, Colombia, 17 al 21 de noviembre 2014.

WHITE, A., NI LAOIRE, C., TYRRELL, N. Y CARPENA-MÉNDEZ, F. «Children's roles in transnational migration». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37 (8), p. 1159-1170, 2011.

VOZES DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Adriana Friedmann[69]
NEPSID - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM SIMBOLISMO, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO
adriafried@globo.com

A partir dos estudos de autores de referência da Antropologia da Infância (SARMENTO, COHN, FRIEDMANN e outros); e pautados por princípios éticos (KRAMER, ERIC e outros) desenvolvemos entre 2015 e 2016 processos de escuta e pesquisas com crianças, considerando suas brincadeiras, produções plásticas, expressões corporais, musicais e outras narrativas.

Estes processos de pesquisas e formação de pesquisadores se deram em três contextos:

1 - Aplicamos *processos de escuta de crianças* – Vozes da Infância Brasileira – VIB - em diversos equipamentos e regiões da cidade de São Paulo. Paralelamente desenvolvemos processo contínuo de formação junto ao grupo de pesquisadores.

2 - Promovemos a *formação de pesquisadores* no SESC Formação e Pesquisa, grupo que desenvolveu estes processos de escuta em 17 organizações.

3 - Promovemos orientação para mais de 60 organizações para processos de escuta no escopo do projeto *'Se essa rua fosse minha - Vamos ouvir as crianças'*, idealizado pelo grupo de ação 'Escuta de crianças' do Mapa da Infância Brasileira, e que resultou em processos de escuta em hospitais pediátricos, escolas, creches, ONGs e outros equipamentos.

[69] Pedagoga (FEUSP), Mestre em Metodologia do Ensino (UNICAMP), Doutora em Antropologia (PUC). Docente, pesquisadora, palestrante e especialista na área da infância, do brincar e do desenvolvimento de crianças e educadores. Criadora e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento (NEPSID) – www.nepsid.com.br. Criadora e Coordenadora da Comunidade de Aprendizagem Mapa da Infância Brasileira (MIB) – www.mapadainfanciabrasileira.com.br. Autora de diversos livros e artigos entre os quais: "Quem está na escuta", "Linguagens e culturas infantis", "História do percurso da Sociologia e da Antropologia da Infância", "O olhar antropológico por dentro da infância", "O desenvolvimento da criança através do brincar" e "A arte de brincar".

Os resultados destes processos de escuta apontaram diversidade de singularidades, realidades, culturas, anseios e conhecimentos das crianças sobre seus territórios e a partir das suas próprias 'vozes'.

1 - VIB – VOZES DA INFÂNCIA BRASILEIRA - Processo de escuta de crianças

VIB SAWABONA SHIKOBA!

SAWABONA é um cumprimento usado na África do Sul e quer dizer:
"Eu te respeito, eu te valorizo. Você é importante pra mim"
Em resposta, as pessoas dizem SHIKOBA, que significa:
"Então, eu existo pra você"

Nesse espírito de respeito e valorização das vozes infantis e com o intuito de dar voz a crianças de diversos contextos e culturas, criamos proposta para ouvir crianças que participam de diversas iniciativas.

O VIB tem profundo compromisso e preocupação com todas as crianças, suas vozes, seus direitos, suas expressões e suas produções.

A proposta do VIB tem como principal objetivo observar, ouvir e conhecer o cotidiano e as diversas atividades espontâneas das crianças, com o intuito de compreender e conhecer suas preferências, interesses, potenciais etc., desde o ponto de vista delas, e a partir dos seus próprios olhares e linguagens expressivas.

Para cada pesquisa, três profissionais vão à campo para atuar junto a cada grupo pesquisado. Suas responsabilidades consistem em: observar e apreender interesses, necessidades e potenciais das crianças; a partir dos mesmos idealizar e propor atividades lúdico-criativas que motivem as crianças a se expressarem e a expressar seus cotidianos, sentimentos e vivências; acompanhar e registrar estas expressões, falas e produções; dar devolutivas, tanto para os educadores responsáveis quanto para as próprias crianças.

A solicitação de autorizações para registros em áudio, vídeo e imagens, tanto dos adultos responsáveis – pais e/ou cuidadores – quanto das próprias crianças, é de praxe do grupo de pesquisas.

Considerando a diversidade de iniciativas, contextos e programas existentes voltados para crianças, a escolha dos grupos, locais e datas foi realizada de comum acordo e em parceria com as organizações participantes. O principal critério foi a diversidade de grupos,

culturas e contextos de crianças, institucionalizados ou não, na cidade de São Paulo e Rio de Janeiro.

A questão da Ética nas pesquisas com crianças e processos de escuta

Uma das bases fundantes que o VIB propõe é a ética, compreendida esta como o conjunto de normas construídas de forma coletiva, de respeito, humanização, fraternidade e esperança dos grupos humanos, no que se refere a direitos, obrigações, benefícios para a sociedade, equidade e determinadas virtudes; e também, no que tange a vida das crianças, suas vozes, expressões, produções e comportamentos.

Acreditamos que existem diferentes maneiras de exercitar a ética em relação às crianças; a primeira delas é pedir licença para nos aproximarmos, sentarmos juntos, brincarmos, tirar fotos, filmar ou realizar quaisquer outros tipos de registro. Ao pedir licença, estabelecemos, não somente um vínculo de confiança, como a possibilidade de diálogos, explicando às crianças, na medida da compreensão de cada uma, a razão da nossa curiosidade e vontade de conhecer seus mundos.

Essa aproximação respeitosa, significa escutar suas linguagens expressivas próprias: o que vivem, o que sentem, do que gostam, seus lugares cotidianos, seus hábitos, suas preferências, seus amigos, seus afetos, etc. E, sobretudo e quando for o caso, pedir licença para partilhar estes saberes infantis com outros adultos. Mas precisamos, nós adultos, aceitar – e respeitar - que as crianças podem não querer ter suas produções ou imagens expostas ou compartilhadas.

Com essa postura cuidadosa, e atenta, desenvolveram-se nas pesquisas promovidas, os diálogos, as interações e trocas entre adultos e crianças. Durante os processos das escutas, as crianças tiveram também a oportunidade de exercer o protagonismo que, na verdade, acontece a todo tempo e em todos os espaços em que elas vivem e convivem, por meio das mais diversas formas de expressão. Esse protagonismo possui um caráter político, social, cultural, ético, espiritual, que convida a repensar o 'status' social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos.

Crianças são naturalmente protagonistas e têm o direito de participar espontaneamente, opinando, expressando seus pensamentos, vivências e sentimentos. Assim, não há

necessidade de induzir à participação com perguntas, entrevistas, convites ou provocações 'adultocêntricas'.

A aplicação do VIB aconteceu, partindo de uma vontade de conhecer diferentes grupos e culturas infantis que povoam as áreas urbanas. O VIB desenvolveu pesquisas em favelas, comunidades, coletivos, praças, junto a crianças imigrantes procedentes de outros países, crianças abrigadas, crianças que frequentam espaços lúdicos junto com suas famílias, crianças moradoras das periferias da cidade, entre outros.

Atividades propostas nos processos de escuta

A partir de propostas e atividades diversas, a equipe de pesquisadores proporcionou às crianças momentos importantes e significativos em que estas puderam, de forma espontânea, expressar seus múltiplos saberes, realidades e interesses.

Desenhamos uma diversidade de atividades lúdicas 'abertas' que permitem passar pelas diferentes etapas planejadas, adequando-as aos vários públicos, faixas etárias e contextos.

O público alvo

O processo proposto foi pensado para ser aplicado junto a crianças até 12 anos e adolescentes a partir de 12 anos.

As iniciativas fonte das pesquisas e alguns resultados

Seja na zona sul, numa instituição que oferece atividades socioeducativas, culturais e de interação comunitária no contra turno escolar; seja em praças públicas em convivência com a vizinhança do bairro; ou no intervalo do culto de uma igreja da zona leste; na comemoração dos 25 anos do Estatuto da Criança e do adolescente na zona oeste; seja em comemoração do Dia das Mães no centro; ou no Dia das Crianças em parque na zona norte da cidade; em espaço lúdico frequentado por bebês, em abrigos, em ONGs situadas em bairros de extrema vulnerabilidade nas periferias da cidade; todas as crianças e jovens que concordaram em participar dos processos de escuta lúdica, tiveram a oportunidade de escrever, cantar, desenhar, representar, deixar mensagens, construir suas ideias, expressar seus desejos e impressões, sobre os lugares que frequentam, as casas onde moram, as ruas por onde transitam, as características das suas vizinhanças, suas necessidades, desejos e sonhos.

Nessas escutas, constatamos o quanto as crianças são capazes de descobrir e utilizar tempos e espaços para brincar: brincadeiras tradicionais, cantigas, jogos com as mãos, corda, bola e jogos de palavras, estão sempre presentes, ressignificadas conforme cada contexto e realidade, como atos de resistência da infância, mostrando que criança, se a deixarmos, vive sua infância em qualquer lugar.

Meninas e meninos, aos pares e em grupos, cantaram, imitaram gestos e se movimentaram espontaneamente pelo espaço das salas ou espaços ao ar livre. Afloraram corpos ávidos por expressão, corpos brincantes. Todos com muito entusiasmo mostraram o que sabiam.

Nos desenhos os detalhes das ruas, dos muros, grades; o parque de diversões com uma enorme roda gigante, cheia de bandeiras coloridas foram retratados; desenhos com os pais, irmãos, avós, outros adultos e animais de estimação, cachorros, gatos, pássaros e peixes, todos retratados como membros que compõem essa grande família, adornada por corações, são registros que mostram a importância de cada iniciativa na vida das crianças.

As construções com papéis, palitos, massa de modelar, flores, insetos e adornos retratam a habilidade das crianças transformando os materiais em ideias tridimensionais, que ultrapassam os traços e transbordam em detalhes e possibilidades.

Durante os processos dos desenhos, dobraduras ou modelagens, algo que era individual tornou-se coletivo, no comentário e opinião sobre o traço ou a cor, a partilha das canetas, do giz de cera, do papel, no auxílio para a exposição, na reorganização do espaço, a solidariedade e colaboração para guardar o que foi usado. Atitudes que expressam o quão solidárias, autônomas e cooperativas as crianças são, quando o adulto as respeita e ouve.

Em alguns desses momentos de escuta das crianças, quando realizados na presença das famílias, observamos o quanto os adultos interferem e direcionam as escolhas feitas pelas crianças.

Nesses processos de escuta respeitosa, o VIB conseguiu trazer à luz, a beleza e a criatividade das ações, produções, expressões e narrativas das crianças, marcadas pelos traços simples e coloridos, que transmitem toda a força de ser criança!

Apresentamos aqui algumas imagens e relatos sobre a escuta lúdica nas diversas instituições que abriram suas portas e contribuíram para a criação e implementação de

uma diversidade de atividades ‘abertas’, que permitiram passar pelas diferentes etapas dos registros, adequando-os aos diferentes públicos, faixas etárias e contextos.

Projeto Casulo

ONG dentro da Favela de Morumbi que atende crianças entre 6 e 14 anos, pais e educadores das classes D e E.

A partir do conhecimento do público, foram propostas atividades em espaço interior onde meninas e meninos aos pares e em grupos cantaram, imitaram gestos e se movimentaram espontaneamente pelo espaço.

Acreditamos que é nos olhares e nos pequenos gestos que consegue-se captar as crianças.

Na laje realizamos intervenção com pincel e água para aproveitar a luz do sol e uma poça d’água. Esta brincadeira causou surpresa. Os brincantes se puseram a pintar o chão, as paredes, as grades... Interessante foi observar como elas se inquietavam quando o sol secava os seus desenhos.

Movimento Boa Praça

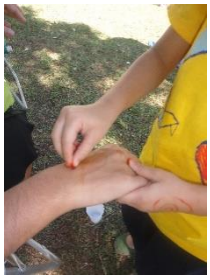
ONG que atua mobilizando moradores e vizinhança em diversas praças públicas. Relatamos parte da experiência do VIB, na zona oeste SP junto a crianças e famílias entre 3 e 14 anos das classes B e C.

Na chegada à praça, pudemos perceber uma movimentação de crianças, jovens e adultos ligados ao movimento na organização do espaço. Um dia ensolarado animava os

participantes, que organizavam a mesa para o lanche coletivo; o canto para leitura; o brinquedo inflável; o lugar para a fogueira, e a instalação do balanço. Nós da equipe do VIB, escolhemos um lugar sombreado para montarmos nossa proposta lúdica. A distribuição dos materiais chamou a atenção das pessoas presentes e houve engajamento de crianças e adultos. Levamos canetinhas, giz de cera, papéis, e sugerimos a todos que expressassem a importância do Movimento Boa Praça nas suas vidas. Crianças e adultos em interação criaram com linhas, cores e formas, desenhos singulares. Alguns escreveram palavras para expressar seus sentimentos. Chamou-nos à atenção como nas produções apareceram temas como amor, carinho, cuidado, natureza, família, entre outros. Os participantes nos contaram o quanto este é um projeto de grande impacto e relevante na vida dos que ali estavam.

Algumas falas das crianças chamaram nossa atenção. A Maria Eduarda, 8 anos que se concentrava no vai e vem do balanço disse: *"Eu gosto do balanço. Eu sinto o ar em mim".*

Alguns momentos de descoberta, encantamento e interação aconteceram, por exemplo com Clara, 4 anos e a descoberta das sementes de urucum.



Sacolão das Artes

ONG em bairro de extrema vulnerabilidade na zona sul SP junto a crianças entre 4 e 12 anos das classes D e E.

Conseguimos reunir um pequeno grupo que demonstrou interesse e curiosidade com a nossa presença. Perguntamos então nome, idade e o que elas gostavam de fazer ali. Alguns falaram que gostavam de tirar fotos; outras que preferiam brincadeiras tradicionais como andar de bicicleta, brincar de casinha, de pega-pega e de escolinha.

Perguntamos para as crianças e jovens se eles gostariam de fotografar o lugar que eles mais gostam no projeto e se poderiam nos contar por que escolheram aquele lugar. Mariana (11) fotografou a porta de entrada do projeto: *"Quando a gente entra sabe que*

é hora de brincar! Quando ela abre, a gente brinca do que a gente quiser e encontramos os amigos". Viviane (11), gosta da rede preta, um equipamento para malabaristas. *"Aqui a gente deita é gostoso e macio. Gosto também de balançar".* Tirou a foto e quando ela viu a imagem ficou surpresa*: "Olha, parece aquele bicho que mora no fundo do mar! Uma arraia? – É uma arraia gigante!".*

CECIP Rio de Janeiro – evento Cidade para Brincar

O objetivo foi ouvir as crianças sobre seu bairro, sua cidade, lugares onde brincam, segurança, higiene, trânsito, preferências, o que gostam de fazer e brincar, o que gostariam que fosse diferente, o que sua família quer, o que falta, o que precisa.

Durante o processo de escuta disponibilizamos materiais diversos para facilitar a expressão das crianças. As convidamos a registrar o que pensavam sobre a cidade. Construíram uma maquete comparativa: 'o que temos e o que queremos'. Tiraram fotos e filmaram o processo de construção.

Evento 25 anos do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Realizado em São Paulo no Largo da Batata, Pinheiros, junto a crianças das classes B, C e D onde as crianças expressaram-se livremente.

CAMI – Centro de Apoio e Pastoral do Migrante

Dois espaços que recebem famílias de imigrantes bolivianos SP das classes D e E: CAMI Igreja Batista e CAMI Central.

As crianças interagiam com uma infinidade de brincadeiras: carrinho de mão, brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda e futebol. O espaço virou um enorme parque de brincadeiras trazidas pelas próprias crianças que ficaram muito entretidas e alegres. Elas têm liberdade para brincar e os adultos acompanham sem interferência.

Eram 52 crianças e foi desafiador agrupá-las. As meninas mais experientes nos ajudaram a coordenar as crianças e a orientá-las. Ávidas para participar e ainda assim

respeitosas, pegaram o material e se espalharam pelos tatames. As crianças mais novas sentaram-se juntas e muito tranquilas criaram um grande painel de desenho coletivo.

A maioria ficou concentrada e se envolveu com a pesquisa. Terminavam um desenho e já pediam para fazer outro. Dividiam o material de forma harmoniosa e nos pediam o que não encontravam. A maior parte dos pais nasceu e veio da Bolívia e as crianças nasceram no Brasil. Criar o álbum foi um momento importante e a maioria das crianças foi ajudada pelos colegas mais velhos que se revezaram na colagem e organização do material e no recolhimento das autorizações de imagens.

PEPE INTERNACIONAL

Programa socioeducativo promovido por Missões Mundiais, criado em São Paulo em 1992. Hoje, são mais de 300 unidades espalhadas por 24 países da África e da América Latina e mais de 11 mil crianças atendidas, sobretudo bolivianas.

O PEPE atende crianças de 4 a 6 anos que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Cadê Bebê

O Cadê Bebê nasceu com o objetivo de disseminar a brincadeira e atender crianças de até 3 anos das classes A e B, a partir de um olhar muito atento para a primeira infância e para as relações familiares: um espaço para criar, se desenvolver, explorar e brincar ao longo dos primeiros anos de vida.

Encantamento, exploração, sensações, tempo, interações foram as impressões das pesquisadoras do VIB a partir da observação dos bebês, suas interações com os adultos, com seus pares, os espaços e materiais oferecidos.

Espaço Alana Jardim Pantanal

Criado em uma comunidade vulnerável no extremo leste de São Paulo, o Jardim Pantanal constitui-se em um espaço que tem por missão fomentar o desenvolvimento local por meio de ações socioeducativas e de articulação comunitária. Atende crianças até 12 anos.

Crianças muito à vontade circulam livremente entre a biblioteca e a brinquedoteca, e entre essas duas salas espaço livre com alguns balanços, aonde a brincadeira livre acontece. Brincam do que querem, na hora que querem, sem grandes preocupações onde aquilo vai levá-los. As brincadeiras tradicionais aparecem com força: pega-pega, esconde-esconde, pular corda.

Conflitos aparecem, como em qualquer brincadeira em que muitas crianças estão envolvidas, e ficou claro o papel dos educadores responsáveis: com tranquilidade, eles mediam esses conflitos, intervindo sempre no sentido de ampliar os diálogos, ceder, entender qual foi a questão colocada, ressaltando sempre que o que está ali é de todos e é para ser brincado junto, em parceria.

As crianças têm oportunidade para a livre expressão: com oferta de material disponível, elas têm liberdade para criar. Luig, 9 anos, movimentava a borracha para apagar o desenho de um coração. A pesquisadora fez uma observação: *"Mas o seu desenho é tão diferente dos outros... Você viu os vários corações desenhados por outras crianças e pelos educadores?".* Ele observa os desenhos dos colegas e fica pensativo... Aproveita aquele tempo só dele para "dar forma" ao seu projeto. Resolve então recriar as linhas do "seu coração". No tempo dele, investiga cores, cria coragem e colore "seu coração" internamente. Espera mais um tempo e separa outras cores de giz de cêra e canetinha. Mais uma pausa e arrisca o contorno...

Giovana, 10 anos, brincava de faz de conta dentro do espaço da brinquedoteca. Aproveitou que o lugar estava quase vazio e escolheu alguns tecidos e utensílios domésticos para criar um espaço só dela. Do lado de fora, observamos. Ela delicadamente organizava os objetos de forma harmônica e bela. Preparava algo para alguém comer.

Seria para ela? O tempo era estendido porque não havia pressa. Manipulava os utensílios com calma, lentamente, como se tivesse todo o tempo do mundo. Ela calmamente distribuiu o que havia preparado com muito cuidado e afetuosamente degustou com prazer.

Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto/ Casa Coração de Maria – Zona Leste

Entidade filantrópica ligada à "Pastoral do Menor", fundada em 1946 no Tatuapé (Zona Leste de São Paulo) que desenvolve ações com foco na assistência a jovens da região destituídos de seus direitos.

O abrigo ao qual fomos aplicar o VIB, Bompar, acolhe desde bebês até adolescentes.

Devolutivas

O processo de dar devolutivas para as crianças faz, não somente parte do nosso compromisso ético em que acreditamos com relação ao direito que elas têm de participar do processo de escuta; mas também pelas incríveis reações e emoções que estas devolutivas despertam nas crianças que apreciam suas próprias produções e as dos seus pares. Uma das formas possíveis de dar devolutivas é a organização de murais de fotos ou das produções das próprias crianças.

Resultados

Os resultados destes processos de escuta estão publicados na Plataforma de Aprendizagem do Mapa da Infância Brasileira e constam dos relatórios encaminhados a cada instituição. E no livro 'Quem está na Escuta?', também na plataforma.

2 - FORMAÇÃO DE PESQUISADORES COM CRIANÇAS - SESC FORMAÇÃO E PESQUISA

A proposta apresentada ao Sesc consistia na criação de grupo de pesquisas orientado para o desenho e desenvolvimento de processos de escuta, observação e pesquisas junto a crianças, a partir de temas de interesse e junto a grupos infantis nos diversos contextos de atuação profissional dos participantes. Estas pesquisas foram aplicadas de forma individual nos grupos infantis escolhidos por cada pesquisador que receberam orientação permanente no decorrer de todo o processo. As produções e falas das crianças foram

compartilhadas de forma coletiva e produzidos artigos de cada experiência. Os participantes deste processo de orientação para a realização das pesquisas passaram por uma mudança ética, atitudinal e metodológica por parte dos participantes que desenvolveram suas pesquisas em escolas, creches, museus, comunidade indígenas, centros de convivência, acampamentos, centros de arte e cultura.

Resultados destes processos de escuta e pesquisa farão parte de futura publicação virtual pelo SESC.

3 - MOVIMENTO *SE ESTA RUA FOSSE MINHA*… VAMOS OUVIR AS CRIANÇAS?

Toda criança tem direito à cidade. O acesso à cidade é fundamental na formação, na educação e desenvolvimento integral das crianças. Assim como é fundamental, para uma cidade, que nela vivam e por ela circulem crianças.

Pensando nessa troca, e em como caminhar para que, em vez de incompatíveis, cidades e crianças possam se beneficiar nessa coexistência mútua, acreditamos ser fundamental ouvir as crianças. Queremos saber o que elas sentem, pensam e desejam para o lugar onde vivem. Mais: queremos que o prefeito eleito escute e leve em consideração as ideias, sugestões e propostas das crianças para São Paulo.

O movimento 'Se esta rua fosse minha... Vamos ouvir as crianças?' é uma iniciativa de escuta realizada pelo grupo de ação da Comunidade Colaborativa de Aprendizagem Mapa da Infância Brasileira (MIB). Este grupo está integrado pelas seguintes organizações: 5 Elementos, Abrinquedoteca, ABBRI, Cidade Escola Aprendiz, Criadeira de Histórias, Infâncias, Instituto Alana, Instituto Elos, Mapa da Infância Brasileira, Movimento Boa Praça.

Foram convidadas organizações e iniciativas voltadas para a infância para participar do seminário ocorrido em Agosto/2016 na UMAPaz (Universidade do Meio Ambiente e Cultura de Paz), em São Paulo. O encontro reuniu dezenas de representantes de diversas instituições da cidade que atuam junto com crianças em comunidades, escolas, bairros, praças, parques, ruas, condomínios, cortiços e hospitais, em busca de metodologias de escuta infantil que abarquem as diversas infâncias presentes nos territórios de São Paulo. O principal objetivo do seminário foi mostrar a importância de escutar crianças e como

cada iniciativa pode, em seu território, acolher essas vozes e olhares infantis, pois elas têm repertórios próprios e são atores de suas próprias vidas.

O seminário deu espaço à construção coletiva de metodologias para a realização dos processos de escuta. Os participantes puderam compartilhar suas diferentes experiências e agregar outras práticas de escuta, debatendo quais dessas experiências seriam mais viáveis para serem utilizadas no período determinado, que ocorreu durante os meses de setembro e outubro.

A partir dos materiais recebidos, o grupo organizador vem analisando os diversos documentos e escolheu, dentre todas, algumas informações que dizem respeito à: localização territorial das iniciativas participantes, número e idades das crianças que se envolveram com estes depoimentos em cada território; temas e expressões infantis surgidos nas escutas. Foram escolhidas algumas imagens dos processos de escuta, vídeos produzidos com depoimentos e atividades das crianças; assim como algumas produções, dentre as quais: músicas, poesias, cartas, textos, desenhos, brincadeiras, maquetes e outros.

Princípios para a escuta de crianças

Foram criados, de forma colaborativa, pelos mais de 150 participantes representantes de diversas organizações da sociedade civil. São eles:

- Olho no olho: ver o ser humano que está por trás
- Pedir licença
- Convergência simétrica com as crianças
- Co-criação
- Respeitar o tempo de cada criança, aplacar a ansiedade de quem escuta
- Não julgar: aprender a olhar o mundo com os olhos das crianças
- Trabalhar em dupla ou em trios: olhares que se complementam
- Estar presente no momento, aqui e agora
- Se surpreender, acolher o inusitado
- Respeito à diversidade cultural e de contextos

- Menos é mais
- Observar e escutar as diversas linguagens expressivas das crianças
- Observar também o não verbal: o que elas têm para nos contar
- Conversar com as crianças, dialogar, debater sem necessariamente fazer entrevistas - considerar os saberes das outras linguagens
- Confiar e aprender com a sabedoria das crianças
- Escutar a partir do espontâneo
- Acreditar na potência de cada criança
- Ouvir e acolher os sonhos, interesses e necessidades
- Consciência do papel de quem escuta
- Construção de vínculos
- Adultos como ponte

Algumas das produções e falas infantis em diversos equipamentos e regiões da cidade de São Paulo:

Escuta das crianças do Departamento Social Julia Billiart, Vila Monumento

"*Sempre gostei de peixes e lagos. Então quando vi o rio pensei: queria que fosse um lago com peixes e limpo. Mas o rio é tão sujo! Por isso um lago no meu sonho".* Flavia Aparecida (10).

"*Na minha cidade vai ter sempre sol e nenhum lixo no chão".* Julia (8).

"*Na nossa cidade dos sonhos tem uma coisa que marca aonde está o norte, sul, leste, oeste. É tipo um robô que indica as direções, ele te diz como chegar na casa do seu amigo. Você pergunta e ele te dá um mapa para você ir. Serve para ajudar estrangeiro também, para ele saber onde cam as coisas boas da cidade."*

Escuta das crianças do Cca Vila Anglo

CASA DAS MENINAS - MAQUETE

O que as crianças querem: mais trens, mais ônibus, mais rampas para cadeirantes, mais áreas de esportes (campo de futebol, escolinhas de futebol), mais piscinas de natação, mais rampas de skates, mais árvores, mais balanços, mais escorregadores e mais calçadas regulares.

Escuta dos pacientes do GRAACC – Instituto de Oncologia Pediátrica – UNIFESP

MAQUETE

"*Melhorias para as pessoas cegas ou com baixa visão"*

"*Intérpretes de libras nas escolas e espaços públicos".*

Escuta Centro Social Marista

Música composta por crianças - Será que vai dar funk?!

"Funk". Aqui na Vila Progresso é bom para se morar. Tem coisas boas e ruins, como em todo lugar! Não tem nenhum parquinho para a gente brincar, E nem um campinho, só no Cesomar!"

"Nós crianças temos o direito a viver e com respeito o mundo pode render. Percebemos

que na V.P. há bastante lixo. Nessas águas poluídas tem muito perigo".

"Lutar pelos meus direitos não é fácil. Não falar o que pensamos é liberdade de expressão. Tivemos que sair na rua para limpar porque sabemos que a prefeitura não irá colaborar!".

"Nossa, a gente não pode ir lá fora? Porque está muito perigoso... Mas e agora? Não tem parques e praças em nenhum lugar. Se não tivesse o Cesomar onde iríamos brincar?"

"Muitas crianças no país precisam trabalharPara sua família poder alimentarA vida adulta muitos jovens agora querem terSe trabalhassem todo dia iam querer retroceder"

"Na Vila Progresso além de poluiçãotem água parada, doenças e contaminação Mas sem colaboração não haverá solução Só se todos zerem uma boa ação!"

"Sair na comunidade é uma forma de livre estar E com os mascotes lá fora irá nos representar Com democracia aqui no Cesomar com nossas ações, uma marca deixar

"Essas crianças que trabalham todo dia. Precisam sustentar a toda sua familia. Mas não podem esquecer que devem estudar. Que um dia irão crescer e um futuro irão traçar"

"Na Vila Progresso não tem nenhum lazerSó no Cesomar que tem coisa pra aprender! Nas férias eu gosto de um pipa empinar, Mas tem que tomar cuidado pra no o não encostar!"

"Olha aí nosso bairro, você quer ajudar? Então vamos colaborar para nele poder brincar Esse rio alagado pode entrar no papoCuidado para no seu sapato não entrar um sapo!

"trabalhar em grupo é motivaçãoInclusive nos desa os que não pisamos no chão O RG é uma forma de provar quem você é. E que seu nome pode ser até José!"

"O Cesomar só tem diversão, As praças daqui não são legais não. A V.P. não tem lixeiras...Por isso as praças tem tanta sujeira!"

"Olha só, vamos colaborarCom o nosso bairro ajudarEvite jogar lixo no chãoPois temos que fazer uma boa ação!"

“Fazer o que se quer é liberdade de expressão , mas respeitando os combinados de toda situação Matando a curiosidade com caminhos descobrindo De fase em fase desa os vamos cumprindo!”

“Olha que palhaçada não consigo entender, lá no centro da cidade tem várias coisas pra fazer! Na Vila Progresso o que tem é quase nada, Só tem o Cesomar que animou nossa quebrada!”

“O trabalho infantil não deve acontecerMas muitas crianças não podem escolher Gostaria que vocês se colocassem em seu lugar Brincar ou se alimentar, que decisão irão tomar”

“Experiências novas e interação. Com crianças que nos despertaram emoção Aprendemos com Marcelino Champagnat Que a solidariedade devemos levar”

REFRÃO.*O funk liberou como um start inicial. O ECA auxiliou pra chegar até o nal. Será que vai dar funk é um jogo bem legal. Discutir nossos direitos de uma forma especial!”*

“O ar está poluído e o rio cheio de lixo. As doenças se espalhando e a saúde se esgotando. As drogas e as bebidas só nos prejudicando. E a lá do posto nunca está andando!”

“Aprendi que com o RG comprovamos quem somos trabalhando em grupo muitas coisas realizamos. Que a mídia mostra sempre um lado. E que na V.P. nossos direitos são violados!”

(Letra de música “**funk**” leitura do território local).

Maquete: trabalho coletivo – céu azul e sol

No Conjunto Habitacional Corruíras as crianças sonham com piscina, área verde, espaços de convivência mais bonitos e a presença de adultos que elas con am. Aqui a avó de uma das crianças está representada.

Escuta IPA Brasil – Associação Brasileira pelo Direito de brincar e à Cultura Centro para crianças e adolescentes mamãe - CCA mamãe

Imagem da esquerda: São Paulo real - Melyssa (10) representou em seu desenho a cidade vivida como um lugar confuso, triste, com lixo e morador de rua.

Imagem da direita: São Paulo da alegria - Nesta cidade sonhada há pedestres na calçada e uma menina andando de bicicleta na rua.

Uma obra irregular no terreno ao lado da EMEI Parque das Nações, que atende 253 crianças. O terreno cedeu e houve um afundamento do solo. Por isso o parque está interditado desde março de 2016 e até hoje as crianças brincam nas salas e no solário.

A gente tinha uma grande árvore que segurava o chão. Daí eles cortaram e o chão começou a afundar." Ana Luiza (6).

"*Eu sinto dor no coração porque o parque afundou. Dor é quando a gente tá chorando."* Lívia (6).

Escuta Emei Parque das Nações I – Parque Jabaquara

Após o incidente, a educadora lançou uma questão: O que vocês gostariam que tivesse no bairro de vocês?

Lívia, 6 anos

Parque de diversão com tobogã de água que parece um furacão." Hyago, 6 anos.

"*Festas."* Clara, 5 anos.

"*Um parque com uma grande caixa de areia com piscina, um tobogã e um pula pula cheio de água".* Luiz, 6 anos.

"*Balão de água pra brincar de "guerra" de balão de água".* Gabriel, 6 anos.

Obs.: Os vídeos produzidos pelas iniciativas para o *Se essa rua fosse minha* estão disponíveis no canal do Mapa da Infância Brasileira no Youtube https://www.youtube.com/channel/UCTXcaBPUI7A4-K5SG4Ka9kw

REFLEXÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados pelos teóricos da Antropologia da Infância; a partir de um mergulho profundo na compreensão da transcendência destes estudos para iniciar diálogos com outras áreas de conhecimento que têm seus olhares e ações voltados para as infâncias; a partir do desenho de inúmeros processos de formação desenvolvidos em faculdades e em muitas outras organizações voltadas para a infância e/ou atuando junto a crianças; a partir de publicações, pesquisas, palestras e consultorias nesta área de conhecimento destes conceitos importantíssimos que precisam dialogar e serem compreendidos por educadores; empreendi, na última década, pesquisas e cursos de formação e orientação de pesquisadores para que possam levar às suas práticas o desafio de observar, escutar e compreender as mensagens que crianças de diferentes contextos e culturas nos apontam a partir das suas expressões verbais e não verbais.

O desenvolvimento destes processos e desenhos de caminhos e possibilidades de escuta e reconhecimento dos repertórios e saberes das crianças, vêm corroborar o fato de ser este

um campo de conhecimento que está dando seus primeiros passos. É arriscado e delicado que estas escutas comecem a se tornar 'moda'; e, portanto, nos cabe desenvolvê-las, aprofundá-las e a responsabilidade de, com os resultados e produções obtidos, construir novos conhecimentos, originados pelas vozes e expressões das próprias crianças. Este desafio se torna maior face a uma necessária e urgente mudança de postura de educadores, gestores, cuidadores, estudiosos e pesquisadores: a mudança ética e metodológica em que os adultos se tornam, em algumas situações, 'aprendizes e ouvintes'. Esta mudança mexe estruturalmente com as propostas levadas à infância; e traz questionamentos à respeito do papel dos adultos nas relações, processos educacionais, processos de desenho de currículos, programas, projetos e outras atividades. Faz com que se torne urgente e necessário repensar em como adequar espaços, tempos e atividades para os diversos grupos de crianças que vivenciam seus cotidianos nos âmbitos da família, da escola, da rua, da comunidade, do clube, do centro cultural, do museu, do hospital e de tantos outros espaços frequentados por crianças. Urgente nossa mudança adultocêntrica na tomada de decisões sobre e para as vidas infantis, no respeito às suas singularidades e raízes multiculturais, às suas vozes e autorias.

Referências

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2005.

FRIEDMANN, A. História do percurso da Sociologia e da Antropologia da Infância. *Revista Veras*, América do Norte, 1, dec. 2011. Disponível em: http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/view/57/41

FRIEDMANN, A. *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho 2002.

MAPA DA INFÂNCIA BRASILEIRA. *Quem está na escuta?* São Paulo: Mapa da Infância Brasileira, 2016.

SARMENTO, M.J. & CERISARA, A.B. *Crianças e miúdos.* Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004.

ESCOLA, PROTEÇÃO E DIREITO À CIDADE: PONTOS E CONTRAPONTOS NO DEBATE DAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

Aline Regina Gomes[70]
alinets4@gmail.com

Larissa Altemar[71]
laltemar@hotmail.com

Túlio Campos[72]
tulio.camposcp@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Introdução

Diferentes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas na Europa, principalmente nos séculos XVIII e XIX, fundamentaram a reflexão de alguns autores sobre novas formas de viver na cidade (CHARNEY e SCHWARTZ, 2004; LEFEBVRE, 2002; SIMMEL, 1902 e 1908, dentre outros).

Charney e Schwartz (2004), por exemplo, mapearam a modernidade a partir da análise de problemas e fenômenos considerados "modernos", não sendo possível entendê-la fora do contexto das práticas nas cidades. As cidades modernas proporcionaram espaços de circulação dos corpos e das mercadorias, inaugurando novas sensibilidades.

Para Gastal (2006) a máquina (primeiro o trem e depois o automóvel) espalha as cidades por territórios mais amplos, complexificando os espaços a partir das novas velocidades. Envolta nos ideais de lucro e riqueza, a cidade passa a movimentar-se sob o signo da modernidade. Segundo a autora, "o olhar moderno deixa de ver a cidade como unidade, passando a senti-la como palco da simultaneidade e da montagem, aí subentendida a ideia de fragmento" (GASTAL, 2006, p. 67). Nos dizeres de Lefebvre

[70] Professora da rede municipal de Belo Horizonte. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG.
[71] Educadora no Memorial Minas Gerais Vale. MMGV. Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG.
[72] Professor do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG.

(2002[1968]): “[...] a grande cidade explodiu, dando lugar a duvidosas excrescências: subúrbios, conjuntos residenciais ou complexos industriais, pequenos aglomerados satélites pouco diferentes de burgos urbanizados” (p. 17).

Por sua vez, ao tratar da vida moderna, Simmel (1973[1902]) refletiu acerca do contraponto entre o viver na cidade grande e a vida rural. Nesta, onde o ritmo das práticas sociais e a fluidez de imagens mentais decorrem mais lentamente, prevalece a emoção, enquanto que no novo modo de vida na metrópole a impessoalidade é a principal característica, dada a extrema racionalização do cotidiano face aos processos de urbanização. Simmel aponta que a vida moderna urbana oferecia imensas possibilidades ao indivíduo ser muitas coisas ao mesmo tempo, ou seja, “a metrópole conduz ao impulso da existência pessoal mais individual” (SIMMEL, 1973[1902], p.23)

> Com cada atravessar de rua, como ritmo e a multiplicidade da vida econômica, ocupacional e social, a cidade faz um contraste profundo com a vida de cidade pequena e a vida rural no que se refere aos fundamentos sensoriais da vida psíquica” (SIMMEL, 1973[1902], p. 12)

Complexidade, impessoalidade, racionalização, contradições e tensões. São com essas questões da vida moderna – mas não somente com elas, pois há outras – que as crianças têm vivido (n)a cidade. Paralelamente, as recentes investigações advindas dos Estudos da Infância têm colocado em evidência as crianças enquanto atores sociais, sujeitos de direitos, que compartilham os mesmos universos sociais que os adultos, vivendo suas experiências de infância(s), inclusive como usuárias da cidade e de seus equipamentos e serviços. O fato é que a vida real de meninos e meninas na sociedade contemporânea passou por profundas modificações, dentre elas o esvaziamento da rua como espaço de interação social e a crescente dependência de instituições (escolares ou não) para permanência das crianças em seus cotidianos.

O objetivo deste trabalho é, a partir da literatura disponível, levantar os pontos e contrapontos sobre as experiências infantis nos usos da cidade, tratando-as com dois enfoques. Nosso enfoque é refletir sobre a proteção das crianças na cidade, de forma a tensionar as representações do espaço “rua” no contexto urbano contemporâneo e também nos debruçarmos acerca das questões que se referem às possibilidades de experiências das crianças na cidade. Entendemos que estas reflexões vão ao encontro das discussões sobre a complexidade da vida contemporânea do viver na cidade e da institucionalização

da infância, na qual periculosidade, confinamento e segregação parecem ser as palavras de ordem.

A proteção das crianças e a cidade: um ponto no debate das experiências infantis

Pensar a criança como usuária da cidade, como veremos neste seminário, possui diversos sentidos e é de se esperar tensões e contradições no profícuo debate sobre, para e com a criança. Entretanto, entendemos que pensar a criança em qualquer ambiente de vida (na cidade, na escola, na comunidade, em casa, etc.) pressupõe inicialmente um olhar sobre a proteção desses sujeitos enquanto um direito adquirido. A palavra proteção geralmente vem acompanhada das palavras "integral" ou "social", expressões para formatar uma almejada condição dos sujeitos na sociedade, não só das crianças, mas de todos os sujeitos que a compõem.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8069, de 13 de julho de 1990; BRASIL, 1990), consta que "as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]", e é "dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (artigos 3º e 4º). Em sequência, em parágrafo único está citada que "a garantia de prioridade compreende [...] a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias" (BRASIL, 1990).

Desde então, é consenso que o ECA adotou a "Doutrina da Proteção Integral", que reconhece a criança como cidadã e sujeito de direitos, passando a conceber segurança jurídica a esse público (SIERRA e MESQUITA, 2006). A concepção anterior, adotada pelo Código de Menores de 1979, era baseada na doutrina da *situação irregular*, que concebia como um problema de patologia social a situação de jovens abandonados e delinqüentes, tornando-os objeto da política social (RIZZINI e PILOTTI, 1997). Após quase 27 anos de ECA, mudou-se a maneira de se referir a esses sujeitos: de "menor, perdido, carente e abandonado" para "cidadão, crianças e adolescentes, que podem ou não estar em situação de desproteção":

> A mudança cultural em relação ao ECA é o maior desafio a ser superado, tendo em vista, que ele vem provocando a mudança de olhares, métodos e práticas com uma certa cultura arraigada na forma de encarar crianças e jovens na sociedade brasileira. Os avanços são

> perceptíveis não só na criação dos conselhos tutelares e dos direitos da criança e do adolescente, mas na expressiva redução da mortalidade infantil e no atendimento aos jovens em situação de abandono social. (GADOTTI, 2015, p.18)

É exatamente o que aqui nos interessa: a forma de encarar as crianças – parafraseando Gadotti –, considerando suas inúmeras experiências, marcadas pelas categorias identitárias (local de moradia, classe social, pertencimento de gênero, étnico-racial e etário).

> [...] a generalização que fundamenta os discursos e práticas de proteção da infância acaba por ignorar as significativas diferenciações entre a população infantil das camadas populares urbanas e incutir-lhes uma marginalização segregadora, que desconsidera a relação que tais distintos sujeitos estabelecem com a cidade, fruto de sua inserção social." (GOMES; GOUVEA, 2008, p.55)

Em outras palavras, encarar a criança na cidade, enquanto usuária, mas pensando-a inserida em uma dinâmica social peculiar à vida contemporânea brasileira. Uma dinâmica complexa que ora parece apresentar mecanismos e estratégias de proteção da criança, ora a coloca em situação de perigo, falta de segurança e confinamento. Pensar a criança como ator social, inserido na rede complexa que forma a comunidade pode ser um dos passos para legitimar os direitos da criança, buscando transpor o discurso das leis, estatutos e ordenamentos jurídicos para a "vida real desses sujeitos", em suas relações sociais.

Mas, afinal, o que uma criança vê quando olha a rua? Que singularidade é essa? Quais interpretações ela faz desse espaço que endereça sua casa, faz parte de seu bairro e está presente em qualquer lugar da cidade? O que ela sente e como captar esses sentidos?

São perguntas desafiadoras e muito recentes, especialmente para os campos da sociologia da infância, da antropologia e da geografia da infância. Quando a Sociologia da Infância, em sua especificidade, inaugura a discussão das culturas da infância, cria caminhos teórico-metodológicos para pensar a lógica e experiência que são próprias das crianças, vendo suas ações não no campo do vir a ser, mas do saber próprio das infâncias. "Para penetrar os mundos sociais das crianças na cidade, é necessário reconhecer que suas experiências são variadas, indiscriminadas, que nem sempre seguem as associações mentais comunicacionais dos adultos (MULLER; NUNES, 2014, p. 661), nos levando novamente a pensar na importância de ouvir a criança, para poder de fato proporcionar formas de ocuparem a cidade.

As questões anteriores também provocam a reflexão sobre a condição das crianças enquanto cidadãs, independente da idade que tem[73]. Assim, pensar estratégias pelas quais as crianças possam usar os equipamentos da cidade, no sentido *latu* do termo, é uma das maneiras de proporcionar às crianças o exercício da cidadania. Tal exercício deve ocorrer em qualquer ambiente de vida das crianças, e não somente pela via da escola, em seus papéis sociais de alunos e alunas[74].

Muller e Nunes (2014; p. 661) argumentam que "a compreensão da criança, como um ser incapaz, passivo, completamente dependente é maximizada quando deslocamos o nosso olhar para o contexto da vida pública, para o espaço da cidade", pressupondo que a cidade tem mais perigos do que possibilidades para a criança. Perceber a cidade como um espaço de perigo e que por isso não dialogaria com a infância diminuiria o investimento na direção de incluir a criança na cidade.

A tese de Nascimento (2009) buscou apresentar de que maneira os espaços e equipamentos urbanos são (re)criados e apropriados por elas de forma a problematizar as possibilidades de (re)construção da cidade a partir do imaginário e da cultura lúdica da infância. O estudo apresentou resultados que indicam que há uma tensão entre a cidade organizada, planejada, pensada e construída pelos adultos e a cidade desejada, imaginada e (re)criada pelas crianças.

Desde as Trocinhas do Bom Retiro, reveladas por Florestan Fernandes[75]no passado até as recentes estratégias educacionais de/para ocupação da cidade[76], parece ser um consenso que a presença das crianças na rua (no bairro, na comunidade, na cidade) enriquece e diversifica as experiências sociais desses sujeitos. Entretanto, na preocupação com os perigos esquece-se que "os espaços na cidade são transformativos e dinâmicos – onde os jovens se inscrevem e fortalecem" (AITIKEN, 2014, p.676) e também se

---

[73]Fulvia Rosemberg, em um dos seus representativos textos, chamou a atenção sobre como o espaço público paulistano era hostil aos bebês: "O bebê é referenciado no espaço da casa. No espaço público, é paparicado pelo setor privado, pelas propagandas de produtos, também por políticos e personalidades" (ROSEMBERG, 2013).

[74]Este aspecto será aprofundado no tópico seguinte do texto.

[75]As trocinhas eram grupos infantis identificados e estudados por Florestan Fernandes, formados pelas crianças da vizinhança que se reuniam fora do ambiente escolar. O autor foi pioneiro em estudar as formas de sociabilidade expressas na atividade do brincar. Ver: FERNANDES, F. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

[76]Organizações governamentais (principalmente as secretarias de educação, em sua maioria, de natureza municipal) e não governamentais (como ONGs e OSCIPs) têm buscado a exploração de espaços da rua, do bairro e da cidade por meio de propostas da chamada Educação Integral, baseando-se no conceito de território educativo (LEITE e CARVALHO, 2016). O próprio surgimento da Associação Internacional de Cidades Educadoras, em 1990, também explora essa importância.

transformam. Eis o motivo pelo qual seria positivo propiciar espaços de encontro heterogêneo, deixando as crianças e jovens explorarem esses espaços e o transformem a sua maneira.

Afinal, a cidade não é formada apenas por um conjunto de pessoas, mas também é um aglomerado de culturas (MULLER e NUNES, 2014). É preciso pensar nos lugares que destinamos às crianças, o que acaba por (novamente) tensionar as concepções de criança e de infância. Gerar encontros com outras culturas também é uma forma de educação e a cidade, assim, se conforma como um espaço educativo.

Entretanto, se retomarmos as políticas nacionais e internacionais que se debruçaram sobre as crianças e jovens nos países em desenvolvimento, veremos que as agências que se ocupam de realizar investimentos nesses países têm como foco o combate a pobreza e o incentivo à educação nos primeiros anos de vida. Tais ações concretizam a concepção de que uma infância segura é (apenas) aquela alimentada e educada, em um processo que parece se pautar exclusivamente no discurso da proteção, segurança e não abandono das crianças.

Agências financiadoras, tais como o Banco Mundial, investem em programas de educação e cuidado infantil considerando que esse tipo de investimento combate as desigualdades presentes nos países em desenvolvimento. Tais agências tendem a considerar que os investimentos feitos à criança pequena resultam futuramente no seu ingresso no mercado de trabalho, reduzindo gastos posteriores (FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002). Além disso, é comum que as agências mesclem investimentos internacionais com iniciativas comunitárias, visando combater as necessidades urgentes, pouco se debruçando em investimentos diferenciados em educação, que não estejam vinculados a escola e a escolarização. Percebe-se que a escolha dos pontos de investimento tende a agravar as diferenças sociais, ao invés de minimizá-las, de maneira a investir "pobremente com a pobreza" (FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002, p.76).

Nesse sentido, pensando em investimentos que englobam a institucionalização da criança, pouco se abre espaço para que ela exerça uma cidadania emancipada (PEREZ e PASSONE, 2010, p. 90). Pensar a presença das crianças no espaço público, da rua/cidade, nos remete a lógica de que “lugar de criança é na escola” ou “em casa” (GOMES e GOUVEA, 2008; LANSKY, 2012). Ou seja, longe do espaço da rua, que se faz imprevisível, considerado o espaço do ócio e o da “não-produção”, o que tende a agravar a falta de investimento de qualquer natureza.

> Por deterem um discurso de proteção as crianças, os adultos facilmente as excluem da cidade, restringindo as interações [...] espaços tomados pelos adultos como os mais adequados as crianças geralmente se voltam ao lúdico (e) dificilmente promovem interações mais diversificadas (MULLER; NUNES, 2014, p. 670).

Entendemos que, enquanto cidadãs plenas que são, as crianças devem estar na rua; ou melhor, no "mundo-rua", conforme o conceito apresentado por Frigério (2013). Tal mundo carrega uma multiplicidade de significados no imaginário social: lugar de encontros e desencontros; lugar de permanência ou apenas de passagem; lugar de brincar em oposição ao lugar de ser do perigo. Entretanto, independente da significação deste "mundo", o que vemos é o distanciamento das crianças da rua. Parece ser um gradativo processo que se inicia com a descontinuidade da relação das crianças com suas cidades para, enfim, culminar (para não dizer, continuar) com a institucionalização da infância, restrição, privatização e segregação da cidade.

As crianças e a cidade: um contraponto no debate das experiências infantis

Considerando os estudos centrados na temática Infância e Cidade, podemos citar algumas produções que buscam dar consistência aos campos da Educação e da Sociologia (MÜLLER, 2007; NASCIMENTO, 2009; LOUREIRO, 2010; LANSKY 2007 e 2012; PENTEADO, 2012; TEIXEIRA, 2012). No cenário internacional, os estudos no campo da geografia da infância têm se debruçado no tema, com destaque para a discussão sobre a espacialidade da criança, deslocamentos ou rotas pela cidade, ocupação de diferentes espaços sociais, o que vem informando o conhecimento das crianças acerca do espaço urbano. Nesse sentido, já foi possível observar como os "caminhos das crianças" são determinados por processos de institucionalização e por relações de poder adulto/criança (CHRISTENSEN & O`BRIEN (2002).

Mais recentemente, na produção nacional, destaca-se a publicação dos dossiês "Tempos e espaços da infância" (MÜLLER, 2006); "Educação, cidade e pobreza" (BITENCOURT, 2012); "Infância e cidade: perspectivas analíticas para as áreas de educação e sociologia" (MÜLLER e NUNES, 2014). Este último reúne estudos que apresentam combinações teóricas e metodologias inovadoras e recorrem a diferentes áreas de conhecimento, ao abordarem as manifestações de crianças de diferentes países e suas relações com a cidade.

A maioria das pesquisas que busca compreender a relação da criança com a cidade na contemporaneidade traz como ponto principal de debate o empobrecimento de sua experiência social. Diante das transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo e seus efeitos sobre a vida, a cultura, o trabalho e as relações sociais, entende-se que as cidades têm efeitos significativos na vida das crianças e dos jovens. Ora, as cidades estão marcadas pela valorização da vida privada, pela segregação sócio espacial, pela privatização dos espaços públicos, pelas dificuldades de mobilidade, pela violência e poluição (etc.).

Müller e Nunes (2014) destacam que foi a partir do desenvolvimento da cidade moderna e da origem da família nuclear que a infância dependeu da delimitação dos espaços, que na atualidade se manifesta de forma cada vez mais especializada/institucionalizada. Nesse sentido, Infância e Cidade são duas categorias de análise que raramente são colocadas face a face, existindo pouco diálogo entre o campo sociológico, urbanístico e da educação no que se refere ao tema, "como se a criança pouco existisse no cotidiano do mundo social da cidade" (MÜLLER e NUNES, 2014). As autoras ainda apontam, nessa perspectiva, que a articulação do pensamento educacional com o sociológico amplia a reflexão sobre espaços de experiências das crianças para além dos limites escolares e institucionalizados.

As autoras ainda destacam que investigar a vida das crianças na cidade demanda um duplo compromisso de pesquisa, tanto acadêmico-científico, como político. No primeiro, elas destacam, a partir de Christensen e O`Brien (2002), as seguintes ações: entender a vida da cidade a partir do ponto de vista das crianças; possibilitar conexões entre lar, vizinhança, comunidade e cidade, o que diz respeito a interação contínua de redes de relações, lugares e espaços para crianças e adultos; e promover o engajamento das crianças em processos de mudanças das cidades compreende saber como crianças veem/experimentam a cidade. Já numa perspectiva política, pode-se relevar de que maneira vem sendo pensada e reconhecida a participação das crianças nos rumos da cidade, ou seja, são necessários mecanismos de comunicação com a criança a fim de reconhecer suas diversificadas experiências a partir de olhares menos convencionais dos adultos e que "a ligação entre a cidade e a criança pode ser mais proveitosa e agradável para a criança e para a cidade" (op. cit., p. 661).

Nessa linha de pensamento, Caldeira (2000)[77] ao analisar as metrópoles contemporâneas destaca que a violência e o medo aí presentes geram novas formas de segregação e discriminação social. Nas últimas décadas, grandes cidades têm usado o medo da violência para criar estratégias de proteção e reação:

> Em geral, grupos que se sentem ameaçados com a ordem social que toma corpo nessas cidades constroem enclaves fortificados para sua residência, trabalho, lazer e consumo. [...]. Tanto simbólica quanto materialmente, essas estratégias estabelecem diferenças, impõem divisões e distâncias, constroem separações, multiplicam regras de evitação e exclusão e restringem os movimentos. (CALDEIRA, 2000, p. 9)

Para Caldeira (2000), os enclaves fortificados[78] que estão transformando as cidades contemporâneas representam o lado complementar da privatização da segurança e transformação das concepções de público, atraindo aqueles que "temem a heterogeneidade social dos bairros urbanos mais antigos e preferem abandoná-los para os pobres, 'os marginais', os sem-teto".

No plano da "cultura urbana", segundo Magnani (2002), nas grandes metrópoles convivemos a cada dia que passa com a "deterioração dos espaços e equipamentos públicos com a consequente privatização da vida coletiva, segregação, evitação de contatos, confinamento em ambientes e redes sociais restritos, violência etc." (p.12).

Lansky, Gouvêa e Gomes (2014) concordam, apontando que "a criança urbana progressivamente tornou-se uma das principais vítimas da segregação socioespacial nas metrópoles modernas, resultando em casos de confinamento e/ou controle excessivo para alguns grupos e marginalização para outros."(p.719). Estudos como o de Müller (2010) e Lansky (2012) destacam que a restrição e a privatização dos espaços de circulação das crianças em especial nas metrópoles brasileiras sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil.

As mudanças nos padrões de mobilidades das crianças é outro aspecto observado por alguns pesquisadores. Estudos europeus e norte-americanos, de acordo com Christensen et al. (2014), indicam que as crianças contemporâneas, ao serem comparadas

[77] A autora analisou o caso da cidade de São Paulo, discutindo a forma pela qual o crime, o medo da violência e o desrespeito aos direitos da cidadania têm suscitado transformações urbanas para produzir um novo padrão de segregação espacial.

[78] Segundo a autora, enclaves fortificados são espaços privatizados, fechados e monitorados, destinados a residência, lazer, consumo e trabalho, tais como shoppings, conjuntos comerciais e empresariais, ou condomínios residenciais.

com a(s) infância(s) de seus avós, estão sujeitas a restrições em sua mobilidade cotidiana, principalmente devido ao aumento na institucionalização:

> Vários estudos sugerem que o aumento na regulação da mobilidade e das atividades recreativas externas das crianças é, em grande medida, produto da crescente conscientização, por parte dos pais e das próprias crianças, acerca dos riscos (CHRISTENSEN *et al*, 2014, p.701).

Essas reflexões colocam em questão quais experiências de infância são/estão presentes no cotidiano da cidade. São aquelas exclusivamente vinculadas às atividades escolares? São experiências exclusivas de crianças das camadas populares, dada à sua vinculação com espaço da rua? Ou são aquelas experiências nas quais o espaço público parece não existir para as crianças das classes médias e altas da sociedade? Debortoli et al. (2008) nos ajudam a pensar sobre isso, quando afirmam:

> A relação entre cidade e infância não pode ser compreendida tão-somente pelas formas em que se apresentam. É preciso ir além e alcançar o seu movimento na reprodução social. Isso porque as (im)possibilidades de experiência de infância no urbano contemporâneo vão ganhando contornos e visibilidades que se revelam, cada vez mais, pela privatização, pelo isolamento, por uma vida cotidiana cada vez mais programada e mediada pela cultura do consumo (p.42)

Não poderíamos deixar de pontuar que o crescente processo de institucionalização da infância vem ganhando, em diversos campos, tanto teóricos como nas políticas públicas para educação e gestão das cidades e organizações não governamentais, destaque no que se refere a inserção e participação social de crianças nos "destinos" da cidade. Algumas ações também têm dado grande destaque à própria cidade enquanto espaço de educação. Por exemplo, o "selo" Cidade Educadora[79] que algumas cidades no Brasil[80] e no mundo carregam propõem ações que buscam a ocupação do espaço urbano. O conceito de Cidade Educadora pressupõe considerar de que a educação de todos que fazem parte da cidade não é de responsabilidade exclusiva do Estado, da Família e da Escola, mas também deve ser assumida pelas associações, instituições culturais, comunitárias, por empresas com projetos educativos e todas as instâncias da sociedade.

Conforme Gadotti (2009), uma cidade que propõe ser educadora e educanda coloca em cena a participação social de toda comunidade e, concomitantemente, passa a

[79] O conceito foi formalizado na década de 1990 em Barcelona, na Espanha, no primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras.

[80] Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória.

creditar as possibilidades de sua mudança a partir das ações dos diferentes sujeitos que compõem sua conjuntura. Viera e Aquino (2015), em seu artigo, fazem uma crítica acerca da pedagogização das experiências urbanas, tendo como foco de análise o projeto Cidades Educadoras. As reflexões dos autores recaem sobre o uso do poder público para gerir a ação dos sujeitos. Nos seguintes termos destacam:

> (...) o endereçamento crítico ao projeto da *cidade educadora* consiste justamente em interrogar sobre o modo como ele se alia aos jogos atuais de governo das populações, uma vez que, como vimos, a tarefa educativa converte-se em papel de todos e de cada um, redundando em um efeito que parece contornar os processos de subjetivação de nosso tempo. Trata-se, pois, de uma educação de si e dos outros, em tempo integral, ao longo de toda a vida. Sendo assim, tenham tais propostas uma intenção emancipatória ou não, interessa-nos pensá-las como indexadas a um movimento mais amplo de gestão dos modos de vida que se vale inequivocamente de uma maquinaria de vocação e lastro pedagogizantes. (VIERA e AQUINO, 2015, p. 322)

Mesmo com questões que envolvem uma perspectiva de gestão da ação dos sujeitos, cabe a nós questionarmos de que maneira as crianças vivem suas experiências em diferentes espaços sociais da cidade, não limitados somente aos da família e da escola. Nesse sentido, acreditamos que existem resistências, nestas formas de gestão dos modos de vida, realizadas pelas crianças como sujeito que faz uso dos espaços públicos e constrói formas próprias de participação na vida urbana (LANSKY, GOUVEA e GOMES, 2012).

Considerações finais

Conforme o texto propôs, pensar nas experiências infantis contemporâneas na cidade é se posicionar em um campo de tensão. Ao mesmo tempo em que proteger as crianças é uma questão, se faz necessário e urgente entendê-las enquanto cidadãs plenas, sujeitos de direitos, inclusive “o direito à cidade” (LEFEBVRE, 2001). Importante destacar que, aqui, o intuito não foi o de apresentar o contraponto como uma oposição, mas sim entender as experiências infantis como aquelas diversas, que se sobrepõem, assim como as melodias o fazem em uma música, de forma simultânea (o contraponto, na música).

Neste sentido, enquanto algumas pesquisas mostram que a restrição e privatização dos espaços de circulação das crianças em especial nas metrópoles brasileiras sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil, outras buscam dar visibilidade às apropriações e usos do espaço urbano pelas crianças. Assim, cada vez mais as crianças

apresentam experiências distintas, definidas no entrecruzamento de categorias identitárias (local de moradia, classe social, pertencimento de gênero, étnico-racial e etário).

Os processos decorrentes da crescente institucionalização da infância é tema efervescente nos Estudos da Infância e, acreditamos, possui relação direta com as formas de inserção/participação da criança na cidade. Universidade, escola, família, comunidade, instituições particulares ou públicas que assistem à criança, todos são instâncias sociais que podem contribuir com esse debate. Afinal, para além do pensamento pormenorizado, referente às ações das crianças na cidade, acreditamos que a imensidão da metrópole, tanto na sua diversidade espacial e temporal, quanto na sua complexidade, apresenta-se como um rico campo da ação e da experiência do viver coletivo como afirmam Gomes e Gouvea (2008).

Referências

AITIKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania-direito á cidade. *Educação &Sociedade*, 128, p. 629-996, jul.-set., 2014

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* - ECA. Lei Federal n. 8069, de 1990.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa. *O Cinema e a Invenção da Vida Moderna***.** São Paulo. Cosac e Naify, 2004.

DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (Orgs.). *Infâncias na metrópole***.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DEBORTOLI. J. A. *et al*. As experiências de infância na metrópole. In: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 19-46.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. *Revista do Arquivo Municipal*. Vol. CXIII. 1947.

GADOTTI, M. O ECA – avanços e desafios. In: Instituto Paulo Freire e Centro de Defesa de Direitos Humanos da Criança, Adolescente e Juventude Paulo Freire. *Salvar o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente*. [livro eletrônico].1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

GADOTTI, Moacir**.** *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GASTAL, Susana. *Alegorias urbanas: o passado como subterfúgio: tempo, espaço e visualidade na pós-modernidade.* Campinas, SP: Papirus, 2006.

GOUVEA, M. C. S. Infância cultura e sociedade**.** In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem***.** 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 5-36.

GOMES, A. M. R; GOUVEA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 47-69.

LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina Soares, GOMES, Ana Maria. Cartografias das Infância em região de fronteiras em Belo Horizonte. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

LANSKY, Samy**.** *Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada***.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LEFEBRVE, Henri. *A revolução urbana***.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2001.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016.

LOREIRO, Anabela Soares de Sousa. *A Cidade também é nossa: Jardim de Infância, espaço urbano e educação para a cidadania***.** Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga, Portugal, 2010.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MULLER, Fernanda. Infância e cidade: Um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação &Sociedade*, 128, 2014.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 35, p. 659-674, 2014.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância*. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga, Portugal, 2009.

PEREZ, J.; PASSONE, E. Políticas sociais de atendimento as crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 2010, vol.40, n.140, p.649-673.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, F. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. (2013) In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. *Escritos de Fulvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; RAMON, F.; SILVA, A.P.S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 65-100, março/ 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. *São Paulo em Perspectiva***,** v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental (1902). In: VELHO, G. (Org). *O fenômeno urbano***.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. *Educação Unisinos* (Online), v. 19, p. 313-324, 2015.

A ESCALA DAS CRIANÇAS: POTENCIALIDADES FORMATIVAS PARA PROFESSORES DA PEQUENA INFÂNCIA

Andrea Braga Moruzzi
Universidade Federal De São Carlos - UFSCar
deab.moruzzi@gmail.com

Introdução – problematizando a formação docente para educação infantil

O presente trabalho inspira-se teoricamente na Geografia da Infância para fazer a seguinte provocação: o que o estudo e a experimentação da escala das crianças por um grupo de estudantes de pedagogia e estagiárias(os) da educação infantil trazem de potencialidades formativas para a(o) futuro professor da pequena infância? O objetivo, que se deriva deste questionamento, foi o de analisar as potencialidades do estudo da escala da criança para a formação do(a) professor(a) da pequena infância.

O foco na formação inicial do docente deste nível da educação básica se deu em decorrência de minhas observações nas aulas vinculadas ao curso de Pedagogia, em especial, as que tratavam das práticas e do estágio na educação infantil. Nos últimos 10 anos lecionei no curso de Pedagogia sob diferentes vinculações com a Universidade[81] e pude perceber certo desconhecimento por parte das(os) estudantes a respeito da criança. Um desconhecimento que se dá não em relação ao seu desenvolvimento psicológico, motor, físico ou cognitivo, embora estes aspectos também pareciam um tanto quanto desconhecidos, mas em especial, o desconhecimento de novas perspectivas que englobam os debates contemporâneos da infância e que repercutem na educação infantil, tais como a sociologia da infância, a geografia da infância, a antropologia da infância, etc., que se debruçam a entender a criança em sua multiplicidade, nas suas relações de socialização, na cultura, na construção de suas identidades étnicas, raciais, entre outras pluralidades

[81] De 2006 a 2008 fui professora substituta; de 2009 a 2013 fui professora no curso de Pedagogia a distância e professora dos cursos de especialização em Docência na Educação Infantil; e desde 2013 atuo como professora efetiva do curso de Pedagogia, sendo responsável pelas áreas de educação infantil e sociologia da infância.

que constituem a infância e a maneira pela qual esta categoria geracional impacta, transgride e modifica a dinâmica social.

Esta percepção me motivou a procurar entender a forma pela qual a formação dos professores foi se estruturando ao longo destes últimos anos, a partir dos efeitos emitidos pelas políticas públicas e pelas diferentes abordagens teóricas que vêm emergindo nos últimos anos.

Sabe-se que a década de 1990 expandiu consideravelmente as pesquisas sobre a formação docente para a educação infantil. Isso se derivou, principalmente, das mudanças legais ocorridas a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

A Constituição Federal de 1988 inseriu a educação infantil no âmbito da educação, atribuindo ao Estado o dever da garantia de atendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LEI 9394/96) inseriu a educação infantil no âmbito da educação básica, referindo-se à educação infantil como a primeira etapa do "ensino". A partir destas duas medidas políticas intensificou-se uma série de discussões em torno da formação do professor da educação infantil para atuar em perspectivas que se divergiam na compreensão do que seja educação e do que seja ensino na educação infantil.

Vale destacar que em 1994 o MEC publicou o "Por uma política de formação do profissional da educação infantil", um dos documentos mais completos da ocasião, o qual apresentou diferentes debates, ainda atuais, tais como: a identidade docente e a dimensão do lúdico, da brincadeira; a indissociabilidade do cuidar e do educar; a formação dos docentes no âmbito universitário; o mesmo debate no âmbito do magistério; reflexões sobre o currículo da educação infantil, etc. Esta publicação notifica que o debate a respeito da formação do docente da educação infantil já vinha ocorrendo e que os dispositivos legais resultam destes movimentos.

A LDBEN/96 preconizou em termos de nível de formação o curso superior em Pedagogia, entretanto, deixou em aberto lacunas para que fosse admitido o profissional de nível médio. Ainda assim, previu e sugeriu que ao final de uma década (no caso, no final de 2006) os professores tivessem adquirido o curso superior. Para dar conta desta demanda

de formação na ocasião, a LDBEN/96 lançou o chamado "Curso Normal Superior"[82] amplamente criticado pelos pesquisadores da área da infância.

No ano de 1998, o governo publicou os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI), e em 1999 as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil. Do ponto de vista da docência, estes dois documentos passaram a orientar a atividade pedagógica na educação infantil a partir de algumas premissas curriculares para esta etapa da educação básica, entretanto, não deixaram também de gerar polêmicas entre os pesquisadores da área[83].

Em 2006 três medidas políticas impactaram na formação do professor da educação infantil: Primeiro, a lei 11.274, que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos e, portanto, um ano a menos para as crianças na educação infantil. Segundo, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que eliminou as diferenças entre as formações em decorrência da não uniformidade das habilitações sugeridas em cada curso de Pedagogia, instituindo a Licenciatura Plena. Esta medida reiterou a identidade docente do curso de pedagogia em habilitações para o trabalho com crianças pequenas, primeiras séries do ensino fundamental (incluindo EJA) e a gestão e coordenação destas etapas da educação. O impacto desta medida já pode ser observado: houve uma redução da carga horária de cada uma destas habilitações nos cursos que já contemplavam algumas destas frentes, e ao mesmo tempo uma garantia de que os cursos de formação em pedagogia contemplariam, ainda que de forma reduzida, conteúdos destas naturezas.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil publicadas em 2010 trazem explicitamente a educação infantil como espaço de "Interação" e de "brincadeira" impactando na formação do professor da educação infantil a partir da consolidação de uma identidade lúdica e brincante.

O Plano Nacional de Educação, publicado somente em junho de 2014 traz 20 metas dentre as quais podemos destacar as metas 15, 16 e 17, que trazem de forma ampla as ações que se pretendem realizar até 2024 referentes ao investimento na formação dos professores, tanto na formação continuada, quanto na formação inicial. Em relação à educação infantil

[82] Para ver o debate sobre o Curso Normal Superior consultar Kishimoto (1999).
[83] Para saber mais sobre este debate gerado pelos Referenciais Curriculares para Educação Infantil de 1998, consultar Faria e Palhares (1999).

o investimento na formação do professor é mencionado na meta 1, que trata especificamente da educação infantil, mas apenas mencionando a estratégia de universalizar a formação em pedagogia para todos os profissionais da educação infantil de forma gradativa.

Observa-se que estas e outras medidas, portanto, implicam em diferentes discussões sobre natureza e/ou o foco da formação do professor da educação infantil e atuam em um movimento contínuo – são influenciadas pelas perspectivas teóricas e políticas e, ao mesmo tempo, afetam as pesquisas e a produção científica na área. Dito de outra forma, a natureza do trabalho docente com as crianças pequenas é direcionada pelas mudanças políticas e epistemológicas que vão confeccionando preposições do que venha a ser a criança, a infância, sua educação e os saberes docentes necessários para a especificidade do trabalho neste nível da educação básica.

Sabe-se que no âmbito da educação infantil a discussão a respeito da especificidade da docência é ainda muito recente pois, como já visto, a consolidação das estratégias políticas que exigem a formação em Pedagogia é também recente. Paralela a esta discussão a respeito do nível da formação, os debates também são fecundos em torno da natureza desta formação. O que de fato é necessário ter nesta formação inicial para garantir ou subsidiar a especificidade do trabalho docente com crianças pequenas? Esta questão não é muito consensual entre as pesquisas pois a natureza do que deve ser contemplado na formação inicial depende dos pressupostos que embasam, em especial, as noções acima mencionadas.

Ao tomar como inspiração a Geografia da Infância torno pública minha convicção de que os cursos de Pedagogia e a formação inicial precisam dialogar mais amplamente com outros campos teóricos que tomam a criança e a infância como objeto-sujeito de análise, procurando contemplar os debates contemporâneos que colocam a criança no centro do processo pedagógico, como sujeito portador de direitos e produtor de cultura. Estas noções são, na perspectiva adotada no presente trabalho, fundamentais para a formação inicial do futuro professor da criança pequena. Considera-se que o trabalho pedagógico com a pequena infância só terá de fato sua especificidade garantida se se conhecer a criança no interior de sua concepção de mundo, procurando entender pelo menos alguns elementos que tornam a experiência da infância tão singular.

Esta pesquisa de caráter experimental teve um pouco este propósito – dialogar com outros campos teóricos contemporâneos, no caso, a Geografia da Infância, para se colocar no lugar da criança e entender, ainda que simploriamente, alguns elementos de sua experiência de estar no mundo. A proposta deste trabalho, inspirada neste campo teórico, foi a de colocar estudantes de pedagogia em um movimento de vivenciar o lugar da criança, em diferentes espaços públicos, a partir da "Escala da Criança"[84] e analisar de que maneira o diálogo com este recente campo teórico, potencializa a percepção do futuro professor sobre as crianças, na expectativa também experimentar, discutir e contribuir na esfera dos saberes necessários para a formação do docente da pequena infância

A "escala da criança" e sua gênese

As DCNEI (2009) delegam que as propostas pedagógicas devem considerar a diversidade das crianças contingentes das escolas de educação infantil brasileira, considerando as diferenças existentes entre as infâncias vividas em diferentes contextos: crianças ribeirinhas, crianças quilombolas, crianças indígenas, crianças urbanas e crianças do campo. Há um aspecto sugestivo neste princípio norteador das DCNEI (2009) e o campo teórico tomado como inspiração no presente trabalho: a ideia de que há uma especificidade entre a infância vivida por cada criança que varia especificamente de acordo com o lugar onde se vive. Ou como define a Geografia da Infância há "[...] uma estreita relação entre Infância e Lugar" (LOPES, VASCONCELLOS, 2006, p. 2).

A Geografia da Infância é um campo teórico relativamente novo que busca compreender a relação existente entre a infância e as espacialidades. Por espacialidades considera-se a paisagem, o território, o lugar. Essa área de estudos tem pouca tradição no Brasil, como indica LOPES (s/d) e apresenta como desafio sistematizar os conceitos que se derivam da Geografia e alinhavá-los aos debates contemporâneos sobre as crianças e suas infâncias. Além destes, o campo tem procurado refletir e estruturar metodologias de pesquisa que coadunem com as escolhas feitas pelo campo teórico.

Considera-se a década de 1970 como uma temporalidade inaugural do campo, período em que diferentes produções são desenvolvidas articulando pressupostos da Geografia

[84] Utiliza-se aspas para identificar esta expressão no interior do campo teórico mencionado no texto – a Geografia da Infância.

Humanista com reflexões sobre o ser e estar das crianças nas diferentes espacialidades. Estas produções tinham em comum a crítica à Geografia meramente estatística, a crítica à descrição racionalista do positivismo e à crítica ao reducionismo economicista do Marxismo no interior da Geografia. Em contrapartida, a Geografia Humanista buscava compreender as representações dos indivíduos e sua relação com o lugar considerando suas singularidades, seu compartilhamento e seu pertencimento em determinado grupo cultural. Apesar desta temporalidade inaugural, é no final da década de 1980 que o campo ganha força a partir de diferentes mobilizações sociais que atuaram em favor da criança, reivindicando seus direitos, e colocando o espaço e o território como elementos importantes na esfera destes direitos. Neste período, diferentes publicações reforçaram as articulações existentes entre infâncias, crianças e espacialidades, além de diferentes financiamentos de pesquisa que envolviam estas dimensões por agências de fomentos e órgãos (UNICEF, UNESCO, ACNUR). Somando-se a estes fatores, as publicações internacionais de autores como Allan Prout, Allison James, Jens Qvortrup também reforçaram noções e debates importantes que contribuíram para o crescimento a o fortalecimento do campo teórico.

Um dos grupos mais conhecidos no Brasil que atuam na perspectiva da Geografia da Infância é o GRUPEGI – Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância. O GRUPEGI realiza diferentes pesquisas na perspectiva de buscar compreender a infância de cada localidade, a partir da observação e análise das condições sociais que infletem nas crianças. Dito de outra forma, como cada grupo social pensa a criança e reserva um lugar social para elas, e que lugar é este, considerando portanto que existem variáveis sociais na elaboração da infância, impactando também na forma pela qual cada criança vive a experiência da infância. A percepção destas variáveis também inflete no modo de conceber a cultura. Nesta perspectiva não é adequado falar em cultura, mas considerando a pluralidade das condições sociais, considera-se a existência de culturas e sobre estas se produzem também as culturas infantis. Deste modo, parte-se da ideia de que:

> Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 8)

A ideia de infância, no singular, trazida por Ariès (1981) é também problematizada. Para Ariès a infância é sentimento social que faz com que as crianças sejam vistas de forma diferente em relação ao adulto. Esta diferenciação incorporou, nos estudos do Ariès, apenas esta dimensão geracional e que atribuía às crianças certa especificidade. Não há menção em seus estudos às diferenciações culturais e menos ainda às diferenciações produzidas pelo atravessamento territorial. Esta visão homogênea da infância é, inclusive, um dos aspectos mais criticados do trabalho deste historiador. Há inúmeras revisitações aos seus estudos na tentativa de redimensionar a infância. A Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância e a Geografia da Infância, por exemplo, fazem essas tentativas ao rediscutirem as culturas infantis, as territorialidades e a pluralidade das infâncias por meio de pesquisas etnográficas, por exemplo. Por outro lado, o estudo de Ariès possibilitou compreender que a modernidade, ao considerar certa especificidade para criança, construiu espaços de recolhimento (ou de exclusão) para este grupo social. Escolas, Asilos, abrigos específicos para as crianças, a reelaboração/contração da família e sua centralidade na criança (como registra Danzelot, 1980, Foucault, 1977, e o próprio Ariès, 1981) foram movimentos que destinaram às crianças certa reclusão, ou dito de outra forma, houve uma privatização de sua vida, e a vida social da criança só se torna possível na presença do adulto, com o seu consentimento e acompanhamento. Trata-se, inclusive, de uma concepção típica da modernidade – recolher para proteger, preservar, monitorar, e em uma posição mais extrema, recolher para controlar.

A Geografia da infância toma esta discussão para problematização da dimensão de território. A constituição de espaços específicos a um determinado grupo social, como ocorreu com as crianças na modernidade, possibilitou também certa constituição de uma territorialidade infantil, ou de territorialidades infantis. Lopes e Vasconcellos ressaltam que:

> Os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, "territorializados" a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas (2006, p. 119).

O debate trazido pela Geografia da Infância traz a ideia de que discutir territorialidade significa compreender que as crianças se distribuem na estrutura social de acordo com certas demarcações sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. Cada demarcação é

constituída, por sua vez, por fronteiras, demarcadas pelas diferenças existentes em cada território. A diferença é o que vai constituir a identidade infantil de cada grupo. Nessa dimensão, é possível falar em territórios infantis e em identidades infantis.

Se a modernidade consolidou as fronteiras existentes entre o mundo da criança e o mundo do adulto, a contemporaneidade tornou estas fronteiras cada vez mais invisíveis e sutis. As crianças estão sendo submetidas a uma lógica capitalista voraz que mais atribui valor àquilo que se consome do que àquilo que se constrói. A geografia da infância procura fortalecer a construção das diferenças culturais na contramão da era do consumismo, e reafirmar as diferenças e portanto, as geografias infantis.

A "Escala da Criança" é uma proposta que se insere nesta perspectiva de reafirmação e positivação das geografias infantis. O GRUPEGI se utiliza do estudo da Escala das crianças em diferentes pesquisas no intuito de registrar os mapas construídos pelas crianças, seus traçados, suas escolhas, sua visão de mundo, o que enxergam e o que não visibilizam, problematizando a maneira pela qual a sociedade planeja, pensa ou não nas crianças de sua cidade. O estudo da escala da criança, segundo as informações encontradas no site do GRUPEGI[85] pertencem a um projeto maior chamado "Lógicas e Autorias Infantis" que teve apoio da CAPES, CNPQ, FAPERJ e FAPEMIG.

A inspiração por este trabalho veio a partir de uma aula assistida no curso de Especialização em Sociologia da Infância na Universidade Federal de São Carlos na qual o professor Jader Janer Lopes relatou sobre a pesquisa acima mencionada e apresentou os vídeos da escala da criança produzidos nesta pesquisa[86]. A proposta, os conceitos mobilizados e as referências teóricas utilizadas vão ao encontro do que venho tentando construir e refletir no âmbito da formação de professores para pequena infância, do mesmo modo, o efeito que surtiu nas(os) alunos cursistas da Especialização em Sociologia da Infância, me mobilizou a querer realizar este trabalho no curso de Pedagogia com estudantes do oitavo semestre que cursam as disciplinas de Docência na Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil. Esta é a gênese, portanto, da proposta deste trabalho, que se inspira na Geografia da Infância.

[85] http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/
[86] Os vídeos da pesquisa estão disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=yE6eDKT8Bqk Acesso em 27.02.2017.

Metodologia de intervenção – a escala na formação de professores

Durante o segundo semestre de 2017 ministro duas disciplinas relativas à educação infantil: “Metodologia do trabalho docente na educação infantil” e “Prática de Ensino e Estágio em Educação Infantil”. Tenho procurado construir nestas disciplinas parâmetros e referências que tragam para a formação de futuros professores da pequena infância abordagens que considerem as crianças sujeitos portadores de direitos e produtores de cultura. As propostas trazidas pela Geografia da Infância vão ao encontro destas tentativas no sentido de valorizar as diferenças, atribuir valor à cultura e pensar nos espaços como elementos constituintes destes direitos.

Na educação infantil a discussão a respeito do espaço- ambiente proporcionado para as crianças é também desencadeado pela problematização dos espaços existentes, inadequados, inapropriados em termos de segurança, de estímulos, de respeito às suas necessidades físicas, motoras e sensoriais. Há uma série de discussões que problematizam a configuração do espaço destinado às crianças nas escolas de educação infantil (GOULART, 1999, BRASIL, 2006, etc.). Há consenso de que a organização do espaço elucida muito das concepções que atravessam a proposta pedagógica da Unidade, indicando-se que o espaço deveria ser Pedagógico, Ecológico e Inclusivo.

Se há um problema na estruturação dos espaços destinados às crianças nas escolas de educação infantil é porque, para além das condições dadas pelas políticas de manutenção da Educação Infantil, há também uma lacuna na compreensão do que deveria ser este espaço. A proposta deste trabalho foi a de intervir na formação inicial de futuros professores da pequena infância a fim de que estes estudantes pudessem ter a oportunidade de aguçar o olhar sobre as crianças, compreendo melhor sua forma de enxergar o mundo e vivê-lo, para assim, futuramente, ter mais condições de pensar e agir sobre o espaço destinado para elas nas escolas de educação infantil.

A ferramenta de reflexão utilizada foi justamente a escala das crianças. A proposta consistiu em proporcionar a um grupo de aproximadamente 30 estudantes do curso de Pedagogia e estagiários(as) da educação infantil, a experimentação de filmagens na escala das crianças, de diferentes faixas etárias e em diferentes espaços públicos, de forma a documentar o que as crianças enxergam/experimentam visualmente nestes espaços. Os estudantes deveriam refletir sobre as condições de acessibilidade e inclusão existentes na cidade e comparar com as condições de acessibilidade e inclusão da escola destinada às

crianças pequenas, tomando como referência as escolas em que estavam estagiando na ocasião, e somarem a estas análises, as condições pedagógicas que também deveriam estar presentes nos espaços das escolas de educação infantil.

As filmagens foram realizadas em diferentes espaços públicos sem a exposição de imagens de crianças, mas sim, na posição e no tamanho de diferentes crianças. Foram filmados parques públicos, mercados, lojas de brinquedos, escolas infantis, bibliotecas públicas, áreas de transição (saguão de entrada, locais de passagem), livrarias, corredores de ônibus, rodas de samba, entre outros.

As filmagens com as escalas das crianças foram debatidas entre o grupo de estudantes e para sistematização das ideias centrais de modo mais individualizado, os(as) estudantes também responderam a um questionário[87] do Google Docs com as seguintes indagações:

A) Responda com suas palavras o que a escala da criança possibilitou a você perceber sobre a criança e o que ela enxerga/vivencia a cidade.

B) Como o estudo da escala da criança fez você refletir sobre a criança nas instituições de educação infantil?

C) Você considera que o estudo da escala é um instrumento importante para a formação do professor da pequena infância? Justifique sua resposta

No início de cada questionário os estudantes também deveriam sinalizar o local filmado e suas características. Boa parte das filmagens foram realizadas em espaços públicos, incluindo CEMEIs, Creches universitárias, Espaços para compras diversas, praças públicas, Rodas de samba e ensaios de danças folclóricas, entre outros.

A partir das discussões promovidas por meio deste questionário e dos debates realizados em sala, sistematizo abaixo as problematizações mais pertinentes.

Resultados, discussões e algumas considerações finais

[87] O questionário foi respondido por 21 estudantes dentre os 30 que participaram das disciplinas.

As(os) estudantes consideraram de forma unânime que a atividade teve um efeito positivo nas reflexões que passaram a fazer sobre a criança e os espaços destinados à ela na educação infantil. Vale destacar algumas das respostas[88]:

> [...] realizar a escala nos deslocou para um desafio, enxergar a criança em nós mesmos. Nos abaixar, engatinhar, ou mesmo manter o braço esticado por muito tempo trouxe desconfortos, pois não estamos preparados pra isso, imagine a criança quando precisa escalar e esticar para ter algo que deseja no alto?!. [...] penso que é um instrumento importante para a formação docente por nos tirar da zona de conforto e nos confrontar sobre o que é melhor para criança e somente para ela, fazendo com que repensemos nossas ações e trabalho com elas (Resposta estudante 1)
>
> Pensar em questões como a escala, nos leva a refletir sobre o que estamos perpetuando nas instituições. Sobre quem é o foco da Educação Infantil, bem como a serviço de quem a Educação Infantil está trabalhando. Considero que a Educação Infantil ainda não é vista como um direito dos bebês/das crianças, mas como um lugar que cuida deles, enquanto seus pais trabalham. E para agradar aos pais, mostrar "serviço", tudo é feito e exposto pensando neles (Resposta estudante 2).
>
> O estudo da escala é um excelente exercício de alteridade e potencial para se fomentar ideias pedagógicas respeitosas em um bom ambiente para se proporcionar a criança, ou seja, pensar o ambiente segura que permita à criança transitar sem que alguém tenha que lhe dizer aonde pode ou não ir; objetos a serem deixados ao alcance da criança; espelho à sua altura que para ela possa fazer uso quando desejar; ambiente limpo e organizado para que a criança possa transitar confortavelmente (Resposta estudante 3)
>
> [...] são os momentos ao longo da graduação que nos fazem refletir acerca do ponto de vista das crianças. Sempre nos é ressaltado nosso papel de docente, mas quase nunca sobre a visão da criança, o que ela sente, o que ela necessita. Através desse estudo das escalas, pudemos nos colocar no lugar das crianças e enxergar as dificuldades que elas têm de acessibilidades nos espaços urbanos e o que lhes é oferecido para ver. Assim, ainda que breve esse momento de estudo, é uma atividade muito importante, ampliando o olhar do professor da pequena infância (Resposta estudante 4)

Entretanto, houve considerações indicando que a atividade deveria ter sido mais abrangente e inserida em uma fundamentação teórica mais ampla do campo teórico do qual esta proposta se origina - a Geografia da Infância. Como se tratou de uma atividade experimental, esta contextualização poderá ser feita em outras ofertas das disciplinas, já

[88] Os questionários foram enumerados de forma aleatória e as(os) estudantes não serão identificados no presente texto. As respostas foram enumeradas de forma aleatória também porque não era de interesse comparar as respostas nem identificar os estudantes.

que se considerou a atividade potencializadora da formação do professor da pequena infância.

Em relação às questões acima propostas, as respostas apontaram algumas problematizações que podem ser elencadas sob os seguintes temas: Acessibilidade e inacessibilidade; Segregação do espaço destinado às crianças; Criança como consumidora em potencial.

Boa parte dos estudantes observaram, de forma geral, que a cidade não é acessível às crianças. Os espaços públicos observados são inadequados para a vivência das crianças. O campo de visão das crianças é bastante limitado na cidade. A altura dos artefatos urbanos também limita seu campo de visão e impossibilita o alcance para qualquer necessidade. Esta inacessibilidade da cidade para a criança é efeito da própria concepção que se tem de criança - sujeito que precisa ser protegido e que deve estar sempre sob tutela do adulto. A cidade, sob esta lógica, não é da criança. Ela é constituída de espaços públicos que não são destinados às crianças, desde que se concebe a infância.

> Todos os espaços são projetados para os adultos, portanto, tudo representa um tamanho maior para as crianças. As distâncias parecem mais longas comparadas a visão do adulto, com isso, tudo fica inacessível, confuso e em locais com aglomeração de pessoas, é fácil a criança se perder do adulto que o acompanha. Com o ângulo de visão restrito, ela enxerga as pessoas até os joelhos e para enxergar os rostos, ela tem que erguer a cabecinha ficando assim, difícil de se orientar ou acompanhar o adulto (Resposta estudante 5).

Chamou-me a atenção a percepção de que a criança, mesmo neste espaço inacessível, procura reinventar e se inserir.

> A criança enxerga um universo particular dela, onde o que lhe é acessível se torna especial e ela quer mostrar para todos (outras crianças e adultos), mas o que não é alcançado é ainda mais curioso, portanto, percebe-se que a criança pensa em modos de alcançar e cria possibilidades para acessar o que quer ser visto, utilizando dispositivos como cadeira/escada/banquinho ou o colega (Resposta estudante 6).

A inacessibilidade da cidade se torna contraditória quando se analisa espaços internos, como: lojas de utilidades, supermercados, lojas de brinquedos, farmácias, etc. Observa-se pelas respostas que há uma intencionalidade do mercado em colocar diferentes mercadorias ao alcance das crianças. As crianças são vorazes consumidoras. Esta discussão vai ao encontro da problematização anteriormente posta sob a lógica do mercado, que privilegia mais o ter do que o ser:

> A escala me possibilitou analisar como não estamos direcionados a pensar na criança. Apenas algumas coisas estão direcionadas à criança e em geral, são coisas relacionadas ao consumidor, daí as crianças são usadas para vender mais. Não há participação efetiva da criança na nossa sociedade. Os espaços não são pensados pra elas. Tudo está ligado a lógica do mercado, do capital (Resposta estudante 7).

Mais contraditória ainda fica a análise quando nos deparamos com os espaços que deveriam ser destinados às crianças – a escola de educação infantil. Diferentes estudantes realizaram as filmagens na escala das crianças em CEMEIs ou Creches Universitárias e se depararam com as seguintes situações:

> Percebi que mesmo no espaço das crianças muitas coisas são colocadas fora do seu alcance, tanto em decoração e organização, como em questão de estrutura (Resposta estudante 8)

> [...] pude ter certeza que um espaço adaptado para às especificidades da criança é mais que um direito, trata-se de possibilitar à elas experiências para sua estatura física, motora e perceptiva, enriquecendo ainda mais a vivência nos espaços coletivos e educativos que as instituições podem oferecer (Resposta estudante 9)

> O que tenho percebido é que as crianças não vivenciam os espaços. Tudo é pensado pela ótica do olhar do adulto e nada pelo olhar da criança, inverter essa lógica muda radicalmente o sentido do que está se fazendo na educação infantil em termos de práticas pedagógicas, deslocando o foco do/a professor/a para a criança. Impulsiona a construção de novas formas de entender, olhar, relacionar, o permitir ser criança, em toda a sua expressividade, não encontro a palavra, quem sabe "dimensionalidade" (Resposta estudante 10).

> A partir dos vídeos, bem como das discussões em sala de aula, percebi o quanto as instituições não são pensadas para os bebês/as crianças. Tudo é feito para os pais/as mães, enfim, adultos. Eu não costumava refletir sobre essa questão, até discutirmos sobre. Hoje, eu penso muito sobre isso e, considero, inclusive, que o fato das professoras/instituições colocarem tudo na altura dos adultos, pode ser para mostrar à eles que elas fazem algo na Educação Infantil, para além do cuidar. Muito embora elas estejam equivocadas, em minha opinião, pois, o fato de deixar tudo na altura das crianças, não deslegitima seu trabalho ou sua profissão (Resposta estudante 11).

> Acredito que a escala me fez refletir muito sobre como tudo deve ser adaptado às crianças na educação infantil, como por exemplo, mesas, cadeiras, pias, sanitários, enfim, tudo. Elas possuem tamanho diferente do nosso. Outro ponto que me fez refletir foi sobre a exposição dos trabalhos, pois geralmente as professoras colocam em suas alturas, o

> que acaba fazendo com que as crianças não enxerguem suas próprias atividades e criações/produções (Resposta estudante 12).

> Me fez pensar, principalmente na questão de gênero, pois o espaço é organizado com áreas para os meninos e para as meninas (Resposta estudante 13).

Além da inacessibilidade dos espaços que deveriam ser destinados às crianças, observa-se que algumas respostas indicaram a segregação sexista, a qual sabemos, é muito presente nas escolas de educação infantil.

Ao olhar a cidade e refletir sobre os espaços destinados às crianças penso que estas(es) estudantes puderam ampliar suas noções sobre as crianças e sobre sua maneira de enxergar o mundo. Desta forma, há uma certa idealização de minha parte de que esta atividade possa ter um efeito sensibilizador prolongado de forma que, ao atuarem como professores da pequena infância, estas(es) estudantes possam organizar os espaços de forma a conceberem-nos como territórios da infância, adequados, seguros, estimulantes, ou, dito de outra forma, espaços que sejam de fato Pedagógicos, Ecológicos e Inclusivos.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL, CNE/CEB. *Resolução Nº 5 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL, MEC. *Parâmetros de infraestrutura da educação infantil*. 2006.

DANZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1980

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para a pedagogia da educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999, v., p. 67-90.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação Infantil pós-LDB*: Rumos e Desafios. 6. ed. Campinas - SP: Editores Associados, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*, vol. 1 - A vontade de saber. 3ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1977.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade* [online]. 1999, vol.20, n.68, p.61-79.

LOPES, Jader Janer Moreira. GRUPO DE PESQUISAS E ESTUDOS EM GEOGRAFIA DA INFÂNCIA – GRUPEGI/CNPQ. Resumo apresentado ao GRUPECI, s/d. Universidade Federal Fluminense/ Universidade Federal de Juiz de Fora Disponível em: http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/RE29.pdf. Acesso em 27.02.2017.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun. 2006.

A RUA COMO LUGAR VIVO E PULSANTE PARA AS BRINCADEIRAS INFANTIS

Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo
angelaf.uea@gmail.com

José Camilo Ramos de Souza
jcramosdesouza@hotmail.com

Raquel Wiggers
raqwig@hotmail.com

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Introdução

Ao contrário do que se pode imaginar e embora as condições de confinamento que muitas cidades têm outorgado às crianças, viver na cidade nem sempre é sinônimo de enclausuramento infantil. Existem fugas e bifurcações encontradas por crianças em espaços urbanos para suas realizações mais características: o brincar. Este texto trata do brincar das crianças em espaços urbanos, especialmente nas ruas e áreas alagadas da cidade de Parintins-AM, bairro da União.

O objetivo desta discussão é analisar a capacidade de transformação humana, as condições criadas e adotadas por crianças ao colocar em ação uma dinâmica própria em espaços urbanos, a fim de dar sentido a um espaço aparentemente hostil, como a rua. Procuramos captar o cotidiano das crianças como experiência de vida, que flui num ritmo particular e ao mesmo tempo trazer à discussão as formas de apropriação dos espaços pelas crianças, onde as brincadeiras funcionam como dispositivo para transformação e muitas vezes subversão da ordem das coisas. Nesses termos tomamos as ruas como uma forma de apropriação pelas crianças que se difere qualitativamente do sentido original de suas funções (lugar de passagem, de trânsito e de fluxo de pedestre e/ou veículos) para tornar-se *lócus* preferível da criatividade, da imaginação e da apropriação não-linear.

Esse olhar, uma vez lançado às ruas da cidade, especificamente no bairro da União, pretende reunir fragmentos desse cotidiano na perspectiva de ajudar na (re)construção de um argumento coerente com a vivência de muitas crianças, que circulam nas ruas da cidade e que muitas vezes, passam à margem de qualquer interesse de pesquisa ou de políticas públicas, crianças que criam seus espaços lúdicos à revelia das formulações das políticas que muitas vezes as ignoram em suas necessidades mais sublimes.

Para isso o exercício da pesquisa etnográfica foi assumido neste estudo, como ponto de confluência para a aproximação com o contexto e para perceber a semiosfera, que envolve o lugar em questão. Divagar pela cidade trouxe a condição necessária para o exercício etnográfico, como o olhar do andarilho que observa sem pressa a dinâmica das ruas para ver de perto como está organizada cotidianamente a vida das crianças que brincam nas ruas. Como elas estão em toda parte, este exercício de olhar não foi despretensioso, mas procurou captar as formas como as crianças organizam seus espaços e quais estratégias utilizam para impor sua presença. Nessa perspectiva o pesquisador se lança ao desafio de perceber a cidade, sem um caminho prévio, mas aceita ser guiado pelo mapa que seus próprios rastros vão deixando.

Para a construção desse entendimento, os fundamentos básicos aqui assumidos são Benjamin (2009); Baudelaire (1993); Sennett (2009); Augé (2012); Baba (1098); Tuan (1983); Wenetz (2013). As reflexões que decorreram deste estudo colocam em evidência a visibilidade da criança na sociedade contemporânea, o protagonismo velado que transforma suas fraquezas em forças. O brincar nas ruas é acontecimento que flui, ainda que sob condições adversas. Em contrapartida é na adversidade que a criança cria e recria espaços para brincar, modificando a funcionalidade que, hegemonicamente, se consolidado nos espaços nas cidades, não reserva para ela um lugar.

Os procedimentos metodológicos

Para conhecer as experiências brincantes das crianças nas ruas do bairro, foi preciso uma aproximação gradativa, ou seja, aos poucos ir conquistando-as, após várias andanças no bairro falando sobre o intento que me levara a estar constantemente presente naquele lugar. O contato direto e ao mesmo tempo a busca por respaldo e confiança na relação com as crianças, não foi tarefa fácil, tampouco imediata. Houve momentos de avanços e

recuos na conquista da adesão e do companheirismo, elementos fundamentais para se estabelecer maior grau de confiabilidade junto a elas, afinal um adulto "estranho" em meio às brincadeiras das crianças poderia representar apreensão, tanto por parte delas quanto por parte dos adultos, o que poderia torna-se um estorvo para o desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma estabelecemos uma parceria preliminar com adultos, mais especificamente com o representante dos moradores no bairro. Posteriormente com os pais das crianças que por ali circulavam em finais de tarde, conversando com os vizinhos ou acompanhando as brincadeiras das crianças, mesmo que à distância. Essa aproximação teve base nos princípios da etnografia, primando pelo reconhecimento do contexto como parte de um processo recursivo, não-linear e tampouco estático.

Havia uma complexa teia de relações articuladas com as vivencias das crianças; ignorá-la, seria deixar de conceber o contexto em que elas brincam como informante em potencial. A realidade social precisa ser tomada como tecido que contextualiza as experiências daqueles que as vivenciam e, por isso, imprime diferentes sentidos.

Valorizar a capacidade de conhecimento das crianças, colocando-as no centro do processo como informantes diretos, minimiza a presunção que a figura no adulto poderia representar, seja pela imposição de sua simples presença ou pelo fato de sua experiência ser considerada impenetrável. Conforme alerta Benjamin (2009, p.21): "A máscara do adulto chama-se 'experiência'". Assim uma postura que desse visibilidade às crianças e seus fazeres, retira de cena a suposta prepotência que nossa presença, enquanto pesquisadores adultos, poderia representar.

Deste ponto de partida procuramos realizar as observações e anotações a partir dos pressupostos etnográficos, com o cuidado de quem não quer ensinar, moralizar, mas de apreender o sentido atribuído as ações, a fim de que, as explicações teóricas pudessem "penetrar abaixo da superfície em busca do invisível." (GRAUE e WAALSH, 2003, p. 119). Nestes termos as experiências cotidianas das brincadeiras das crianças não estão imediatamente evidentes e como o propósito era conhecer as formas de apropriação dos espaços das ruas pelas crianças, era preciso ir além das aparências superficiais.

As rodas de conversas em ocasiões pós-brincadeiras foram técnicas importantes, assim como o registro fotográfico que ajudou a reunir dados que dessem a condição necessária

para tecer análises interpretativas, sem que estas se tornassem mera reprodução de confissões das crianças. A etnografia admite lançar mão a uma gama de instrumentos e técnicas que permitem a imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo, a fim de construir um conhecimento compartilhável (GOLDENBERG, 2004).

Para Chombart de Lauwe (1967) um bairro urbano não está determinado somente pelos fatores geográficos e econômicos, mas sim pela representação que seus habitantes e os de outros bairros têm dele. Assim circular nas ruas, parar e conversar com transeuntes e crianças que brincavam, propor ajuda para segurar a corda para as crianças pularem, foram meios encontrados para o engajamento no processo de pesquisa aparentemente descomprometido, mas na verdade foram formas encontradas para pensar as brincadeiras das crianças como mecanismo de luta e domínio de espaço.

Quando a rua vira o elo entre a criança e o mundo

Em Parintins já se vislumbra um esvaziamento das crianças dos espaços públicos como as ruas, por exemplo, e percebe-se que há um recorrente interesse das cidades e da sociedade, de modo geral, em preparar "espaços ideais" para ela. A escola historicamente foi a principal representante desse "lugar de guarda" onde as crianças supostamente estariam protegidas em face dos perigos de um mundo adulto (ARIÈS, 2011). Essa separação, outrora, tinha razão de ser, pois se tratava de um contexto onde crianças não eram percebidas como diferentes de adultos nem se tinha clareza de suas peculiaridades.

Atualmente a efemeridade do tempo é marca de nossa época. A supervalorização do consumo do tempo em oposição ao ócio, a otimização dos espaços fez com que as experiências que antes circulavam e se transmitiam no gozo do convívio com os adultos fossem, aos poucos, se tornando ofício pedagógico (quase que) exclusivo das instituições escolares. Porém para além dos muros das escolas há um arquétipo de criança que brinca, cujo destino dispõe para ela um tempo/espaço para viver a infância, assumindo os ricos do inusitado, o *per* [radical de experiência no latim], o perigo de viver a experiência, saindo dos limites e das fronteiras de sua casa para lançar-se ao desafio da travessia da rua.

No bairro da União as crianças ainda circulam em grande número pelas ruas, brincam próximo às suas casas, fazem das ruas um espaço comum para se viver em companhia de

outras crianças. Elas ocupam as ruas com suas sociabilidades, mudam a ecologia do bairro tornando-o um lugar de viver a infância sob condições mais ou menos autônomas, transformando as ruas em espaço de diversão e de encontros.

Ao brincar nas ruas elas agem sobre o espaço, transformando-o em lugar de afeto, aprendem a conhecer o lugar onde vivem, participam ativamente dos eventos coletivos da comunidade. Para Damatta (1997), a rua não é apenas via de acesso à cidade, mas é o elo entre sua casa e o mundo numa complexa relação entre o espaço local e o espaço global. Nas ruas as relações se ampliam e com elas as suas experiências sociais, assim também se alargam as identidades.

Porém a participação das crianças na sociedade tem ficado cada vez mais restrita ao interior de suas casas ou de instituições. O perigo e o medo atribuídos às ruas conformam esse espaço com o estigma de "degenerador de almas infantis". Essa marca tem sustentado discursos que desqualificam a rua como lugar de sociabilidade, empurrando a criança para a suposta proteção que seus quarto ou instituições formais. O mundo adulto prima pela proteção e pela ideia de preencher os espaços vazios, não dá lugar ao "ócio".

O brincar nas ruas é muitas vezes, visto como a tradução da "vadiagem", da ociosidade e precisa ser combatido pela família e pela sociedade, ocupar as crianças com afazeres diversos seria a saída para livrá-las dos perigos que assolam as ruas. Os discursos proferidos por alguns adultos do bairro são traduzem essa face obscura que a rua carrega: *"Meus filhos não brincam na rua"* [moradora do bairro]*; "isso tudo vai virar bandido"* [comerciante do bairro apontando para as crianças que corriam em frente ao seu comércio]; "*brincar na rua é dar mau exemplo, vão chamar palavrão e dar prejuízo, ainda mais que elas são meninas...*"[pais de duas meninas que observavam outras crianças brincando enquanto ouviam a leitura da Bíblia pelo pai].

Essas perspectivas colocam no centro do debate o lugar da criança e da infância no espaço urbano. Reservam-se para elas lugares que são pensados e planejados, conforme o interesse de seus provedores, ou seja, a família e a sociedade na figura do Estado. Essa visão unilateral e hierárquica desconsidera os interesses e características que constituem a criança, não apenas enquanto ser biológico, mas sujeito cultural que pensa seu próprio mundo e participa ativamente dessa construção.

Nas ruas do bairro da União, como em grande parte dos bairros afastados do centro da cidade, a presença de investimentos públicos é precária. A ordenação do espaço geográfico segue a lógica dos fenômenos da "invasão", ou seja, as delimitações têm razões específicas, a moradia. Tais usos e intenções são determinados por um processo territorial político e social emergencial que, para aqueles que necessitam usufruir desse direito legítimo, nada têm de usurpação. Conforme Gottmann (2012), "Território é um conceito gerado por indivíduos organizando o espaço segundo seus próprios objetivos", neste caso, no bairro concentram-se moradias improvisadas cuja delimitação pode ser apenas uma cerca de madeira reutilizada ou simplesmente um varal de uso coletivo.

Para além dos perigos que inevitavelmente carrega e as contradições que marcam a vida de quem passa por ela, a rua ajuda na construção das subjetividades das crianças e estabelece parcerias, permitindo a recriação e a apropriação em suas brincadeiras. De modo geral as ruas foram pensadas para o tráfego de veículos e passagem de pedestres, mas para as crianças elas tornam-se lugar de encontro, de descontração, de confusão e de algazarra. É nela que elas se encontram com o mundo exterior, que dialogam com as diferenças, firmam parcerias, constroem e descontroem regras de convivência por meio de combinados. Brincar nas ruas é criar territórios e se apropriar de espaços.

Nesse embate as crianças que brincam nas ruas do Bairro vão construindo identidades e se permitindo viver as suas infâncias em um lugar em que prevalece a maximização do trabalho e pormenorização do tempo livre para suas brincadeiras. Um tempo apressado, cuja infância tende a ser percebida como fase efêmera, que precisa passar logo, pois o futuro não espera. Porém nas ruas do bairro da União as crianças parecem transgredir os espaços reservados, destoam dos padrões estabelecidos, fecham os ouvidos para a polifonia que insiste em dizer: Lugar de criança é na escola!

Lugar de criança é na escola, nas ruas, nas dependências de suas casas e onde mais sua condição infantil lhe permitir com segurança desenvolver-se plenamente. Nas ruas ela perturba os olhares de quem passa e domina seu tempo com seus fazeres: corre, dá gargalhadas, grita, chora, se desentende com os parceiros, faz algazarra, ou seja, vive o seu "agora" e assim constrói sua história.

O brincar nas ruas/a transformação do espaço

Benjamin em um de seus ensaios afirma: “eu viajo para conhecer minha geografia”, ou seja, para ele o espaço se liga ao tempo na tradição. O brincar nas ruas pode ser uma oportunidade de se relacionar no tempo e no espaço, com um universo maior que aquele que as instituições de ensino e/ou familiares podem dispor, ampliando assim, suas experiências.

As crianças no interior de suas casas, aparentemente protegidas das mazelas sociais que supostamente a rua representa, forjam diferentes formas de viver a infância, logo, diferentes experiências, elas brincam sob condições nem sempre isentas dos perigos. Os jogos virtuais e eletrônicos, a televisão ou mesmo as redes sociais invadem seus lares e, se ela não vai ao o mundo, o mundo chega até ela.

A liberdade que a rua projeta aos olhos de quem passa por ela e vê crianças correndo, “atrapalhando” o trânsito não concebe que ela carrega em si os limites da autonomia. Elas criam e recriam arquétipos de vivencias em sociedade baseados em responsabilidades, valores sociais, regras de convivência. Nesse sentido a rua também educa, afinal é no convívio social com os vizinhos, parentes, colegas durante as brincadeiras nas ruas que elas experimentam os desafios de lidar com seus impulsos, suas frustrações e a resolver conflitos tomando ciência de que suas escolhas (ao cumprir ou não os combinados) resultarão em sanções.

Assim não há independência e nem usurpação de valores em sua totalidade, há um simulacro das relações sociais experimentadas coletivamente numa dimensão lúdica. Nesse processo de construção e busca por reconhecimento no grupo, elas representam papeis, estabelecem parcerias e constroem subjetividades.

Nos jogos corporais da brincadeira do “pinheirinho”; no balé sincronizado ao pular elástico; na vivacidade da amarelinha; no corre-corre do *jemerson*, na agilidade dos “sete pecados” ou do futebol há uma dimensão social entrelaçada que revela os traços culturais contexto em que acontecem. No salão de beleza, na brincadeira de casinha, na comidinha de terra há um comportamento mimético que para Benjamin (1986) não é mera imitação do comportamento adulto, mas é a própria expressão da brincadeira infantil. Nessa relação ou impregnação cultural o brincar opera por meio de símbolos que se retroalimentam dos modelos sociais, sem que estes tornem-se meros reflexos daqueles.

Assim o salão de beleza improvisado a partir de uma geladeira velha e abandonada numa esquina qualquer de uma das ruas no Bairro, são releituras de comportamentos comuns em nossa sociedade, mas nas brincadeiras as crianças reconstroem outros modos de ser e agir a partir daquilo que têm, onde o brincar é processo de criação e interpretação do mundo.

Um gesto, um sorriso, um afagar nos cabelos da cliente são ações suficientes para a cabelereira virar a mãe que penteia os cabelos da filha e os adorna com flores naturais colhidas às escondidas do quintal de uma vizinha. De repente o salão vira a cozinha de uma casa onde outra criança prepara um cafezinho. Mudam os enredos, mas não muda o cenário, o imaginário das crianças são os únicos responsáveis pela magia, a fantasia e o desenrolar dos acontecimentos.

Um par de sandálias, um encosto de cadeira abandonado em meio a entulhos, pedaços de tijolos ou garrafas *pets* viram traves. A bola pode ser improvisada a partir de isopor esfacelados dentro de meias amarradas com nós para não se desfazer e nem soltar os resíduos, estes são elementos suficientes para o futebol ali mesmo na rua entre pedestres e veículos circulando. O clima que se estabelece é de euforia e, entre gritos das crianças: "*Porô, Parô, Parô!"*, alertando o grupo quando alguém vai passar.

A rua como lugar de passagem nesse momento vira lugar de brincar. Isso fica evidente no cuidado de quem passa por ela com cuidado para não atrapalhar as brincadeiras, chegando a pedir licença para poder passar. Embora outros buzinem incessantemente, esbravejem até fazer a brincadeira parar. Porém para as crianças, isto não é empecilho para continuarem brincando, a pausa ou interrupção vira parte do "jogo". Elas se divertem a cada: "*Parô! Parô! Parô*", correm com traves, bolas e cordas nas mãos e retornam assim que assim que o trânsito fica mais tranquilo. Nesse ir e vir vão construindo territorialidades, consolidando parcerias, vivenciando regras e combinados construídos coletivamente.

O pôr-do-sol de finalzinho de tarde e o vento da orla do bairro coadunam para uma atmosfera que só percebe quem se deixa inebriar pela sensibilidade de perceber a paisagem, não apenas os aspectos naturais, mas ao conjunto que a extensão do olhar alcança: crianças correndo, triciclos e motocicletas passando, as "traves" sendo retirada às pressas, o balé sincronizado das meninas pulando corda, pulando elástico ou amarelinha.

Um cenário como esse só é possível de ser arquitetado em meio ao fluxo de pedestres e veículos porque as crianças criam estes espaços, transformam e se apropriam deles, embora não tenham sido pensados para elas. Deste modo as ruas geralmente vistas como um lugar hostil, vira espaço de vivências no cotidiano das crianças do Bairro. A capacidade de transformar faz da criança uma colecionadora de ideias e de criatividade, que refletem nas brincadeiras de maneira que elas se integram à comunidade e participam ativamente dela de um modo muito particular.

De certa forma elas impõem sua presença e constroem suas histórias a partir dessa inserção no cotidiano da comunidade. Ajudam nos afazeres domésticos e auxiliam os pais cuidando dos irmãos mais novos enquanto estes saem para trabalhar. Por isso não é comum perceber a companhia dos pais durante as brincadeiras, mas o zelo e os cuidados com elas estão presentes de forma comunitária quando um vizinho se responsabiliza, seja alertando sobre um perigo iminente ou tomando atitudes mais incisivas para impedir uma briga ou que um incidente maior aconteça.

A rua pensada inicialmente como lugar insólito e hostil para as brincadeiras das crianças é transformada em território de diversão, entretenimento, de construção de subjetividades e de identidades. Um lugar para perder-se com outro, um lugar onde se efetivam e se constroem relações e culturas. Nesse entendimento as ruas são territórios em que estão intrínsecas as relações de alteridade, experiências cotidianas, os símbolos culturais da comunidade. Esses territórios só podem ser compreendidos a partir das ações dos indivíduos, pois estes organizam os espaços conforme seus objetivos. Neste sentido "território não é um fenômeno puramente físico, embora consista também em ordenamento material de componentes no espaço." (GOTTMANN, 2012, p. 523).

Numa perspectiva diferente da lógica espaço-temporal que a contemporaneidade nos impõem, em que a compartimentação dos espaços e rapidez das relações atravessam o curso da vida, onde a infância volta a ser vista como uma fase que precisa ser vencida, o brincar nas ruas do bairro da União segue na contramão dessa ideia. Sem querer subjugar os problemas de violência e os perigos que assolam as ruas desse e de outros bairros na periferia das cidades, o que queremos ressaltar e refletir é sobre a capacidade de criação e de transformação dos espaços pelas crianças. Elas compreendem o espaço a partir de suas necessidades e de suas ações, de modo que, ela transforma o espaço e se apropria dele.

Considerações

Não há como pensar a rua no bairro da União senão como lugar vivo e pulsante. A rua é uma das poucas possibilidades de trânsito das crianças em espaços públicos, ela permite às crianças que moram no bairro viver uma infância que se distingue qualitativamente daquelas em que o espaço é circunscrito pelo medo e pela punição. Se por um lado, o brincar nas ruas pode ser considerado como perigoso, em face da realidade social que se apresenta, é na rua que o elo entre cultura, identidade e cidade pode ser claramente percebido nos jogos e brincadeiras tradicionais, nos combinados estabelecidos, nas regras de convivência.

Muito se fala em crianças e suas necessidades de preparação em razão de um futuro promissor. Para elas são pensadas instituições (escolas e programas) que preencham integralmente seu tempo. Ocupar os espaços "vazios" para que o futuro delas não se degenere, mas pouco se pensa na criança em sua plenitude, naquilo que ela é e não apenas naquilo que ela poderá ser, pouco se criam espaços em que as crianças possam viver suas infâncias, sejam praças ou parques que as possibilitem correr, pular, criar novas formas de interação social.

As organizações das cidades expressam bem esta perspectiva de negação do espaço às crianças, pois elas são projetadas para dar mobilidade a pedestres, veículos, aos serviços de consumo e comércio. Em pequenas cidades, como é o caso do município de Parintins, a violência urbana também é uma realidade que assusta e coloca em questão a "liberdade" que as crianças gozariam em espaços públicos nas cidades. Estas são algumas condições que acabam empurrando crianças para dentro de suas casas e tornam suas presenças inconstantes em espaço externos, uma espécie de enclausuramento que as torna uma estranha dentro de sua própria cidade.

Porém nas ruas do bairro da União as relações sociais-espaciais-temporais estão sendo construídas a partir da ideia de territorialidades, estas subjetivadas pelas trocas dos indivíduos com o lugar de pertencimento e sugerem uma infância ávida, que permite viver a cidade como uma arquitetura social e cultural em processo de construção.

Referências

ARIÈS, Philipe. *História Social da Infância e da Família***.** 2ª ed. Rio de Janeiro. LTC, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação***.** São Paulo, Editora 34, 2009.

CHOMBART DE LAUWE, Paul-Henry. A organização social no meio urbano. In SIMMEL, Georg. *Fenômeno Urbano*. 2ª Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1967.

DAMATTA, R. *A casa & a rua*: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GOLDENBERG, Mirían. *A arte de pesquisar***:** como fazer pesquisa. 8º ed. qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg. - 8' ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 2, n. 3, 2012, p. 523-545.

GRAUE M. Elisabete e WALSH, Daniel J. *Investigações etnográficas com crianças*: teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Fundação Calouste. Lisboa, 2003.

O SONHO DAS CRIANÇAS BOLIVIANAS EM UMA OCUPAÇÃO DE MORADIA EM SÃO PAULO

Carolina Abrão Gonçalves
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP
abrao.carolina@usp.br

Introdução

Conhecer e trazer um pouco acerca do cotidiano de crianças e adultos imigrantes de uma ocupação de luta por moradia foi a maneira que encontramos de resgatar alguns jeitos, gestos e histórias da vida de famílias que atravessam as fronteiras físicas e identitárias em busca de novas formas de viver. Neste artigo, voltamos o nosso olhar para meninas e meninos imigrantes bolivianos, que vivenciam múltiplas questões fundamentais na composição do tempo social de ser criança. O intuito é o de trazermos algumas questões levantadas pelas próprias crianças e recolhidas ao longo da observação participante[89], pois de que forma podemos esboçar alguns traços desta infância imigrante moradora da metrópole paulista?

Para tal desenvolvimento, traremos algumas reflexões importantes como a opção metodológica pela observação participante, esboçando os primeiros passos em campo, no qual procuramos enfatizar três etapas: mobilização, parceria e protagonismo infantil. E como parte do aporte metodológico, se fez necessário entrevistas semiestruturadas com as famílias imigrantes moradoras das ocupações. A seguir traremos dados da imigração em São Paulo, em especial do grupo de bolivianos, que como pudemos constatar durante a pesquisa, se revelou como o mais numeroso dentre as populações de imigrantes no interior da ocupação de luta por moradia. E para finalizar, abordaremos dados preliminares da pesquisa, como falas de adultos e crianças, que possam nos ofertar

[89] Pesquisa de mestrado em andamento, previamente intitulada "Os sonhos das crianças bolivianas na Ocupação Prestes Maia". Desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) com orientação da Profª. Drª. Marcia Gobbi.

indícios para pensarmos o cotidiano da infância imigrante no interior do movimento social, e também a que se esboça na cidade de São Paulo.

(Des)construções: breve relato da metodologia de pesquisa

Estabelecer métodos e metodologias ao longo da pesquisa se constitui num desafio constante em que é necessário sempre avaliar e reavaliar os caminhos escolhidos. Por isso, buscaremos expor de forma sucinta tais desafios encontrados ao longo estudo de campo (em andamento).

Inicialmente o estudo de campo seria realizado nas escolas municipais de educação infantil (EMEIs), localizadas na cidade de São Paulo e caracterizadas por receberem um grande número de imigrantes oriundos de diversos países. Porém, ao longo de pesquisas bibliográficas, identificamos um elevado número de famílias de imigrantes em ocupações de moradia, como ressaltado por Galhera e Santos (2014), que abordaram as dificuldades encontradas por imigrantes em busca de moradia na cidade. Tais dificuldades, como problemas como falta de vagas nos centros de acolhida da cidade, especulação imobiliária, entre outras, culminam em um grande número de imigrantes e refugiados nas ocupações de moradia espalhadas por São Paulo e Grande São Paulo. E a partir destes dados é que chegamos até a Ocupação Prestes Maia na região central da cidade de São Paulo, considerada a maior ocupação vertical do país e a segunda maior da América Latina, abrigando um total de 478 famílias, dentre elas de imigrantes: bolivianos, colombianos, haitianos e paraguaios.

A ocupação Prestes Maia se apresentou como um importante local para o desenvolvimento e ampliação dos horizontes da pesquisa, pois acolhe um grande número de famílias de imigrantes e refugiados, sendo o grupo mais numeroso composto por bolivianos que em sua maioria possuem filhos ou netos. Neste espaço, além de ter a possibilidade de ter encontros com as crianças, imigrantes e não-imigrantes, também pudemos conversar com as famílias, conhecendo seus percursos até chegar em São Paulo e na ocupação.

E como forma de conhecer as famílias e as crianças imigrantes da ocupação Prestes Maia e de buscar uma relação de parceria com as crianças, por considerá-las sujeitos sociais e que, portanto, podem nos contar sobre seus universos e cotidiano é que

optamos em fazer a pesquisa com as crianças e não sobre as crianças, como já nos foi alertado por alguns estudiosos da infância, como Abramowicz (2003) e Campos (2008).

E privilegiar a ação das crianças ao longo da pesquisa, por meio da investigação participativa:

> permite considerar formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais, que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos seus direitos sociais. (SOARES, 2006, p.29)

Outros estudiosos do campo das Ciências Sociais, também trouxeram as vozes das crianças como testemunhos da história, como José de Souza Martins:

> O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam. De nada adiantaria conversar com eles. São os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos. (MARTINS, 2009, p. 103-104)

Deste modo, os relatos das crianças são ouvidos e incorporados no estudo do pesquisador. E também tivemos por inspiração as pesquisas, como "As trocinhas do Bom Retiro" do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2004), e as de Marcia Gobbi (2009), que afirma a importância das:

> Pesquisas produzidas pela pedagogia da educação infantil, estudos estes que hoje se consolidam e caminham no sentido de afirmar as crianças pequenas como portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas. Sendo assim, a criação e a reflexão sobre metodologias de pesquisas com os pequenos e pequenas constitui um dever e um desafio daqueles que afirmam tê-las como temas de trabalho e pesquisa. (2009, p. 73)

E como forma de dialogar com crianças de maneira respeitosa e buscando uma metodologia que considere a criança como sujeito social, é que a observação participante foi escolhida como método de recolha de dados, possibilitando conhecer o cotidiano da ocupação e combinado diferentes maneiras de recolha de dados como entrevistas semiestruturadas, observação e oficinas de brincadeiras e arte.

A observação participante foi composta por diferentes etapas com objetivo de que todas se complementassem e pudessem enriquecer os dados encontrados na pesquisa. Sendo composta por: 1) observação do grupo de crianças nacionais e não nacionais, principalmente nos espaços da brinquedoteca e alguns espaços escolhidos por eles e elas, como a pátio do 10º andar; 2) Desenhos e fotografias solicitados em conversas informais, tais como em oficinas no espaço da brinquedoteca; 3) entrevistas semiestruturadas com seus familiares, adultos imigrantes, tal como lideranças da ocupação.

A entrevista semiestruturada com adultos (imigrantes e lideranças da ocupação) como instrumento de recolha de dados nos possibilitou a sistematização e atualização de informações importantes acerca da caracterização e história do local da pesquisa e, principalmente, buscou ouvir relatos orais e captar gestos, suspiros e sensações que dificilmente seriam expressos por meio de questionários estruturados. E buscando estabelecer um clima de confiança, apesar de um roteiro semiestruturado, a entrevista em formato de diálogo, permitiu adaptações necessárias para o seu desenvolvimento, como sugerido: "a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações." (LÜDKE e ANDRÉ, 2003, p. 34).

E as oficinas de brincadeira e arte com as crianças da ocupação foram oferecidas principalmente durante o mês de janeiro, portanto período de férias escolares, tanto para as crianças, como para a pesquisadora, que como professora da rede municipal de ensino, dispunha de tempo restrito para os momentos de imersão a campo. Com esta organização, tivemos a oportunidade de melhor conhecer as crianças e suas famílias, já que durante o período de aulas, muitas crianças imigrantes participam do ensino integral na escola, ou no contraturno escolar frequentam atividades em organizações não governamentais (ONGs) que atuam na região.

Procurando cumprir os três patamares para pesquisa que envolvam as crianças na investigação participativa, como elencado por Soares (2006, p. 35): **mobilização, parceria** e **protagonismo**, é que a pesquisa se estrutura basicamente nestes patamares.

Por meio da **mobilização** de lideranças da ocupação e de famílias das crianças imigrantes, por meio de autorização dos termos de pesquisa na Ocupação Prestes Maia, é que iniciamos, pesquisadora e orientadora, a imersão à campo. E a pergunta inicial era: como iríamos fazer para conhecer as crianças imigrantes da ocupação? E inicialmente

restringimos a pesquisa apenas às crianças imigrantes ou filhas de imigrantes, pois a ocupação possui um grande número de crianças, que teríamos dificuldades em trabalhar. São 478 famílias e praticamente todas as famílias possuem filhos. A partir da mobilização inicial convocamos uma reunião no espaço da brinquedoteca, chamando as crianças e responsáveis, para esclarecer dúvidas, explicar a pesquisa, o papel da pesquisadora, em formato de roda de conversa, momento caracterizado por procurar estabelecer e firmar **parcerias**.

Dúvidas surgiram em torno do caderno de campo, objeto de grande curiosidade principalmente por parte das crianças, que desejavam saber o que eu anotava. Em alguns momentos em que deixava o caderno de lado, eles procuravam bisbilhotar o que eu havia escrito e identificavam "Olha só! Ela escreveu o meu nome!".

Outra surpresa que notei em relação às crianças foi a de adentrarem aquela porta e descobrirem uma possibilidade de brincar dentro do lugar em que moram. O espaço, composto de brinquedos e livros (em sua maioria livros didáticos, ou adultos, notamos que existem poucos livros destinados às crianças), era praticamente desconhecido pelas crianças imigrantes, que disseram não utilizá-lo para brincar. O espaço da brinquedoteca, segundo as lideranças da ocupação, é pouco utilizado devido à falta de tempo e de pessoas que possam se responsabilizar em ficar com as crianças. Em alguns momentos, as próprias lideranças destinam um tempo para abrir a brinquedoteca, que normalmente acontece aos domingos, mas não existe uma rotina para utilização deste espaço.

Deste modo, as crianças foram entrando e demonstrando um encantamento pelo local, que apesar da simplicidade, esboçada por alguns brinquedos quebrados e alguns dispostos em carrinhos de supermercado, o espaço se mostrou acolhedor e possibilitou uma importante aproximação da pesquisadora com as crianças. O espaço da brinquedoteca foi fundamental para tal aproximação e contribuição para a observação participante, pois havia o receio inicial de pesquisa: qual seria o lugar mais adequado para fazer as oficinas e entrevistas? Como teria a liberdade de fazer as oficinas nas casas das pessoas, será que não iriam sentir-se incomodados?

O espaço da brinquedoteca nos possibilitou uma importante forma de aproximação e negociação com as crianças, tal como nos mostrou que não fazia parte do cotidiano de suas brincadeiras e por isso, com a presença das pesquisadoras puderam explorar, interagir, nos mostrando do que gostam de brincar neste e noutros espaços, tal

como contar como se relacionam com os grupos de crianças imigrantes e não-imigrantes. Tiveram a possibilidade de desenhar e fotografar, que se constituíram formas de nos contar sobre suas vidas, seus sonhos e desejos.

Os desenhos e fotografias solicitados ao longo da imersão se constituíram como importantes artefatos na construção da metodologia de pesquisa, pois para além de revelarem as expressões e desejos das crianças, do ponto de vista delas mesmas, também se constituíram como facilitadores de diálogos, para que pudéssemos ouvir as histórias que têm a nos contar. Ou seja, os desenhos conjugados com a oralidade se constituem como formas privilegiadas de metodologia com as crianças, podendo resultar em documentos históricos e como nos aponta Gobbi:

> poderemos pensar e imaginar produções acadêmicas e, por que não, um mundo em que percebamos a presença de meninos e meninas pequenos e bem pequenos a partir de suas criações, de seus risos, de seus gestos, e no qual seus olhares possam revelar fenômenos sociais que se encontram obscurecidos e cuja revelação contribuirá tanto para as pesquisas que estão sendo empreendidas, como para ações políticas que respeitem as crianças. (GOBBI, 2009, p. 73).

Desta maneira, expusemos brevemente a metodologia de pesquisa empreendida que é construída e reconstruída, pois quem nos mostra os caminhos a serem traçados é a própria pesquisa e seus interlocutores, traduzida pelas vozes de seus sujeitos, sendo crianças ou adultos imigrantes. O objetivo fundamental é ofertar espaços de escuta para que possamos aprender e refletir sobre fenômenos sociais, como os atuais fluxos migratórios na cidade de São Paulo, problemas de moradia e os universos da infância imigrante. Como as crianças imigrantes, no olho do furacão destes fenômenos sociais, se expressam e nos contam sobre os seus cotidianos na ocupação Prestes Maia?

Trajetórias: Adultos e Crianças Imigrantes na Ocupação

Partimos do pressuposto de que para conhecer as crianças imigrantes na ocupação, também temos que conhecer o contexto social do qual são oriundas. Por isso, empreendemos, para além da observação participante por meio de oficinas com as crianças, entrevistas e estudos bibliográficos que pudessem nos dar embasamento para

melhor compreendermos as trajetórias das crianças. Tais trajetórias serão brevemente explanadas, com o intuito apenas de esboçar o estudo, visto que ainda está em andamento.

A cidade de São Paulo tornou-se nação de destino de muitos imigrantes bolivianos, que junto de suas famílias intensificam os fluxos migratórios a partir da década de 1980, constituindo-se como maior grupo de latino-americanos na metrópole, como nos aponta Silva (2011, p. 76). A chegada à cidade, em muitos casos, é agenciada por compatriotas, brasileiros ou coreanos, conhecidos como *brokers* que atuantes no ramo da indústria têxtil, contratam o trabalho de bolivianos em troca do pagamento pelo custo da viagem, estadia e alimentação.

Situações como esta, são relatadas em pesquisas, como a de Silva (2011) que sugere a existência de um caminho cruzado entre a migração de bolivianos e coreanos à São Paulo. Estes caminhos cruzados, também surgiram ao longo dos relatos feitos às pesquisadoras na ocupação Prestes Maia, pois houve falas em que se referem à oficina que trabalharam como pertencentes a coreanos. Além de denunciarem situações de abuso em relação ao trabalho, ameaças que envolvem a situação documental no país, violência e condições precárias de moradia.

Condições estas, que como podemos notar em grande parte dos relatos, foram disparadoras para que as famílias rompessem com situações que causavam desagrado. As trajetórias familiares de bolivianos no Brasil, quase sempre se iniciam em pequenas oficinas de costura, mas no caso de grande parte dos moradores de ocupações, como na Prestes Maia, são interrompidas por situações em que tomam a consciência dos problemas vividos e conseguem sair destas oficinas, que se caracterizam em ser casa e trabalho ao mesmo tempo. O sair das situações de miséria e opressão relatadas acaba sendo maior que o pagamento dos direitos trabalhistas devidos, fazendo com que tais saídas se façam sem dinheiro algum e tendo por destino inicial ser morador de rua.

Em situação de rua, muitas famílias se aproximam do movimento de luta por moradia, ou por indicação de moradores de rua, ou pelas manifestações organizadas pelo movimento, que são portas de entrada para muitos imigrantes que se encontravam sem moradia. Lefebvre (2015) analisando a crise habitacional em Paris após a segunda guerra mundial também identificou a consciência social provocada em um momento de crise "o direito a moradia aflora na consciência social. Ele se faz reconhecer de fato na indignação provocada pelos casos dramáticos no descontentamento engendrado pela crise." (p.26).

Estas trajetórias são comuns nos relatos de imigrantes na ocupação que nos revelam também a dificuldade em encontrar vagas nos centros de acolhida, como: A Casa do Migrante (CDM), Centro de Referência e Acolhida ao Imigrante (CRAI) e Casa de Passagem Terra Nova. A maioria dos centros de acolhida recebe imigrantes recém-chegados à cidade, o que não é o caso da maioria dos entrevistados.

E em companhia de pais, mães, avós, avôs, tios e tias as crianças vivem no olho do furacão das problemáticas sociais enfrentadas pelas famílias. Relatando como era morar nas antigas casas (comumente oficinas de costuras), nos contam suas trajetórias, brincadeiras e sonhos de vida.

Os momentos de brincadeiras foram observados ao longo das oficinas, onde conversamos sobre as brincadeiras preferidas, e surgiram "escravos de jó" e "corre cutia". E num segundo momento, solicitamos em roda de conversa que nos trouxessem alguns brinquedos que gostavam e no caso de uma mãe, que participava da oficina, convidamos a também trazer um brinquedo que lembrasse sua infância.

Ao partilhar os brinquedos na roda ao longo da oficina, pudemos observar os suspiros da mãe ao contar sobre os brinquedos que havia nos trazido. Em um rico momento, ela abriu uma caixa de sapatos e tirou pequenas miniaturas de cozinha, feitas de lata. Com muito cuidado, ela explicou que fora uma das poucas recordações que trouxe da Bolívia, as miniaturas ofertadas durante a festa de *Alasitas*, que louva o Deus *Ekeko* da abundância. Segundo a mãe, esta é uma festa ligada aos sonhos e desejos feitos ao meio-dia de 24 de janeiro de cada ano. É comum comprarem miniaturas de dinheiro, carros, passaportes, entre outros para fazer os pedidos.

No caso da mãe, tinha uma grande quantidade de utensílios domésticos, como fogãozinho, panelas e até um pequeno bule e coador de café, que segundo ela já fora utilizado. A mãe explicou que é uma forma que encontrou de passar um pouco dos seus costumes as filhas (duas meninas) já que ambas são nascidas no Brasil e não conhecem a Bolívia. E apesar da vontade de viajar ao país de origem, ela enfatiza que seria apenas a passeio, pois o seu desejo é permanecer no Brasil com sua família e trazer seus pais para morar com ela, que moram em Buenos Aires, Argentina.

As crianças foram indagadas e diziam brincar com as miniaturas, mas trouxeram entre os brinquedos preferidos *Pollys*, *Barbies* e o relato de uma corda de se pendurar,

que não puderam trazer, pois estava fixada na moradia. Alguns meninos, também relataram o gosto em assistir desenhos na televisão.

E os relatos giraram em torno da brincadeira dentro das moradias, pois segundo as mães os corredores e os outros andares são perigosos, por isso, não deixam as crianças brincando sozinhas. Quando estão no pátio é sob a supervisão de alguma mãe, ou avó, mas pertencente ao grupo de bolivianos.

Outro importante dado é o fato de se chamarem de primos, entre o grupo de bolivianos, mesmo não pertencendo à mesma família. Esta relação se dá principalmente entre as famílias do 10º andar, onde se concentram maior número de bolivianos. Indagando as crianças, me explicaram que se chama de primos, pois quando fazem aniversário, são eles os convidados. Assim, nomeiam os homens e mulheres bolivianos da ocupação de tios e tias respectivamente.

Esta foi uma das maneiras encontradas pelo grupo de bolivianos, segundo um relato, de manterem relações de parentesco, já que a maioria não possui mais contato com a família, por morarem em outro país, ou por estarem no Brasil, mas com paradeiro desconhecido.

As crianças bolivianas também relatam violência por parte das crianças brasileiras, cujo apelido entoado por outras crianças é “china” e este é um dos motivos disparadores nos relatos, de terem medo de descer para brincarem sozinhos em outros espaços da ocupação. Por conta da violência relatada, vinda de outras crianças, preferem brincar em casa com os seus irmãos e “primos” de consideração.

E finalizando este artigo trato do sonho que de forma unânime apareceu em todas as falas dos entrevistados adultos e em algumas falas de crianças e desenhos. A reflexão sobre a moradia, o sonho da casa própria, foi citado por todas as famílias. Com cadastro nos programas de moradia do governo, as famílias sonham com casas e apartamentos, partilhando de uma aspiração, identificada por Sader (2001) como projeto de vida de famílias de migrantes brasileiras nos fluxos a partir de 1950 é o símbolo de consolidação da estrutura familiar:

> A aspiração à casa própria (como alternativa à alugada) esteve relacionada com razões instrumentais: deixar de pagar aluguel e tornar dispêndios com habitação uma reserva de valor. Mas também expressou um valor cultural profundamente arraigado e

> reafirmado: a busca de estabilidade contra as incertezas de mudanças não queridas, a segurança para a coesão familiar, o poder de organizar o próprio espaço. (idem, p.111)

O sonho da casa própria é também um desejo por uma casa ampla, em oposição aos pequenos espaços da moradia ocupada, que possui em média dois cômodos cada apartamento, com banheiro de uso coletivo dividido entre os demais moradores do andar. A louça também é lavada em torneiras coletivas.

A falta de privacidade na casa foi relatada por uma entrevistada, que diz atrapalhar a intimidade entre o casal. Ela disse que o problema não tem solução, já que tem que compartilhar não somente o cômodo com os filhos, mas a cama do casal também é dividida.

Segundo Sader (2001) ao invés da problemática em relação a moradia ser sanada ela foi cada vez mais agravada, com o aumento de favelas e cortiços, sendo pequena a proporção de casas alugadas e próprias.

> Foi portanto claramente diferenciada a experiência do progresso, e para muitos o que aconteceu foi justamente o inverso: não só a deterioração das condições de moradia como o estigma de uma marginalização, da exclusão à moradia legal e considerada digna e às benfeitorias urbanas que caracterizaram o progresso metropolitano. A esses, permanecendo na esfera privada das histórias familiares, restava a projeção dos mesmos sonhos na figura dos filhos. E por isso também a pressão por escolas foi algo tão forte nessas décadas. Preparar os filhos para talvez alcançarem o que não alcançaram os pais. (SADER, 2001, p. 114)

De forma semelhante, podemos notar uma intensa cobrança das famílias de bolivianos em relação aos estudos dos filhos, que dificilmente faltam a escola e que possuem um alto nível de exigência dos pais, que classificam as escolas brasileiras como fracas e com poucas lições. Narram uma rigidez da educação boliviana, com castigos aos alunos desobedientes e que passavam muito mais lições. Mesmo assim, existe uma expectativa em relação aos estudos dos filhos e também quanto aos seus próprios estudos, ainda não terminados. Em hipótese, podemos nos basear em Sader (2001) ao notar nas falas de pais e mães uma expectativa em relação ao futuro dos filhos, como mais promissor que os próprios e sendo um facilitador para a realização de sonhos, como o da casa própria.

E com o resgate de alguns relatos ao longo das oficinas na brinquedoteca, em que pudemos conhecer mais e melhor as crianças imigrantes, assim como desenvolver entrevistas semi-estruturadas com seus familiares e lideranças da ocupação é que encerramos estes breves dados não com um ponto final, mas com indícios que nos façam refletir a partir das crianças, acerca da sua própria infância. Dados que nos levam a pensar sobre seus desenhos, fotografias, suspiros, falas e emoções e serão melhor desenvolvidos ao longo da dissertação de mestrado.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*. Dossiê: Educação Infantil e gênero, v.14, n.3, (42), p. 13-24, 2003.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G., FINCO, D. (orgs.) *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. pp.17-35.

BAENINGER, Rosana; e OLIVEIRA, Gabriela Camargo de. A segunda geração de bolivianos na cidade de São Paulo. In: BAENINGER, Rosana (Org.). *Imigração Boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) *A criança fala - a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, José Alberto Magno de; e SALA, Gabriela Adriana. A presença de imigrantes de países do Cone Sul no Brasil: medidas e reflexões. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 287-304, jul./dez. 2008.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, Ana. Lucia. G., FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, A. L. G., FINCO, D. (orgs.) *Sociologia da Infância no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, FE–UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999, 112p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62)

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1, (43), p. 229-250, 2004.

FINCO, Daniela e OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana. Lúcia. G. (Org.); FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia. Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In.: MARTINS FILHO, Altino José e PRADO, Patricia D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2010, pp. 154- 180

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, A. L.G (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: Falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 157, p.680-702, 2015.

GOBBI, Márcia A. Num Click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 129-154.

GOBBI, Márcia A. *Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil*. MEC, Agosto/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192

GOBBI, Márcia A. Ver com olhos livres. In: FARIA, A.L.G. (org). *O coletivo infantil*. São Paulo. Editora Cortez, 2007.

GOBBI, Márcia A. Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez: Mário de Andrade e os desenhos das crianças pequenas. *I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais*, 5 a 7 de setembro de 2005. Disponível em http://brincarjogarepensar.blogspot.com.br/2010/03/foi-respeitada-expressao-da-crianca.html

GOBBI, Márcia A. Desenho Infantil e oralidade: instrumento para pesquisas com crianças pequenas. FARIA, Ana Lucia, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.* Campinas: Autores Associados, 2009.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. SILVA, Tomáz Tadeu e LOURO, Guacira Lopes. 10ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOWARICK, Lúcio. *Escritos Urbanos*. 2ª Ed.. São Paulo: Editora 34, 2009.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Trad. FRIAS, Rubens Eduardo. 5ªed. Reimpressão: 5ª. São Paulo: Editora Centauro, 2015.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. *Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2010. 184f.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Revista Pro-posições*, vol. 23, n. 1 (67), p. 43-63. Campinas: Jan/Abr, 2012.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: A Degradação do Outro nos Confins do Humano*. Ed. 2ª. – São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MÜLLER, Fernanda. Como crianças retratam suas famílias? Um estudo etnográfico em Porto Alegre/Brasil. In: XI Congresso Internacional de Educação Familiar, Coimbra. *Família Plural/Educação Singular*, p. 139-140, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área do conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G., FINCO, D. (orgs.) *Sociologia da Infância no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NASCIMENTO, M. L. B. P.; SERRÃO, C. R. B.; GOMES, L. O.; BREDA, B.; ALMEIDA, R. P. W.; KLEIN, S. B.; CORREA, M. A. A.; ALBOZ, L. & SAMORI, D. P. *Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz*. Relatório Parcial de Pesquisa. CNPq, 2011, 70p.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. *Os movimentos de moradia e sem-teto e as ocupações de imóveis ociosos: a luta por políticas públicas habitacionais na área central da cidade de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – FFLCH, USP, 2009.

PAIVA, Odair da Cruz. *Histórias da (I)migração: imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI*. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? *Ciência e Cultura*. São Paulo, vol. 28, n. 12, p. 1466-1471, 1976.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SALA, Gabriela Adriana. *Características demográficas e sócio-ocupacionais dos migrantes nascidos nos países do Cone Sul residentes no Brasil*. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SAYAD, Abdelmalek. *A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. Trad.: Murachco, Cristina. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SILVA, Carlos Freire da. Caminhos cruzados: migrantes bolivianos e o trabalho informal na indústria de confecções em São Paulo. In: CABANES, Robert... [et al.] (orgs.); [tradução FERRONE, Fernando, RIZEK, Cibele Saliba]. *Saídas de emergência: ganhar/perder a vida na periferia de São Paulo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

SILVA, Sidney A . Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. In: Estudos Avançados. São Paulo: v. 20, n. 57, 2006.

SILVA, Sidney A. da. *Bolivianos em São Paulo. Dinâmica cultural e processos*. Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio G. (Org.). *O fenômeno urbano.* Rio de Janeiro: Guanabara, 4a. ed., 1987.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n. 1, pp. 25-40, Jan/Jun 2006.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças: nas encruzilhadas da proteção e da participação. In: *Anais* do I Encontro Nacional sobre Maus-tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência, Fórum da Maia, 14-16/11/2002.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL: INFÂNCIAS E CANDOMBLÉ NA CIDADE DE SÃO PAULO

Ellen Gonzaga Lima Souza
Universidade Federal de Lavras - UFLA
ellenl.souza@ded.ufla.br

O presente trabalho está baseado na tese de doutorado de Souza (2016) intitulada "Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam" e busca dialogar com as experiências e significados de infâncias das crianças que frequentam uma casa de candomblé em São Paulo.

Para a abordagem da capital paulista destaca-se Florestan Fernandes, pois trabalhou intensamente com a inserção do negro na sociedade paulistana e, também, com as crianças e suas produções culturais, denominada em diferentes momentos como folclore, na capital paulista. Embora o autor não trace uma relação entre infância e as relações raciais, suas obras apresentam grandes contribuições para uma leitura sistêmica da capital paulista no âmbito das relações raciais e manifestações culturais infantis.

Segundo Fernandes e Bastide (2008, p. 155), a sociedade brasileira se aporta em um pensamento que sustenta o mito da democracia racial; "o brasileiro tem o preconceito de não ter preconceito", ou seja, a primeira percepção é que pode ser qualquer coisa que causa situações de confronto e discriminação, menos o preconceito, pois na qualidade de brasileiro seríamos "vacinados" contra esse mal.

> Nós, "brasileiros", dizia-nos um branco, "temos preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está arraigado no nosso meio social". Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. Contudo, uma vez posto de lado esse tipo de resposta, que não passa de uma ideologia, a mascarar os fatos, é possível descobrir a direção em que age o preconceito.

A negação da existência do racismo se fortalece ainda mais em uma cidade como São Paulo, conhecida como a terra das oportunidades, que fomentava na década de 1930 o ideário de oportunidade para todos. No texto Brancos e negros em São Paulo, as especificidades do racismo à paulistana são destacadas pelo comportamento conflitivo das "famílias tradicionais", pois, mesmo compreendendo a heterogeneidade com a

urbanização crescente da capital, os velhos hábitos da escravidão permaneciam quase que intactos.

> Essas famílias tradicionais não aceitavam "o novo negro", que se veste "à americana", ousado e empreendedor, que, numa palavra, "não sabe ficar no seu lugar". Que, filho de empregada, senta-se numa poltrona em vez de ficar respeitosamente em pé. Que recusa um convite para almoçar se for servido na copa em vez de na sala de jantar. E, como essas famílias não entendem que a urbanização é responsável por esse novo tipo de negro, acusa a demagogia do partido trabalhista ou a ditadura de Getúlio Vargas (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p. 156).

A integração dos negros nessas novas conjunturas sociais, especialmente em São Paulo, embora sempre marcada no cotidiano por conflitos intensos, foi mascarada por um discurso falso de que a oportunidade era para todos; esse engodo atingiu a negros e não negros.

E assim os negros buscavam formas intensas de resistir e sobreviver ao racismo do cotidiano da vida paulistana. Nesse movimento de resistência, destacam-se duas importantes organizações do Movimento Negro paulistano: a Frente Negra Brasileira e a militância de autores de O Clarin da Alvorada. Nos depoimentos de José Correia Leite é possível conhecer as complexidades das organizações negras na década de 1930.

> Houve um tempo em que existia uma coletividade negra, lá pelas primeiras décadas deste século [...] Só o negro pode advogar essa questão. As consequências ainda estão aí. É uma carga muito forte e negativa dos 400 anos de retardamento não só físico, mas também mental e espiritual. Então um grupo mais ou menos esclarecido entendia que o negro devia ir a campo para se conscientizar e combater com a mesma arma do branco: cultura e instrução, o que o negro não tinha e nem se preocupava em ter. E nós tínhamos de enfrentar também o meio branco. Para uma boa parte dele o negro estava muito bem aqui no Brasil, tinha liberdade para morrer de beber cachaça e tuberculose... Mas havia brancos que se preocupavam humanamente, dentre os quais conheciam o problema melhor que a gente. Mas, de maneira geral, os brancos viam no negro uma raça inferior, achavam que nós não tínhamos necessidade de subir e o mínimo para a sobrevivência era o bastante. Aqueles que do nosso meio conseguiam se formar numa disciplina acadêmica – ou mesmo que tivessem o ginásio – já não tinham campo para viver junto com os outros negros. Mas quase sempre iam desfrutar dos bailes e outros divertimentos nossos. Mas, quando se tratava de assunto sério, como foi o caso do congresso, nós não pudemos realizá-lo. Medo! Houve uma reação muito forte e todos ficaram com medo (CUTI, 1992, p.19).

E assim, tendo como alicerce essas contrariedades e ações paradoxais, o racismo à paulistana foi se configurando e, também, com a influência dele as infâncias de crianças negras vão se construindo na metrópole sob um pseudodiscurso de igualdade de

oportunidade para todos os brasileiros, porém carregadas de ações de violência, discriminação e desumanização para com os negros e assim vão se definindo onde era o lugar de cada um e de seus respectivos grupos étnicos.

Dessa forma, podemos perceber em alguns dados e relatos referentes à infância das crianças negras, na cidade de São Paulo, na década de 1930, como se ensinava o racismo às crianças.

> Se o negro quiser respeitar a antiga etiqueta da polidez e conservar uma posição subordinada, é considerado membro da família, é tratado com bondade. Os seus filhos assistem as festas de aniversário dos meninos brancos e brincam com eles. Se forem inteligentes, os patrões lhes pagam os estudos, ensinam-lhes um ofício. O branco tudo faz para não os ferir; quando as senhoras se visitam, se a conversa girar em torno de negros, todas baixam a voz, fecham as portas. Em geral, aliás, evita-se o assunto. Há uma espécie de "tabu da cor" que se aprende desde a infância; desenvolve-se na criança um duplo mecanismo de comportamento, paternalista com relação aos negros, igualitário com relação aos brancos, pelo menos aos brancos da mesma classe (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p.157).

Com as diferentes formas de resistência, luta e enfrentamento da população negra nem sempre foram suficientes para romper com a discriminação que, na cidade de São Paulo, se camuflava por uma falsa ideia de que a possibilidade era para todos e de que brancos e negros conviviam harmonicamente. A harmonia das relações interétnicas terminava quando o negro não aceitava o papel da subalternidade.

A cidade de São Paulo era bastante hostil à população negra em geral, tanto que esta foi se reduzindo ao longo dos anos, conforme Fernandes e Bastide (2008, p.76): "em 1886 os negros e pardos representavam, aproximadamente, 21% da população total, enquanto em 1940 eles corresponderiam, apenas, a 8,19%". Segundo os referidos autores, essa alteração no padrão se deve especialmente ao aumento da imigração europeia, mas as justificativas em voga na época estavam aportadas em elementos racistas que acusavam uma deficiência da população negra.

> Chegou-se a supor, a princípio, que esse processo (redução da população negra) resultava inclusive da incapacidade biológica do negro de adaptar-se ao plano paulista e que ele seria suficientemente devastador para produzir a extinção do elemento negro e seus descendentes mestiços em um período de quarenta ou cinquenta anos [...] Por sua vez, os resultados das investigações sociológicas, feitas por Roger Bastide, levaram-no a concluir que o "déficit negro", não provinha nem da capacidade adaptativa do negro, nem de fatores de

> ordem fisiológica, mas das deploráveis condições de vida enfrentadas nos "cortiços" da cidade (FERNANDES; BASTIDE, 2008, p. 75-76).

A segregação racial em São Paulo se estrutura com a localização dos negros às margens da cidade, na periferia; os dados do início do século e os da atualidade permanecem evidenciando que a pobreza tem cor. A cidade aumenta, os bairros se modificam, mas a maioria dos negros permanece nas franjas da cidade, sempre nas regiões periféricas. Segundo os dados do censo demográfico IBGE 2010:

> Com relação à cor ou raça, a população do município de São Paulo é constituída de 60% de pessoas autodeclaradas como brancas; 30,5%, pardas, 6,5% pretas, 2,2%, amarelas e 0,1%, indígenas [...] No que se refere à distribuição da população negra (composta por pretos e pardos), esta se dá de forma bastante desigual no munícipio, com maior concentração nas regiões periféricas e fronteiriças com os demais municípios, da grande São Paulo, onde também se encontram os mais elevados índices de pobreza (GRINKRAUT et al., 2013, p. 28).

O diálogo entre os dados do passado e do presente desvelam as consequências históricas dos negros e negras na cidade de São Paulo, pois foram os processos de luta e resistência que possibilitaram a permanência e até mesmo o aumento da população na cidade.

Os espaços de concentração da população negra são flutuantes, especialmente em uma cidade metropolitana como São Paulo. Dessa forma, os territórios de resistência se configuram em lugares de expressões culturais, ainda que estes lugares possam vir a ser o próprio corpo. Considera-se o próprio corpo como espaço de resistência e as manifestações culturais, por este expressa, como uma forma de fortalecimento comunitário.

A opção pela compreensão de significados de infâncias no candomblé, especialmente em uma cidade como São Paulo capital, tão hostil e violenta com negros/as conforme anteriormente exposto, reflete a busca por justiça cognitiva e reconhecimento de outras epistemologias que não são compreendidas em uma perspectiva abissal, binária, cartesiana e eurocêntrica.

Neste sentido as orientações metodológicas foram baseadas nas produções de culturas infantis partindo do ponto de vista das crianças colocando estas para coletarem os dados com a pesquisadora. Resinificando o conceito de pesquisa e, sobretudo, de

metodologia. Pois historicamente as pesquisas acadêmicas atrelam as crianças a um determinado espaço, especialmente família e escola, conforme denuncia Qvortrup (1999, p.5) "A familiarização da infância não é somente uma concepção ideológica acerca do lugar que as crianças devem ocupar, mas também é um modo metodológico de despojar as crianças de seus direitos de serem notadas".

Por isso foi preciso criar outras orientações metodológicas para possibilitar que as culturas produzidas pelas crianças no candomblé chegassem até nós e nos orientassem sobre os significados de infâncias no referido espaço. Não considerando as crianças como plano de fundo do candomblé, mas o candomblé como pano de fundo das crianças.

A justiça cognitiva implica rever o que está posto, pois, historicamente, "a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal" (SANTOS, 2010, p.39). Aqui buscamos a afirmação das infâncias em orientando-nos pela cultura de resistência negra presente no candomblé.

São as relações horizontais que podem garantir a circularidade dos saberes para a constituição de justiça cognitiva. Neste sentido o candomblé horizontaliza as relações entre crianças e adultos muda e subverte a ordem posta por uma designação etária autoritária imposta pela sociedade adultocêntrica. A esse respeito Caputo (2005, p.85-86) coloca que:

> As crianças estão misturadas aos adultos nos terreiros. Devem respeito aos mais velhos, mas são igualmente respeitadas por eles. No terreiro, é o tempo que a pessoa tem de iniciado que conta. A antiguidade iniciática é superior a idade real. Por exemplo: se um adulto chega ao terreiro para começar a aprender a religião, uma criança já iniciada pode perfeitamente ser responsabilizada para lhe passar os ensinamentos. No terreiro de Mãe Palmira uma criança toma a bênção a alguém mais velho da mesma forma que um adulto toma a bênção à criança. As expressões são sempre "Abença meu pai" ou "Abença minha mãe". No candomblé tudo é cíclico, começa e recomeça. Por isso dançamos em roda. O mais velho vai puxando a roda, mas lá na frente vai o abíyàn, aquele que nem é feito ainda, mas sabe que, um dia, encontrará seu lugar na roda. Ainda assim, nem ao que tem mais tempo de iniciado é dado o direito de se gabar. A humildade é fundamental. Costumamos dizer que "quando ikú (a morte) passa, ninguém quer ser o mais velho em nada", diz Mãe Palmira.

O plano de fundo para a compreensão de crianças como produtoras de culturas e sujeito de direitos, no presente caso, um terreiro de candomblé na capital paulista, Ilê Axé

Omo Oxe Ibá Latan[90], é um território de resistência e de manutenção dos valores civilizatórios afro-brasileiros, o candomblé é em essência uma religião de convivência, de troca de experiências e que revive uma outra configuração de estrutura familiar, relações raciais, gênero e sexualidade. O espaço do terreiro rompe com a perspectiva eurocêntrica, patriarcal e cristã tão imposta e mantida pelos resquícios da colonização na sociedade brasileira.

Ao considerarmos as crianças produtoras de cultura há que se ressaltar a importância do plano fundo nas suas produções, afinal as crianças criam cultura com o que tem exposto a sua volta. Mais do que disponibilizar as elas máscaras e tecidos africanos, búzios de fios de conta, atabaques, agogôs e xequerês. O candomblé reforça a resistência dos valores civilizatórios da população negra.

> Evidentemente por ser a sociedade brasileira composta na sua grande maioria por afro descendentes, há um número considerável dessas recriações que nos une ao continente africano de forma inexorável. Alguns exemplos conhecidos e presentes na bibliografia especializada podem aqui ser enumerados: as concepções diferenciais de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza; a oralidade como forma privilegiada da comunicação e da transmissão de saberes, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da existência humana (MATTOS, 2003, p.29)

Assim as crianças no espaço do candomblé criam cultura dentro de um espaço de recriações e se reinventam e nos apresentam uma possibilidade de união quase que umbilical ao continente africano.

Religando ancestralidade, corporalidade e oralidade

Em coerência com o objetivo inicial de destacar a criança como plano central da pesquisa em suas produções culturais em uma casa de candomblé, foi necessário construir a metodologia junto com os/as colaboradores/as (crianças) em uma tentativa de estabelecer uma relação sem hierarquias, pensar de forma circular e seguir a perspectiva de mundo exúlica[91] descrita no início da tese, para que tanto pesquisadora como as

[90] Casa de força para o filho compreender os ensinamentos do céu.

[91] In: Souza (2016, p. 53-54). Por isso, é na indivisão múltipla que se encontra a cosmologia de mundo africana, e esta nos apresenta a lógica exúlica, pois não se separa o sagrado do cotidiano, à medida em que mantêm-se vivos e mortos unidos na comunidade. Essa lógica não permite um raciocínio binário calcado em divisões superficiais, mas, acima de tudo, não se pauta pela obviedade, pois estrutura-se nas

crianças nos eduquemos no processo de pesquisar, tendo em vista que "[...] o ser humano é intrinsecamente mostração, é se fazer ver; que ao se dar ao mundo com os outros e pelos outros para significá-lo, também é significado e significa-se a si mesmo" (SILVA, 1987, p.102).

É fato que o adultocentrismo presente em nossa sociedade nos limita ao realizarmos pesquisas com crianças, e cabe destacar que reconhecemos que as relações travadas entre adultos e crianças são relações de poder. Corsaro (2005) destaca diversas dificuldades de aceitação das crianças para com os adultos, pois as relações de poder estão estabelecidas até do ponto de vista físico, dado o tamanho do adulto em relação às crianças. Contudo, a consciência de nossas limitações é o que pode nos levar a criar outras formas de condução desse processo investigativo.

Dado o fenômeno, práticas sociais de culturas infantis no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam, que se desdobram em processos educativos constituintes das infâncias, nosso objetivo é a compreensão de como este ocorre. Para Fernandes (1979, p. 386):

> Concebendo a educação como um sistema de aquisição de elementos culturais, podemos estudar a educação das crianças também como um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura infantil (nos folguedos em geral). Mas não se trata, simplesmente, da aquisição de elementos culturais. O importante, para o sociólogo, é que estes elementos, adquiridos pelas crianças em seus próprios grupos, são justamente os padronizados pelo grupo social, correspondentes aos usos e costumes das pessoas adultas. Desse modo, o grupo infantil se apresenta, ao pesquisador, como um grupo de iniciação, "ou uma antecipação à vida do adulto".

---

singularidades e peculiaridades próprias da ancestralidade inerente a cada pessoa, e é a ancestralidade quem faz o ser humano alguém uno e múltiplo na lógica exúlica. Compreende-se ancestralidade, conforme Oliveira (2007, p. 30):

> *Dos rituais secretos às festas públicas; da hierarquia dos terreiros à vida comunitária, tudo é perpassado pelo princípio da ancestralidade. Ancestralidade pretensamente advinda da tradição africana, que ressignifica as práticas do povo-de-santo e as aproxima de um manancial de legitimidade – a África mítica- que serve como arma ideológica na disputa do mercado religioso bem como na construção de um projeto político, que passa pela identidade do negro brasileiro. Se de um lado a África-símbolo não é a realidade do continente africano contemporâneo, como dizem os "acadêmicos", de outro é também verdade que este símbolo é utilizado com eficiência na construção da identidade do negro no Brasil.*

É a ancestralidade que sustenta a identidade dos negros e negras no Brasil. A ancestralidade permite "exulizar", ou seja, acompanhar a lógica exúlica, que na presente tese é sinônimo de humanizar; afinal, é Exu que do sagrado tem maior proximidade com o humano. A ancestralidade nos ensina, por meio da efetivação de símbolos, que constroem a identidade do negro no Brasil, também, por meio do candomblé.

Assim, com inspirações na fenomenologia e embasamentos na semiótica da cultura[92] Souza (2016) desenvolveu com as crianças uma metodologia coletiva para acolher a "mostração" das crianças ao longo do processo de pesquisa e vivência, posto que as crianças são o centro os dados a serem analisados devem partir do olhar central destas invertendo a perspectiva colonizadora e apreendendo a lógica exúlica inerente ao candomblé.

> Para estar *com* as crianças, me inseri por dois anos no campo, as visitas ao Ilê ocorriam em todas as festas e orôs[93], também, em momentos de almoço com reuniões familiares, geralmente aos feriados no espaço do Ilê. E mesmo nos momentos em que eu estava organizando algo na minha vida religiosa, as crianças, por diversas vezes, faziam-se presentes, habituei-me a deixar um aparelho para registros sempre no carro e o diário de campo, pois para as crianças a minha chegada era sinal de conversas, fotos e vídeogravações.
>
> A interação das crianças com os novos instrumentos tecnológicos, câmeras, tablets, filmadoras, computadores e especialmente celulares é muito intensa e significativa, pois a habilidade em interagir com as diferentes operações e programas é incrivelmente superior à dos adultos e, por diversas vezes, presenciei as crianças ensinando aos adultos como utilizarem tais aparelhos, inclusive para a pesquisadora (SOUZA, 2016, p.96).

Com as crianças foi possível conhecer conceitos orientadores para a construção de uma educação equânime; Lógica Exúlica e Posturas dinamizadoras de equidade. Dessa forma, os conceitos orientadores se dividem em: *ancestralidade* (é um valor fundamental para a consolidação indentitária dos diferentes grupos humanos); *corporalidade* (buscar emergir em seu próprio corpo diferentes infâncias) e *oralidade* (a principal via de transmissão dos valores de ancestralidade) (SOUZA, 2016).

Os conceitos orientadores para a construção de uma educação equânime implicam posturas dinamizadoras que podem estar orientadas pela lógica exúlica, sendo elas:

a) Acolhimento: receber as crianças em sua *ancestralidade* dispostas a compreender suas epistemologias; isso exige na lógica exúlica romper com a

[92] Destacando Merleau-Ponty e Lotman (ambos em referências)
[93] Orô é a preparação para a festa que ocorre para determinados orixás. São os ritos para o abate religioso, sempre antecede a festa e pode ser realizado com durações distintas de 1 a 3 dias.

noção de tempo e espaço, pois o mais velho não é necessariamente o mais experiente[94];

b) Cumplicidade: dispor o corpo para se colocar nos diferentes lugares com os outros, construindo com estes/as relações circulares pautadas, que implica a lógica exúlica em considerar que a infância trata-se de um estado e, por isso, pode um adulto ser infantil enquanto aprende-ensina-aprende, e pode ainda viver múltiplas infâncias em si mesmo na sua *corporalidade;*

c) Transformação: destinar com as crianças outras finalidades a ações e objetos não estabelecidos socialmente, considerando por meio da lógica exúlica o poder materializador das palavras, sendo esta sempre concreta, independente da escrita, por isso há que se comprometer com o que se expressa, seja ouvindo ou proferindo, por meio da *oralidade*.

Os conceitos de oralidade, corporalidade e ancestralidade movidos nesta circularidade de saberes que rompe com o prisma de uma linha do tempo sequencial e das hierarquizações forjadas na colonização e com reflexos na atualidade, são diretrizes apontadas pelas crianças que podem nos orientar a construção de uma outra pedagogia que descolonize por meio da arte, a arte de ser gente porque não chamar de uma pedagogia arteira?

Pedagogia arteira é aquela que rompe com as estruturas de poder imposta, que subverte a lógica e cria uma outra lógica, neste caso baseada em exu, mais consciente e mais consistente, portanto mais humana e mais educativa, pois em sua essência é mais justa cognitivamente trazendo para as relações outros pontos de vistas e mudando os planos de fundo trazendo a criança para o centro.

Referências

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças que praticam o candomblé*. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio de Janeiro, 2005.

[94] O respeito à ancestralidade, bem como o acolhimento e a não hierarquização etária pautada no adultocentrismo são princípios que inspiram a construção de pedagogias descolonizadoras, deste modo, poderíamos afirmar que a lógica exúlica está presente na construção dos estudos e pensamentos pós-coloniais.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**.** *Educação e Sociedade* v. 26, no. 91. Campinas, 2005.

CUTI, Luis Silva. *E disse o velho militante José Correira Leite*: depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1992.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. *Brancos e Negros em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

GRINKRAUT, Ananda, et al. Panorama das Desigualdades Educacionais na Cidade de São Paulo. In: CARREIRA, Denise (org). *Educação e Desigualdades na Cidade de São Paulo*. Ação Educativa. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

LOTMAN, Iuri. *La se miosfera I:* semiótica de la cultura y del texto. Tradução de Desiderio Navarro. Valência: Frónesis Cátedra, 1996.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na elaboração dos currículos escolares – ensaiando pressupostos. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord). *Diversidade na Educação:* reflexões e experiências**.** Brasília: Secretaria de Educação Tecnológica, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. Tradução Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e Pedagogia da Criança***:** curso Sorbonne 1949-1952; tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

QVORTRUP, Jens. *Crescer na Europa*: Horizontes actuais dos estudos sobre a infância e a juventude – A infância na Europa novo campo de pesquisa social (1999). Trad. Helena Antunes. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf Acesso em 2/2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal**:** das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS; MENESES (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo. Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro:* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. *Experiências de Infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam***.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. Crianças negras e culturas infantis: aportes para a descolonização da infância. *Olh@res*, Guarulhos. V. 4. N.2, p. 24-37, 2016.

AS CRIANÇAS DO CARNAVAL: UM ESTUDO SOBRE O LUGAR QUE AS CRIANÇAS OCUPAM NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE SAMBA

Fabiana Duarte
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
fduarte17@yahoo.com.br

"As crianças são importantes e sem importância": breves reflexões sobre o lugar da criança na sociedade

A produção do conhecimento sobre o que é ser criança e do que constitui a infância está dialeticamente relacionada com as significações, representações e discursos produzidos culturalmente. Assim, os conceitos sobre a infância sempre são produzidos sob determinadas condições históricas, por isso não podem ser vistos como definitivos e permanentes, já que se trata de uma visão histórica, cultural e socialmente variável. As crianças sempre existiram em todas as sociedades, mas as formas de ser e viver sua infância não foram e não são iguais. Ou seja, as crianças não são iguais e vivem diferentemente as suas infâncias em condições sociais concretas, apesar da insistente homogeneização configurada pelo projeto da Modernidade, que procura racionalizar sua definição de forma universal.

Tradicionalmente é a geração adulta que discursa sobre o que as crianças são e como devem viver, sem, contudo, dar conta da totalidade e diversidade da realidade em que elas estão inseridas.

O reconhecimento da infância com uma etapa particular da vida humana nem sempre existiu. Os estudos de Ariès (1979) demonstram um período de *não interesse* pela vida da criança e de um *não reconhecimento* de suas especificidades; para ele, o caráter de construção social da infância só se inicia a partir do século XVII. O autor, através de imagens da infância burguesa, apresenta como se dão as transformações do sentimento moderno de infância e família, indicando a definição da infância como categoria social.

Com a mudança do pensamento ocidental (racionalidade), se transformam as configurações da criança e da infância. O interesse pelas crianças vem atrelado às mudanças estruturais na sociedade, principalmente quanto ao novo sistema produtivo, havendo uma necessidade de preservar a população e a mão de obra. Nessa perspectiva o

ser humano deveria ser preparado para adaptar-se a nova sociedade. Com as ciências tendo seus estudos voltados para a infância começa-se a construção de uma compreensão moderna do ser criança, de sua vida e educação.

No final do XX emerge a Sociologia da Infância, inicialmente vindo com um viés funcionalista. Contudo, é influenciada pela concepção interacionista que ela parte à investigar as crianças como sujeitos ativos na sociedade. Nesse sentido, em especial os estudos de Manoel Jacinto Sarmento, nos orientam a compreender como a Sociologia da Infância se constituiu e vem se constituindo como campo de estudo. O autor coloca que ela propõe um duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais e a Infância como categoria social. Contemporaneamente a Sociologia da Infância se desenvolveu por um caráter paradoxal: nunca como hoje as crianças foram objetos de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração que indicam grandes índices de exclusão e sofrimento.

Parafraseando Calvert, "as crianças são importantes e sem importância".

Considerar as crianças como atores sociais, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas infantis. Sarmento (1997) esclarece que as culturas infantis são criações que se dão a partir de ressignificações de culturas criadas e manifestadas na sociedade. Sendo assim, podemos dizer que as crianças possuem uma identidade cultural própria que está sob influência da cultura adulta, mas não se reduz a ela. Sarmento (2004, p.22) aponta que as culturas infantis não nascem num "[...] universo simbólico exclusivo da infância", e que, portanto, não podemos interpretá-las num "vazio social", fazendo-se necessário o conhecimento do meio social no qual a criança está inserida. Por esse olhar da Sociologia da Infância, torna-se imprescindível estudar as crianças a partir delas próprias, ou como Sarmento (1997) aponta, "partir das crianças para os estudos das realidades de infância".

Pensando sobre o lugar da criança em "contextos outros"

Parte-se aqui de uma reflexão com a ideia exposta por Tassinari (2009) ao dialogar com Ivan Illich onde a autora propõe um redimensionamento da experiência escolar como definidora da infância geral partindo do pressuposto de que a noção hegemônica de infância produzida pelo sistema escolar (criança/aluna) impede o reconhecimento de

outras formas de vivenciar esta infância. Isso nos leva a refletir sobre o lugar que as crianças vêm ocupando na sociedade e que noção de infância se está produzindo. Nesse sentido é que se considera que, para além da escola, existem outras possibilidades e formas de viver a infância, outros lugares que elas ocupam e participam socialmente e os quais também são definidores de uma infância contextualizada.

A fim de ampliar esse debate, reconhecendo as crianças enquanto atores sociais que dirigem seus próprios "papéis" na sociedade, e as quais estão em toda parte, tomamos também para o dialogo a Antropologia da Criança, tendo em vista que um dos grandes contributos da área é o de reconhecer a condição ativa das crianças na construção das relações que esta estabelece e entendendo-a a partir dela própria, buscando assim o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. Nessa perspectiva as crianças são reconhecidas, segundo Cohn (2005) como seres ativos na definição de sua proporia condição.

Assim, se faz menção ao termo "contextos outros" no intuito de indicar outros lugares, espaços e tempos que as crianças circulam, que não somente as instituições escolares. Lugares estes que não somente "ocupam" com seus corpos, mas que participam, modificam e agem socialmente, e são exatamente estes "outros contextos" ou "contextos outros" que se considera ser de grande valia para se conhecer as crianças em sua essência a partir delas próprias e de seus modos de vivenciar o mundo e se relacionar com a sociedade, contribuindo efetivamente para os estudos da infância. Nesse mesmo sentido que aqui se pretende, corrobora-se com a indicação de Tassinari (2009), ao se referir à contextos "não escolarizados", indicando a importância também de contextos que a autonomia das crianças não depende exclusivamente da escola, e isso não quer dizer que não se reconheça o papel e a importância dessa instituição, contudo este não seria o único modelo a gestar a vida das crianças. Assim sendo, os processos educativos, de socialização, de participação infantil são deslocados para além das escolas e instituições.

Cohn, citando Margaret Mead, assinala que "crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivencias; mas essas experiências e vivencias são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural" (2005, p.26). Considerando, portanto, que em nossa sociedade há diferentes formas e lugares de vivenciar a infância, torna-se também imperativo que nos desvinculemos de um "modelo" de criança universal que durante tempos foi utilizada para analisar a ideia e sentimento de infância.

A partir dessa reflexão, reafirma-se que considerar "contextos outros" para conhecer as crianças em suas singularidades, torna-se imperativo para construir um paradigma multidisciplinar para pensar as infâncias, considerando, portanto, as crianças como produtoras de cultura e com agencia nos espaços que ocupam e circulam. Nesse sentido, considera-se oportuno cada vez mais descolonizar-nos nosso conhecimento, deslocando nosso olhar e atenção para como propõe Boaventura de Souza Santos (1995) para o "Sul", quando se refere à necessidade da ciência de orientar-se nessa direção, explicitando que "uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul", implicando conhecer as experiências que não foram legitimadas, aquelas experiências desvalorizadas socialmente, significando nesse sentido uma ampliação da visão de mundo. E assim, no reconhecimento de outras culturas, outros modos de vivenciar a infância, outros lugares, ou seja, "contextos outros" que também constituem as crianças e formam lugares de infância.

Parafraseando Geertz, "o ser humano só existe nas esquisitices de cada cultura". Assim, corrobora-se com a perspectiva da Antropologia da Criança quando ela nos aponta da importância de conhecer as crianças dentro dos seus próprios contextos culturais e sociais, nos auxiliando a deslocar nosso olhar e estudos para além da instituição escolar.

> Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhança comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que "são quem são" ou que "são como são" porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra. (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 14)

Partindo-se, portanto, desse caminho, é que buscamos aqui compreender que lugar ocupam as crianças dentro do contexto das escolas de samba, considerando este um espaço que aparece enquanto uma marca cultural forte na vida cotidiana de comunidades em localidades especificas, onde as crianças participam ativamente desse movimento. Dessa forma, temos uma possibilidade de ampliar ainda mais o olhar para as crianças a partir de suas culturas e práticas sociais próprias em contextos não escolares dialogando com os Estudos Infância de forma interdisciplinar, e levando em consideração ainda as dimensões sociais e étnicas, bem como sua origem cultural.

O lugar das crianças no contexto das escolas de samba: o que as pesquisas apontam

Dentro do objetivo proposto torna-se necessário situar o contexto histórico, buscando as dimensões desse "lugar" que as crianças se inserem. Para tanto, propomos aqui apresentar um recorte do levantamento bibliográfico, bem como de fontes históricas localizadas nesse percurso, onde buscamos, numa perspectiva etnográfica, localizar o lugar que a criança veio ocupando ao longo deste trajeto dentro dos contextos das comunidades carnavalescas, procurando compreender de que forma as crianças aparecem nas pesquisas apontadas no estado da arte que se referem à temática em questão e centrando no carnaval vinculado às escolas de samba, em especial nos municípios de Florianópolis e Rio de Janeiro.

Num primeiro momento ao entrar no campo para a elaboração do levantamento bibliográfico de pesquisas relacionadas à temática proposta, nos deparamos com uma quase inexistência do tema do carnaval relacionado com as crianças e a infância. Assim, devido à essa dificuldade é que se objetivou fazer uma aproximação, portanto, das pesquisas sobre as escolas de samba e a respeito do carnaval em geral, retirando os termos crianças e infância dos descritores de busca feita a partir das bases de dados da BDTD e da Capes[95]. Para tanto, não foi estabelecido recorte temporal e partiu-se inicialmente dos descritores *carnaval* e *escolas de samba*, inscritos no título, no resumo ou nas palavras chave.

Na base de dados da BDTD, a partir do descritor "carnaval", localizou-se 269 pesquisas entre teses e dissertações e 100 a partir do descritor "escola de samba". Já na base de dados da Capes, a partir do descritor "carnaval" localizou-se 80 trabalhos entre teses e dissertações, e a partir do descritor "escola de samba" localizou-se 30 registros de pesquisas. Tendo em vista que alguns registros se repetiam entre os descritores, estes foram descartados, assim como também foram descartados trabalhos que tratavam de carnaval de rua, como outras manifestações culturais do carnaval no Brasil, porém não ligada a organização de escola de samba (como por exemplo carnaval de fortaleza, salvador, frevo, etc). A partir da totalidade dos trabalhos encontrados foi feita uma leitura do resumo para selecionar àquelas que versavam sobre o objeto de análise que diz respeito ao carnaval relacionado às organizações de escolas de samba, totalizando 50 pesquisas, sendo 39 dissertações e 11 teses. Estas pesquisas se dividem nas mais diversas áreas do

[95] Levantamento feito em agosto de 2016.

conhecimento, possível de observar na tabela abaixo, onde verificamos que, a maior concentração das pesquisas está nos programas de História, trazendo trabalhos que apresentam fontes e aspectos históricos do carnaval da sua constituição enquanto festa popular até a formação das escolas de sambas e suas comunidades.

Quadro 1: Pesquisas por área de conhecimento

Área	**Número de pesquisas**
Administração	3
Antropologia	4
Artes	6
Comunicação	1
Educação	7
Filosofia	1
Geografia	5
História	11
Letras	1
Linguística	3
Música	2
Não localizado	1
Psicologia	3
Saúde	1
Sociologia	1

Destaca-se que, destes 50 registros de teses e dissertações selecionados, nenhum se referia diretamente à temática a que estamos propondo estudar, evidenciando a participação das crianças nesse lugar. Nesse sentido é que se procurou observar nesses registros de que forma a crianças aparece e se aparece. Localizamos, portanto, três registros nas pesquisas que se referiam às crianças ou nos davam indícios de refletir sobre o lugar destas nesse contexto específico.

Quadro 2: Pesquisas selecionadas a partir do levantamento bibliográfico Banco de Dados da BDTD e Capes

Ano	Autor / Título	Tipo	Instituição	Área
1988	Colaço, Thais Luzia O carnaval no Desterro : século XIX Orientador: Carlos Humberto Pederneiras	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	História
1995	Tramonte, Cristiana de Azevedo A Pedagogia Das Escolas De Samba De Florianópolis: A Construção Da Hegemonia Cultural Através Da Organização Do Carnaval. Orientador: Reinaldo Matias Fleuri	Dissertação	Universidade do Estado de Santa Catarina	Educação
2009	Ana Paula Pereira da Gama Alves Ribeiro Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em escolas de samba mirins Orientador: Célia Regina Pierantoni	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Saúde

Uma importante referência encontrada entre esses trabalhos diz respeito ao registro de uma dissertação de 1988, a mais antiga do levantamento aqui apresentado, onde a autora Thais Luiza Colaço[96] ao trazer um panorama histórico sobre o carnaval no Desterro no século XIX, traz uma breve consideração sobre a "participação da criança", apontando que pouca notícia foi encontrada sobre essa participação.

> De acordo com a "Sociedade Carnaval União Improvisada" em 1863, só poderiam ser admitidos aos bailes, crianças "que pudessem dançar". É difícil identificar a idade da criança para estar apta a dançar. Na época uma menina de 11 anos já era considerada moça não mais recebendo a denominação de criança, participando livremente das atividades sociais. Ter-se-á, também, referências as crianças no carnaval de rua. Primeiramente no entrudo, como já fora exposto, participavam pessoas de todas as idades, incluindo crianças. Em 1877, observa-se o aparecimento de crianças mascaradas "sem espírito", podendo ser mascaras sem graça, sem expressão. E novamente se tem notícia em 1884 de grupos compostos de crianças, em atordoantes Zé pereiras, que saiam as ruas com outros grupos de escravos até altas horas da noite, causando incomodo a população. Eram Zé pereiras pobres, sem luxo, blocos de sujos mascarados e pintados. Provavelmente estas crianças pertenciam a uma classe social mais humilde, pois como foi visto acima, as crianças pertencentes a elite, participavam do carnaval de clube. As festividades carnavalescas chegavam até mesmo a influenciar

[96] COLAÇO, Thais Luzia. O carnaval no Desterro: século XIX. Universidade Federal de Santa Catarina. 1988.

> o andamento normal do período escolar em que as crianças frequentavam. Em 1869 as aulas do Colégio S.S. Salvador foram interrompidas durante aqueles dias. As escolas públicas em 1881 também suspenderam suas aulas até a quarta-feira de cinza. (COLAÇO, 1988, p. 206 e 207)

Outro importante trabalho destacado no levantamento é o de Cristiana de Azevedo Tramonte, de 1995, que traz uma abordagem sobre A Pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis, e que não trata especificamente das crianças, mas nos oferece subsídios para pensar o lugar que estas ocupam nesse contexto. Refletindo acerca da representatividade das escolas de samba como um instrumento de organização e educação das classes populares e de origem negra que puderam através da predominância cultural promover os segmentos sociais que em torno delas se organizam. Segundo Tramonte (1995), as escolas de samba dinamizam processos educativos de caráter social, político, cultural, artístico e étnico, possibilitando o desenvolvimento e a visibilidade social de pessoas, e entre estas se inclui as crianças. Assim, a autora nos dá indícios, apontando as escolas de samba como uma importante organização social popular brasileira por sua importância cultural e educativa, sendo este um espaço ocupado também por uma infância demarcada por um contexto social, cultural e étnico específico e o qual irá ser também definidor nos processos de socialização e construção identitárias destas crianças.

No Rio de Janeiro encontramos um trabalho que diz respeito as crianças no espaço das escolas de samba, no entanto relacionado aos projetos sociais, e sendo uma pesquisa da área da saúde[97], mas que nos traz alguns apontamentos importantes para pensar sobre a crianças nesse espaço. Segundo Ribeiro (2009) desde a fundação das escolas de samba as crianças participam ativamente junto com suas famílias, tantos das atividades da escola quanto do desfile oficial. Sendo que estas crianças têm a décadas espaços próprios dentro das escolas de samba como a ala das crianças, e hoje mais recente as escolinhas como as de casal de mestre sala e porta bandeira, de bateria e passistas mirins, o que segundo apresenta Ribeiro traz perspectiva de profissionalização e renovação nas próprias escolas. E em 1980, ainda tem a criação das escolas de samba mirins no Rio de Janeiro, as quais "tentam inserir-se nas políticas sociais para a juventude, principalmente a pobre, para a promoção da cidadania e a revitalização do sentido de comunidade" (RIBEIRO, 2009, p. 10). Aqui a pesquisadora considera as escolas de samba também numa perspectiva de

[97] RIBEIRO, Ana Paula Pereira da Gama Alves. Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em escolas de samba mirins. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

promoção da saúde e prevenção das violências localizando seus projetos sociais e escolas mirins nos quais a circulação das crianças é maciça.

Para fins de conclusão

Dentro do universo, portanto, desse levantamento e do recorte estabelecido para essa comunicação, de priorizar os municípios de Florianópolis e Rio de Janeiro[98], foi possível perceber num primeiro momento uma quase ausência de pesquisas que trazem a criança pensada nesse contexto. Dos 50 previamente selecionados apenas três nos apresentaram alguns indícios sobre o lugar que as crianças ocupam no contexto das escolas de samba. Assim, percebe-se que mesmo com uma ausência e silêncio acadêmico em pensar na criança nesse lugar, nas fontes que localizamos através das pesquisas do levantamento, elas sempre estiveram presentes nas atividades ligadas às escolas de samba, seja participando ativamente ou acompanhando seus pais e familiares, e atualmente tendo espaços criados especificamente para elas como os projetos sociais e escolas de samba mirins, no caso do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, volta-se às considerações iniciais sobre a importância de pesquisar as crianças em "contextos outros", contextos que vão para além dos muros das instituições de educação e que significam para as crianças. Assim, remetemo-nos às considerações de Brandão (1985) ao sinalizar lá atrás já da necessidade ao que estamos propondo ainda nos dias atuais afim de conhecer as crianças em si próprias. Ele nos sugere que conheçamos não apenas o "mundo cultural das crianças", mas "a vida da criança em seu mundo de cultura", e assim, "examinar no campo as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho" (BRANDÃO, 1985, p.138).

Concluindo, essa comunicação mostra um exercício inicial de se engajar dentro desse campo singular e silencioso. Silêncio este, diga-se, das pesquisas, mas que lá dentro pulsa e bate tão alto e intenso quanto o tocar dos surdos e caixas das baterias. Lá dentro onde elas, as crianças, estão, não tão escondidas, mas talvez não tão visíveis. Nesse lugar os papeis se entrecruzam e crianças e adultos circulam, socializam e participam em situação de igualdade. Lá dentro há vida, há movimento, lá dentro há crianças. Cabe-nos vê-las!

[98] No entanto, se destaca que mesmo pesquisas em outros municípios é praticamente nula a menção às crianças, não havendo nenhuma especificamente sobre a participação delas nesse contexto majoritariamente adulto.

Referências

ARIÈS, Philippe. *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (orgs.). *Investigação com crianças*: perspectivas e práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

COHN. Clarice. *Antropologia da Criança*, São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). *Crianças indígenas, ensaios antropológicos.* São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

COLAÇO, Thais Luzia. *O carnaval no Desterro*: século XIX. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina. 1988.

PIRES, Flavia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, n.17, São Paulo, 2008.

RIBEIRO, Ana Paula Pereira da Gama Alves. *Novas conexões, velhos associativismos*: projetos sociais em escolas de samba mirins. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TASSINARI, Antonella (2009). "Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola". Comunicação apresentada no *33º Encontro da ANPOCS*, 2009, disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1935&Itemid=229

SANTOS**,** Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. *Crianças e Miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Lisboa: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

TRAMONTE, Cristiana de Azevedo. *A Pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis:* A Construção da Hegemonia Cultural através da organização do Carnaval. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. 1995.

O DESIGN E O BRINCAR NO ESPAÇO URBANO: COMO AS CRIANÇAS SE APROPRIAM DO "MINHOCÃO"

Graziela Nivoloni
nivoloni@usp.br

Clice de Toledo Sanjar Mazzilli
clice@usp.br

Denise Dantas
dedantas@usp.br

Universidade de São Paulo – FAUUSP

Introdução

Compreender o brincar de forma aprofundada e seu papel no desenvolvimento cognitivo, físico e, principalmente, psicossocial infantil é basilar. Acredita-se que, brincando, a criança interfira e aja no mundo real, nos espaços e nos objetos e, por meio desta ação, ela o recrie e o reinvente, atribuindo-lhe valor próprio, subjetivo. Portanto, permitir à criança que o faça, que o construa, é permitir que "construa a si mesma" (NASCIMENTO, 2009), que se reconheça, e que, a partir disso, seja livre, espontânea, autônoma e criativa. Segundo Winicott, trata-se da primeira experiência cultural do homem à medida em que o brincar é uma linguagem - a primeira - e, portanto, sua pertinência para o convívio em sociedade. Isto posto, cabe ao arquiteto urbanista ou designer, em espaços destinados ao lazer infantil - em ambientes restritos e controlados ou na cidade, em suas ruas e calçadas -, potencializar tal fenômeno, provocando-o, liberando-o e suscitando a criança a fazê-lo, sem restringi-la, coibi-la ou cerceá-la.

> É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). (WINNICOTT, 1975, p. 89)

Não se trata de estabelecer um tratado sobre o desenvolvimento infantil do ponto de vista neurológico, psicológico, físico ou motor. É um estudo que, a partir de quem pensa os espaços destinados ao livre brincar infantil, busca refletir sobre as possíveis respostas ou estímulos gerados a partir da linguagem, das formas, dos materiais e objetos utilizados. Há a tentativa de explorar possibilidades considerando especificidades, habilidades e

percepções das crianças, minorando conceitos teóricos e maximizando a sensibilidade no trato direto com elas, procurando similitudes ou eventualmente padrões que consigam potencializar sua capacidade inventiva, criativa, inovadora e livre.

> [Sobre o brincar] é busca pela conquista de autonomia, no sentido da formação de um jeito próprio de perceber o mundo, interpretá-lo, apropriar-se dele e agir, produzindo outros mundos possíveis e resistindo a meios determinantes e pouco criativos de viver. (NASCIMENTO, 2009, p.36)

Alguns aspectos socioeconômicos e comportamentais trazem à tona a importância do brincar autônomo, livre na cidade, como oportunidade de convívio social pois, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está se formando uma geração de unigênitos, os chamados filhos únicos. Este dado oculta uma série de questões recorrentes, mas não exclusivas, neste arranjo familiar que é a dificuldade, por parte destas crianças, em compartilhar, conviver, repartir, aguardar (a sua vez), ter autonomia etc.

Espaços para a educação são as cidades, as praças, as ruas como hoje elas existem; são as construções que nos cercam; são os bairros periféricos que crescem em torno das grandes cidades; são os volumes e as cores, os materiais naturais e produzidos....; são, enfim, cheios e vazios dentro dos quais as nossas experiências se processam. São educativos, na medida em que repetem e representam a realidade brasileira, com sua cultura, seu nível tecnológico, suas condições de clima, a estrutura socioeconômica da sociedade; são educativos, porque através deles pode-se descobrir, com os participantes, porque são e como são. E, finalmente, são educativos, se através das ações sobre esses espaços, os participantes puderem apropriar-se dos mesmos, criando-lhes novas formas de uso, encontrando novas formas de relacionamento entre eles. (LIMA[99], 1983, p.27 apud BUITONI, p.45)

Outro ponto considerável é que cidades grandes e capitais, como São Paulo em que um terço da sua população reside em condomínios, sofrem uma transformação física através

[99] Texto "Espaços educativos" apresentado por Mayumi Souza Lima no I Seminário de Educação pela Arte, Rio de Janeiro, 1977. O trecho encontra-se citado no documento "Algumas reflexões sobre construções escolares", Superintendência de Planejamento da Conesp, setembro de 1983, p.27. Fonte: Acervo Mayumi Watanabe Souza Lima.

da proliferação de conglomerados - cercados e murados, vigiados e monitorados - nos quais se organizam famílias e pessoas de igual poder aquisitivo.

Também podem ser citados aqueles, considerados privilegiados, que frequentam boas e renomadas escolas, e recebem, via de regra, uma educação totalmente direcionada à memorização das disciplinas, às respostas prontas, aos métodos educacionais generalizantes, à clássica subdivisão do conhecimento etc. Escolas cujo sucesso é avaliado pelo resultado em provas como Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros vestibulares. Em instituições de ensino convencionais, o brincar é tido como perda de tempo, sem outra função que não seja a distração ou o gasto de energia.

E, por fim, no interior das casas, há a propagação de brinquedos eletrônicos e solitários, em que, a cada toque ou ação, há uma resposta pré-programada sob a forma de luz, cor, música, movimento etc. São artefatos que desconsideram a capacidade criadora da criança e não estimulam a criatividade, liberdade de apropriação e uso, multiplicidade de interação entre seus usuários etc.

Se o brincar não for uma prioridade, continuaremos a ver, em nossas crianças, a diminuição da criatividade e da imaginação, e da mesma forma, reduzir-se-ão habilidades vitais como curiosidade, convívio social, resiliência e a capacidade de avaliar riscos. (GOLINKOFF, 2006)

A preocupação, no que se refere à qualidade de vida e formação de cidadãos melhores, torna-se ainda maior porque, foram apontados nesta seção, até o presente momento, apenas aqueles que integram a pequena parcela da população, composta por aproximadamente dez por cento, e que consomem por volta de noventa por cento de tudo o que é projetado ou desenvolvido por profissionais do design no mundo todo, conforme a exposição intitulada *Design for the other 90%*, idealizada em 2007 pelo Instituto de Educação e Pesquisa Smithsonian. E aos outros noventa por cento da população, o que é oferecido neste sentido?

Com este panorama sociocultural e econômico, gerar espaços, produtos, soluções e alternativas para que crianças de todas as classes sociais, culturais e regiões possam se encontrar e, nelas, “incentivar manifestações espontâneas presentes no local” (BARDI, 1996), é possibilidade e responsabilidade para o design e para a arquitetura. E é

fundamental para o resgate da cidade como palco de troca, de confronto, de intercâmbio, para a preservação da identidade e construção da coletividade e cidadania.

> *If [the cities] are not meant for children, they are not meant for citizens either. If they are not meant for citizens – ourselves – they are not cities. (EYCK, 1962, apud MARTINHO, 2014, p.4)*

2 DESENVOLVIMENTO

Jane Jacobs, cita em seu livro - redigido em 1961 e considerado marco da crítica arquitetônica - a importância de se observar a realidade, os atos concretos, os gestos e as pessoas. Considerava que, mesmo parecendo despretensiosos ou aleatórios, os contatos nas ruas eram fundamentais para potencializar a vida no espaço público. Acreditava que, para tanto, qualquer ação urbana não deveria apoiar-se exclusivamente em questões teórico-conceituais, premissas pretensamente científicas ou concepções utópicas e moralistas, senão ortodoxas.

A autora critica o planejamento urbano moderno - pragmático e funcionalista - e denuncia que é impossível, por parte do profissional que o concebe, prever tudo. Argumenta que a intervenção em escala urbana deveria ser vislumbrada de modo a permitir alterações e adequações. E consente que não há forma de institucionalizar a convivência, o sentimento de vizinhança e pertencimento, ou seja, a identidade.

Grande parte desses contatos é absolutamente trivial, mas a soma de tudo não é nem um pouco trivial. A soma desses contatos públicos casuais no âmbito local – a maioria dos quais é fortuita, a maioria dos quais diz respeito a solicitações, a totalidade dos quais é dosada pela pessoa envolvida e não imposta a ela por ninguém – resulta na compreensão da identidade pública das pessoas, uma rede de respeito e confiança mútuos e um apoio eventual na dificuldade pessoal ou da vizinhança. A inexistência dessa confiança é um desastre para a rua. Seu cultivo não pode ser institucionalizado. (JACOBS, 1961, p. 60)

Ainda amparando-se na autora, argumenta-se que é válido o esforço para não estruturar um projeto, sejam quais forem suas especificidades ou restrições, única e exclusivamente em conhecimento explícito, declarado, em premissas e preceitos teórico-conceituais. Sugere que a cidade e seus espaços devam ser pensados e propostos após profunda observação do meio urbano e a partir de quem a pratica cotidianamente. Preconiza observar "mais de perto, com o mínimo de expectativa possível, as cenas e

acontecimentos mais comuns, tentar entender o que significam e ver se surgem explicações entre eles" (JACOBS, 1961, p.13).

Assim como Jacobs, Mayumi acredita no potencial invisível aos olhos menos sensíveis das pessoas na cidade, relacionando-se, convivendo, trocando experiências e sobrepondo-se, portanto, culturas distintas. Em seu trabalho, dividido entre a docência - em que propunha um "ensino a partir da observação e da vivência do espaço cotidiano" (BUITONI, 2009, p.44)-, o trabalho na Prefeitura Municipal de São Paulo - como atuação política e "compromisso com a transformação social do país através do fazer profissional" (BUITONI, 2009, p. 40) - e a pesquisa teórica - rigorosa, porém sensível e exploratória - , defendia a ideia de que o espaço pode possibilitar e estimular positivamente o desenvolvimento e as experiências das pessoas, desde que reconhecido e legitimamente apropriado por elas.

Com a mesma relevância teórica das autoras citadas, este estudo, que se utiliza de ferramentas do design centrado no usuário - ou no humano -, explora, a partir da antropologia das infâncias, algumas ferramentas de observação, escuta e leitura para realizar uma "incursão reflexiva e sensível aos universos expressivos e labirínticos das crianças" (FRIEDMANN, 2011).

2.1 *EXPERIMENTAL PLAYGROUND*: CONTRIBUIÇÃO PRÁTICA PARA O PROCESSO PROJETUAL

O projeto da área externa pertencente à *Daubeney Primary School* em Londres, desenvolvido por *Kinnnear Landscape Architecture* no ano 2000, foi publicado no site *Designing with children*, que reúne projetos cujos processos contam com a colaboração e participação ativa de crianças em algumas de suas etapas. São iniciativas em que elas atuam de alguma forma no projeto, na execução, na problematização ou na definição do programa. Elas crianças não são tidas como usuárias, apenas, pois são projetos concedidos a partir de suas ações e propostas.

Figuras 1, 2 e 3 - Foto do local antes da intervenção e fotos das crianças, durante o experimento, desenhando no piso e desenhando o piso, criando padrões, detalhes, campos, circuitos, áreas etc. As fotos foram extraídas do vídeo produzido pela arquiteta responsável pelo projeto, Lynn Kinnear, em que ela relata como se deu todo o processo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g3swGPa5rp0>. Acesso em: 13 nov. 2016.

Este projeto possui um vídeo imprescindível, em que todo o processo foi documentado e se inicia apresentando como as crianças usavam o espaço antes da intervenção com as atividades e dinâmicas mais frequentes., ouvindo seus desejos e vontades.

Figuras 4, 5 e 6 - As fotos foram extraídas do vídeo produzido durante o experimento, no momento em que as crianças brincam com os cones de trânsito, gerando percursos e desafios, criando estruturas maiores e, com o auxílio de uma lona, até cabanas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g3swGPa5rp0>. Acesso em: 13 nov. 2016.

No segundo momento, foram apresentados às crianças alguns elementos que lhes permitissem intervir no espaço, modificando-o à sua maneira, criando obstáculos, padrões, desafios, cabanas, desenhos no piso, plataformas e jogos, além de estimulá-las quanto à imaginação, cooperação e colaboração, segundo a arquiteta responsável Lynn Kinnear. Nesta etapa, elas foram intensamente observadas em relação aos suportes utilizados, tais como: cones de trânsito, pequenas estruturas de madeira semelhantes a paletes para transporte de mercadorias e giz para desenhar o/no piso. E, fazendo uso destes, avaliar como foram criadas brincadeiras pelas próprias crianças, como espaços foram transformados ou mesmo gerados, como ocuparam o local, as situações que construíram, os jogos que inventaram etc.

Figuras 7, 8 e 9 - As fotos foram extraídas do vídeo produzido durante o experimento no momento em que as crianças brincam com as estruturas de madeiras semelhantes a paletes para transporte de mercadorias. Elas criam percursos ricos com o auxílio de cones e grandes circuitos lineares para percorrer, além de pequenas ilhas para brincadeiras como desfiles e shows. Disponível em: <https://vimeo.com/3763319>. Acesso em: 13 nov. 2016.

A partir desta dinâmica, princípios e premissas projetuais foram estabelecidos e recriadas, de maneira distinta, várias das possibilidades aventadas pelas próprias crianças. Alguns elementos, inspirados naqueles usados durante as dinâmicas, foram implantados com sucesso, tais como: 1) mudança na topografia do local gerando volumes para o desafio de escaladas e descidas; 2) aplicação de superfícies refletoras em uma das laterais do espaço para oferecer chances de se observarem em movimento e articular duas áreas de jogos; 3) pintura no piso, por meio de faixas coloridas e brancas distribuídas com espessuras e espaçamentos variáveis e as grandes faixas de pedestres (*"oversized zebras"*) para demarcação de campos, criação de fluxos de movimentações distintas, possibilidade de criação de jogos a serem inventados ou reinventados - como a amarelinha modificada -, brincadeiras de gerar circuitos e, até mesmo, a possibilidade de recriar o espaço urbano para gerar situações de educação e segurança no trânsito; 4) instalação de pequenas plataformas rotatórias que podem ser movimentadas pelas próprias crianças e que permitem conformar um grande círculo, grandes plataformas lineares, ou pequenos agrupamentos que estimulam atividades de equilíbrio e desafio, jogos e circuitos, além de atividades musicais com as pisadas ritmadas, rodas de conversas e contação de estórias em grupos de até 25 crianças; 5) postes metálicos foram instalados conformando uma retícula ou grid, *"forest of poles"*, com ganchos para tecidos e lonas, que podem ser instalados, conectados ou retirados conforme o desejo, e permitem a modificação concreta do espaço, dando autonomia às crianças que os exploram com a criação de cabanas e abrigos, bastante favoráveis às brincadeiras de faz-de-conta, imaginação, leitura de livros, conversas secretas, jogos de esconde-esconde e pega-pega, labirinto etc.

Figuras 10, 11 e 12 - As fotos foram extraídas do vídeo produzido depois de executado o projeto em que podem ser vistas as crianças explorando o espaço de diversas maneiras, utilizando o volume criado no terreno e os desenhos realizados no piso por meio de pintura. Disponível em: <https://vimeo.com/29772578>. Acesso em: 13 nov. 2016.

Em resumo, foram criadas oportunidades distintas para dinâmicas de naturezas diferentes como atividades motoras relacionadas a velocidade, desafio, força e equilíbrio, brincadeiras de faz-de-conta e imaginação, jogos em grupos e situações de aprendizagem fora da sala de aula. Ao fim do vídeo, o narrador evidencia que a intervenção foi capaz de diminuir substancialmente brincadeiras agressivas que, frequentemente terminavam em brigas. Atribui-se, às alterações no espaço, melhorias no rendimento escolar e na concentração dos alunos.

Figuras 13, 14, 15, 16, 17 e 18 - As fotos foram extraídas do vídeo produzido depois de executado o projeto, em que pode ser verificada a construção de um novo tipo de amarelinha, segundo regras próprias e adaptações ao desenho no piso. Disponível em: <https://vimeo.com/29772578>. Acesso em: 13 nov. 2016.

Figuras 19, 20, 21 e 22 - As fotos, extraídas do vídeo produzido depois de executado o projeto, apresentam as crianças entre os postes metálicos, modificando, com tecidos e lonas, os espaços, que são utilizados de várias maneiras diferentes. Disponível em: <https://vimeo.com/29772578>. Acesso em: 13 nov. 2016.

Figuras 23, 24, 25, 26 e 27 - As fotos que também foram extraídas do vídeo produzido no espaço depois da intervenção, mostram as inúmeras maneiras de utilização das plataformas giratórias: rodas, circuitos, jogos, dinâmicas, desafios etc. Disponível em: <https://vimeo.com/29772578>. Acesso em: 13 nov. 2016.

> *[...] it was important to conduct social experiments in natural, social settings, not in the artificial world of controlled laboratory environments. Action research is also gestaltist in origin, that is, it sees issues as only being understood not through the study of a single variable, but within a holistic complex social system. (GRAY, 2004, p. 373-374)*

2.2 O ESTUDO

Cicatriz urbana, icônico viaduto cercado por polêmica, inaugurado em pleno regime militar em 1971, exemplar do planejamento urbano que prioriza automóveis e destitui o espaço urbano de seus cidadãos, o Elevado Presidente João Goulart, antigo Costa e Silva (figuras 1 e 2) fica no bairro de Santa Cecília, região central da cidade de São Paulo, possui aproximadamente 2.730 metros, largura média de vinte metros, 5,50 metros de altura e, em alguns pontos, distancia-se apenas cinco metros de alguns edifícios existentes.

Urbano, cinza, seco, árido, ensolarado, rude, congestionado, residual, o viaduto mais emblemático da cidade transforma-se radicalmente, aos sábados, domingos, feriados e diariamente entre 21h30 e 6h00, quando passa a ser utilizado como área de lazer ao ar livre, como um local para o esporte, um palco para eventos artísticos, gastronômicos e de moda (figura 3). Torna-se plural, universal, diverso, espaço das pessoas e das crianças. Esse é o espaço escolhido para o desenvolvimento da coleta de dados sobre o brincar infantil.

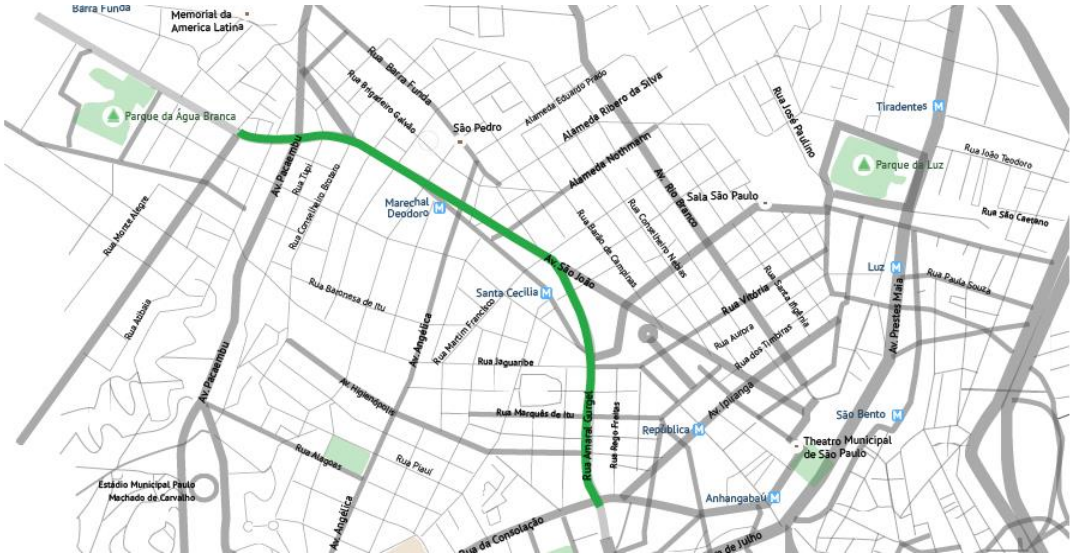


Figura 28 - Mapa do Elevado Presidente João Goulart, o "Minhocão". Fonte: <http://minhocao.org/mapa-2/>. Acesso em: 16 out. 2015.

Figura 29 - Foto de carros circulando no Elevado Presidente João Goulart, antigo Elevado Costa e Silva, mais conhecido como "Minhocão". Fonte: <http://noticias.r7.com/sao-paulo/fotos/demolicao-do-minhocao-divide-opinioes-20100507-21.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Figura 30 - Foto de pessoas usando o Elevado Costa e Silva, o "Minhocão". Fonte: <https://amesaopaulo.wordpress.com/2015/08/12/elevado-costa-e-silva-minhocao/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

2.3 O MÉTODO

> Observar mais de perto, com o mínimo de expectativa possível, as cenas e os acontecimentos mais comuns, tentar entender o que significam e ver se surgem explicações entre eles. (JACOBS, 2001, p.12)

O método adotado para a coleta de dados foi a observação não participante. O protocolo adotado, fundamentado em dados visuais, de cunho exploratório e não confirmatório segundo BANKS (2010), consistiu na observação focal de uma criança ou o grupo que a continha, escolhido de forma aleatória, por um intervalo de tempo predeterminado de quinze minutos no espaço público selecionado, o qual não fora destinado para o brincar infantil e que, diversamente, mostra-se pouco amigável ao uso para tanto. Também fora empregada a técnica de varredura com intervalos predeterminados de tempo de cinco minutos por meio de croquis indicando a localização de cada criança no espaço, como ela se apropria dele e, ainda se, de qualquer forma, utiliza-se de algum elemento urbano preexistente ou interfere nele para tal fim.

Foram observadas dezesseis crianças em dez situações distintas nos dias dois de novembro, um domingo, e vinte de novembro, uma sexta-feira, feriado municipal da Consciência Negra na cidade de São Paulo, no ano de 2015, no período da manhã, por aproximadamente, duas horas.

Foram excluídas do estudo as crianças que o utilizavam apenas para andar de bicicleta, skate, patins e outros itens semelhantes porque acredita-se que não proporcionariam ou suscitariam, entre as elas, devido à velocidade e dinâmica de uso, o convívio, a interação, ou mesmo novas possibilidades de utilização e apropriação do espaço público para brincar livremente.

Para enriquecer a observação não participante, foram analisados os grupos que continham crianças, a idade delas, a dinâmica estabelecida, a participação ou não dos adultos nessa dinâmica, se foi feito o uso de algum elemento do espaço urbano em questão e se ocorreu a utilização de algum objeto ou brinquedo.

Enfocando, como questão central da pesquisa, a importância do resgate do brincar infantil livre nas grandes cidades brasileiras, utilizou-se a ferramenta conhecida por *abstraction*

ladder (figura 31), desenvolvida pelo linguista americano S.I. Hayakawa (1990). Esta ferramenta exercita os processos de abstração da mente humana, de modo a permitir um trânsito entre as questões mais abstratas e as mais concretas. A adaptação desta ferramenta ao universo do design permite um maior aprofundamento nos processos, fortalecendo a relação entre os conceitos e as soluções. Por meio dela, é possível estabelecer um raciocínio que se torna mais complexo, universal e conceitual – "subindo seus degraus"- ou abordar o tema de forma mais prática e estratégica – "descendo seus degraus.

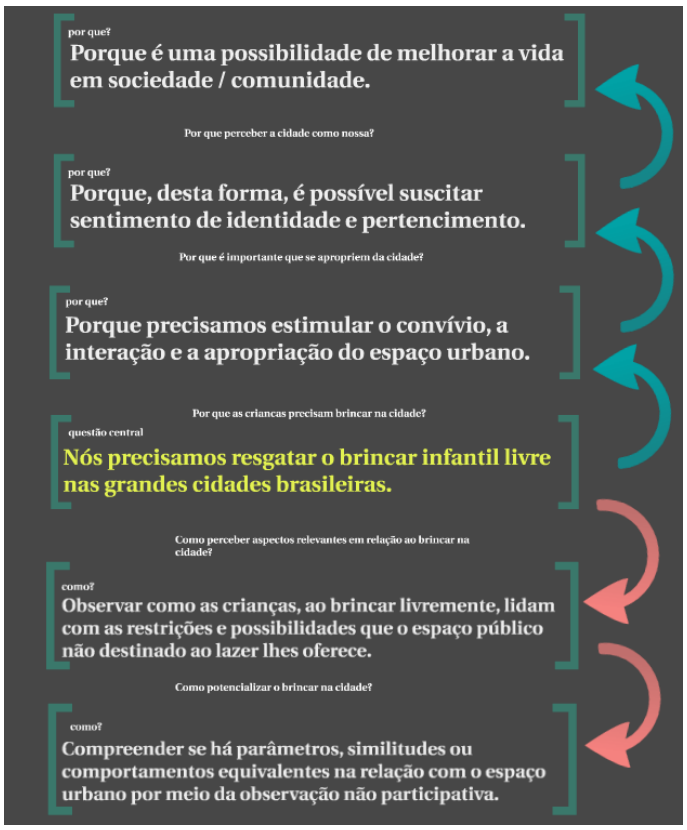


Figura 31 - Diagrama *abstraction ladder*. Fonte: elaborado por Graziela Nivoloni (2015), com base na pesquisa realizada.

Neste raciocínio mais abstrato e abrangente, interroga-se porque as crianças precisam brincar no meio urbano. A resposta é a importância de se estimular o convívio, a interação e a apropriação do espaço público, à qual se discute porque ser necessário as crianças se apropriarem da cidade. Essa, por sua vez, é replicada pela possibilidade de suscitar, assim, sentimento de identidade e pertencimento, que seria, portanto, uma possibilidade de melhorar a vida em sociedade / comunidade.

No caminho inverso, "descendo" a partir da pergunta central, podemos estabelecer questões norteadoras e práticas em relação às medidas a serem tomadas e estratégias a serem traçadas durante a investigação. A partir dela, portanto, como perceber aspectos

relevantes em relação ao brincar na cidade, à qual seria direcionada por meio da observação de como as crianças, ao brincarem livremente, lidam com as restrições e possibilidades que o espaço público não destinado ao lazer lhes oferece. A essa questão, seguiria como seria possível potencializar o brincar na cidade e, para tanto, seria fundamental tentar compreender se há parâmetros, similitudes ou comportamentos equivalentes na relação com o espaço urbano por meio da observação não participativa.

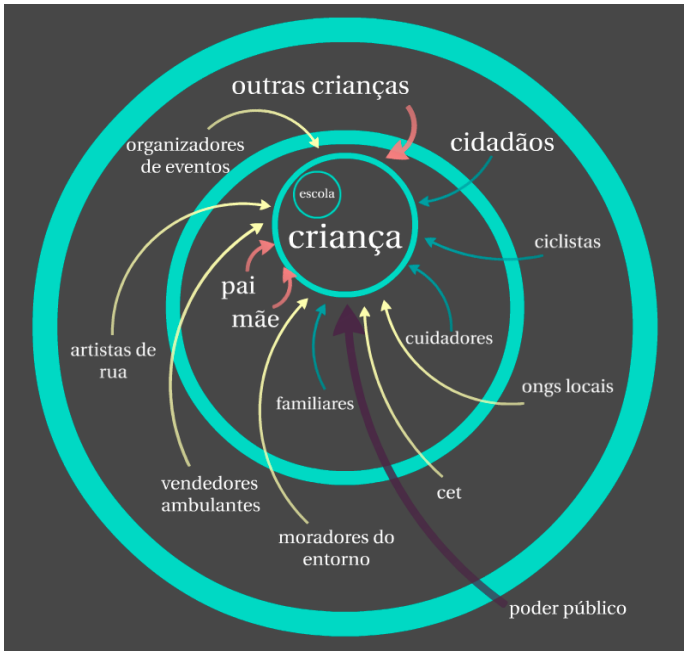


Figura 32 - Diagrama *stakeholder map*. Fonte: elaborado por Graziela Nivoloni (2015), com base na pesquisa realizada.

Além desta ferramenta, utilizou-se outra forma de aprofundar a investigação e apreendê-la de maneira mais completa, o *stakeholder map*. Trata-se, sem grandes pormenores, de mapear e localizar todos os agentes e pessoas envolvidas no processo, direta ou indiretamente, e, em que escala, podem influenciar o usuário central: as crianças (figura 32). Esta ferramenta, oriunda da área da Administração, permite que se tenha uma visão mais abrangente das relações entre todos os agentes. O círculo menor denominado escola, interno à criança, representa o imaginário e repertório que faz parte do cotidiano e universo infantil, e por isso, foi considerado relevante para o fenômeno a ser observado.

Em relação à faixa etária, foram divididas em dois grupos: crianças com idade entre um e cinco anos e crianças entre seis e catorze anos. O primeiro deles é composto por crianças

pré-escolares[100], por serem aquelas cuja aprendizagem dá-se, essencialmente, pela educação não-formal, ou seja, por meio de experiências, vivências e do brincar. São aquelas que, além de explorarem o espaço de maneira própria, estão passando por acentuado desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e de linguagem. No segundo grupo, conhecido pela idade escolar, o conhecimento é adquirido, fundamentalmente, pela educação formal das escolas. Essas crianças estão sendo ou já foram alfabetizadas e a ênfase, em relação ao seu desenvolvimento, é dada à linguagem.

2.4 RESULTADOS OBTIDOS

Nas situações observadas, apreenderam-se, essencialmente, quatro dinâmicas de interação, uso ou apropriação do espaço urbano: caminhar sobre a mureta; andar sobre a risca; gerar percursos e desafio da escalada ou do equilíbrio. Percebe-se que algumas delas aconteceram concomitantemente e outras se alternaram no mesmo grupo. Por isso, conclui-se que em todas as crianças observadas, o desejo de interagir com o espaço, por mais restritivo que ele fosse, foi extremamente forte.

	situação A	situação B	situação C	situação D	situação E	situação F	situação G	situação H	situação I	situação J	10 situações
quantidade de crianças	1	2	3	2	1	1	1	2	1	2	16 crianças
idade das crianças (>5 anos ou >5 anos)	<5	>5	<5	>5	<5	>5	<5	>5 <5	>5	<5	
brincadeira individual ou em grupo	indiv.	grupo	indiv.	grupo	indiv.	indiv.	grupo	grupo	indiv.	grupo	
pais ou adultos acompanhantes	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	
adultos ativos e participativos nas brincadeiras	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗	
elemento urbano utilizado	mureta central	mureta central	mureta central e risca no piso	risca no piso	mureta central	mureta central	mureta central	mureta central	mureta lateral e risca no piso	mureta central	
objeto utilizado (exceto patins, bicicleta, skate etc.)	✗	corda de pular	✗	✗	bola	cachorro na coleira	bola	avião de papel	✗	✗	
	criança caminhando sobre a mureta central ao lado do pai	meninas alternando o uso de corda apostando corrida e dando a volta no canteiro central e tentando usar poste para prender a corda	criança escala e circula pelo canteiro central gerando percursos, brinca com adulto sentado e corre sobre a risca no piso	meninos caminham em fila indiana equilibrando-se sobre a risca no piso (atravessam boa parte do elevado desta maneira)	criança sobe e desce da mureta com a bola nas mãos ou a deixa rolar sobre a mureta	menina mantem o cachorro sobre a mureta central, mesmo faça uso da força e caminha sobre a risca	menino e pais interagem caminhando e chutando bola entre si, intercalando os momentos em que o menino sobe na mureta	meninos e adultos (em parte) caminham e jogam avião de papel entre si, utilizando a mureta para que o arremesso seja mais alto	criança alterna o caminhar sobre o risco com o caminhar no degrau da mureta lateral	crianças alternam a escalada e pulos que envolvem a mureta central com o desafio de correr no frente e entre ciclistas	legenda de padrões: 1. caminhar sobre a mureta 2. andar sobre a risca no piso 3. gerar percursos 4. desafio de escalar a mureta
SITUAÇÕES RECORRENTES	1 3 4	1 3	1 2 4	2	1 4	1 2	1	1	1 2 4	1 4	

Figura 33 - Tabela esquemática das dinâmicas recorrentes nas situações observadas. Fonte: elaborado por Graziela Nivoloni (2015), com base na pesquisa realizada.

[100] Informação e caracterização fornecidas por Caitlin O'Connell e Helen Lawrence no curso intitulado Early Childhood Education fornecido pelo site learn 2 study. Disponível em: <https://www.open2study.com/courses/early-childhood-education>. Acesso em: 15 jan. 2016.

2.4.1. Caminhar sobre a mureta

Além das muretas laterais em concreto com um corte curvilíneo, do tipo “peito de pombo”, há uma central – mais explorada e mais larga -, separando as duas vias de sentidos opostos, com aproximadamente 45cm de altura e 60cm de largura, amplamente utilizada pelas crianças. Este elemento urbano que, para uma grande parte dos adultos é apenas um local para se sentar-, permite, às crianças, muitas possibilidades de apropriação. Entre elas, as mais comuns visualizadas foram subir, descer, pular, escalar, “crescer” e “olhar do alto”.

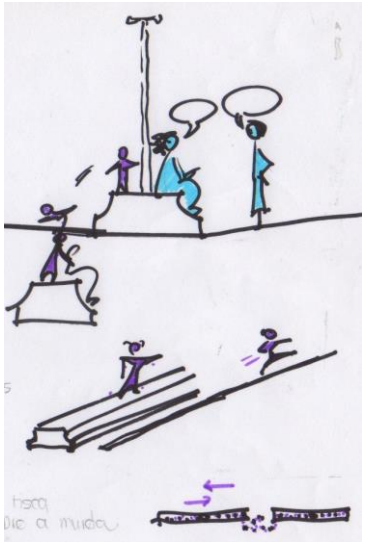


Figura 34 - Croqui representa a situação 1 - caminhar sobre a mureta: criança corre, caminha, “desfila”e interage com a mãe. Fonte: elaborado por Graziela Nivoloni (2015), com base na pesquisa realizada.

Em alguns casos, observou-se que, além de comumente abrirem os braços, elas percebiam o espaço de maneiras distintas quando estavam no asfalto do Elevado e quando subiam no canteiro, em razão da forma como interagiam com os adultos, com as outras crianças e como observavam, sob este ponto de vista mais alto, o próprio espaço onde estavam brincando.

2.4.2 Andar sobre a risca

Aproveitando-se de marcas pintadas no asfalto para direcionamento e organização do trânsito, algumas crianças divertem-se caminhando sobre ela, evitando-a ou movimentando-se em ziguezague. Não foi percebida a utilização destas riscas para

demarcar campos e criar jogos ou outra dinâmica semelhante. Inclusive, alguns adultos interagem, de alguma forma e por algum tempo, com a pintura no piso.

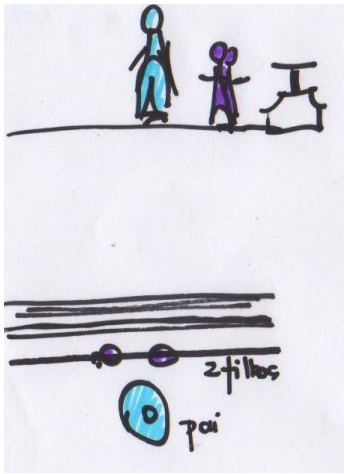


Figura 35 - Croqui representa a situação 2 - caminhar sobre a risca: crianças em fila indiana acompanhadas pelo pai. Fonte: elaborado por Graziela Nivoloni (2015), com base na pesquisa realizada.

A forma mais comum foi o caminhar sobre a risca, abrindo os braços individualmente ou em grupo, quando formava-se uma fila indiana de crianças.

2.4.3 Gerar percursos

Inventando formas de se deslocar no espaço, contornando os canteiros centrais, utilizando a pintura no piso, circundando postes de iluminação ou interagindo com pessoas que frequentam o local, as crianças criam percursos inusitados e costumavam repetir suas sequências e aplicá-las novamente com certa liberdade, quebrando eventualmente seus padrões criados.

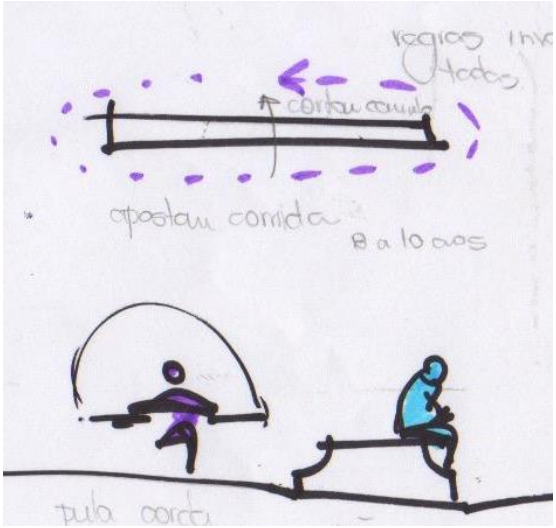


Figura 36 - Croqui representa a situação 3 - gerar percursos: criança pulando corda contorna o canteiro central e aposta corrida com amiga. Fonte: elaborado por Graziela Nivoloni (2015), com base na pesquisa realizada.

Contornar o canteiro central e subir nele pela lateral, percorrê-lo integralmente e descer novamente pela lateral foi uma das formas observadas com certa frequência. Outra forma de fazê-lo, em grupo, envolvia a rapidez e a habilidade para apostar corrida da forma convencional ou, como se observou em uma das situações, uma criança pulava corda enquanto a outra corria para saber quem contornaria antes o canteiro onde a mãe ou responsável de uma delas estava acomodada.

2.4.4 Desafio da escalada ou do equilíbrio

Na maioria dos casos, a escalada era realizada na mureta central, ao subi-la, pelas crianças menores de cinco anos. Já o desafio do equilíbrio ocorreu em duas situações: quando caminhavam ou corriam sobre o canteiro central ou quando o faziam sobre a risca pintada no piso. Em todos os casos observados, as crianças abriam os braços dando a impressão de que, neste momento, tinham plena consciência do seu corpo em relação ao espaço.

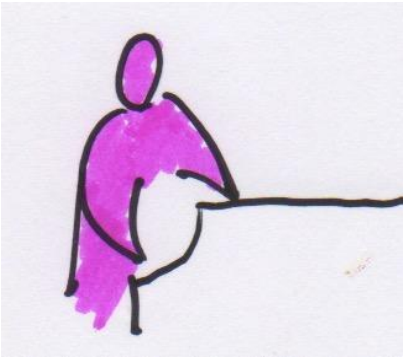


Figura 37 - Croqui representa a situação 4 - desafio da escalada ou do equilíbrio: criança apoiando-se na mureta central para escalá-la. Fonte: elaborado pelo autor (2015), com base na pesquisa realizada.

3 CONSIDERAÇÕES GERAIS

> [sobre o brincar] é busca pela conquista de autonomia, no sentido da formação de um jeito próprio de perceber o mundo, interpretá-lo, apropriar-se dele e agir, produzindo outros mundos possíveis e resistindo a meios determinantes e pouco criativos de viver. (NASCIMENTO, 2009, p. 37)

É fundamental que se estabeleça uma abordagem centrada no usuário para que o processo projetual relativo ao brincar infantil se modifique parcial ou integralmente em alguns aspectos como: ter a participação e/ou coautoria das crianças, compreender sua linguagem e seu universo cultural; familiarizar-se com suas formas de expressão e, especialmente, como apropriam-se do espaço. Elvira de Almeida (1997) sugeria postura semelhante, pois defendia que os brinquedos e equipamentos deveriam dar suporte à atividade, sem restringi-la. Conclui-se, portanto, que observar e analisar como elas próprias criam e recriam seus espaços para brincar, como o delimitam e com que o fazem é crucial.

"Como pode valer a pena tentar compreender algo tão ruim? (JACOBS, 2001, p.21). Mesmo em situação tão adversa, como a apresentada no local de estudo, deve-se buscar compreender a criança, analisá-la da maneira mais aprofundada possível, reconhecendo sua individualidade, idiossincrasias, habilidades e interesses, de forma empática (sem pré-julgamentos ou preconceitos), e com ela, aprender. Esta postura impediria que o designer ou arquiteto definisse, segundo suas convicções e percepções ou teorias e premissas existentes, o que as crianças devem fazer, de que modo devem brincar, criar metas e desafios à sua perspectiva e até em que sequência se desenvolverá tal atividade.

> As cidades são lugares absolutamente concretos. Ao tentar entender seu desempenho, as boas informações vêm da observação do que ocorre no plano palpável e concreto, e não no plano metafísico. (JACOBS, 1961, p. 104)

Defende-se que elas devam sentir-se livres, estimuladas e seguras para fazê-lo como lhe aprouverem. Cabendo, aos profissionais que pensam e projetam para o brincar, dar suporte de modo que as crianças consigam fazê-lo de forma efetiva e que aproveitem a oportunidade para se relacionarem entre si, desenvolverem aptidões, vencerem desafios e criarem novas formas de brincar e explorar o mundo.

Conclui-se que instaurar um novo olhar para o brincar, a fim de estimulá-lo ou explorá-lo, objetivando que aconteça de forma mais rica, livre, com autonomia e criatividade da mais rica forma, representa grande desafio para a complexa e multidisciplinar atividade

do profissional que o projeta, define e desenha. Mas, trata-se de um esforço necessário e de extrema relevância social.

Referências

ALMEIDA, Elvira. *Arte Lúdica*. São Paulo: EDUSP, 1997.

BARDI, Lina Bo. *Coordenador editorial Marcelo Carvalho*. São Paulo: Instituto Lina Bo Bardi e P.M Bardi , 1996.

BUITONI, Cassia Schroeder. *Mayumi Watanabe Souza Lima: A construção do espaço para a educação*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2009.

DESIGN OTHER 90. About design with the other 90%: Cities. Disponível em <http://www.designother90.org>. Acesso em: 10 set. 2014.

*DESIGNING WITH CHILDREN***.** Site que reúne projetos e iniciativas concebidos a partir das crianças, de suas vontades, seus desejos, suas percepções e proposições. Disponível em <http://designingwithchildren.net>. Acesso em: 10/10/2016.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. *Paisagens infantis***:** *uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). São Paulo, Pontífica Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2011.

GRAY, David. *Doing research in the real world*. Londres, 2004.

HAYAKAWA, S.I.; HAYAKAWA, A.R. *Language in thought and action*. New York: Harvard, 1990.

JACOBS, Jane. *Morte e vida das grandes cidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

LIMA, Mayumi Sousa**.** *A Cidade e a Criança.* São Paulo: Nobel, 1989.

MARTINHO, Joana Isabel Pereira. *O espaço para a criança na cidade: Um estudo critico a partir da experiência de Aldo Van Eyck***.** Dissertação (Mestrado Integrado em Arquitetura). Porto, Universidade do Porto, 2014.

NASCIMENTO, Andrea Zemp Santana. *A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?* 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. *A cidade (re)criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças: Um estudo em sociologia da infância*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança – Sociologia da Criança). Universidade do Minho, Braga, 2009.

SINGER, Dorothy; GOLINKOFF, Roberta M.; HIRSH-PASEK, Kathy. *Play = Learning:* How *play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Nova Iorque: Oxford University Press, 2006.

VAINER, Andre; FERRAZ, Marcelo (org.). *Cidadela da Liberdade***:** *Lina bo Bardi e o SESC Pompéia*. São Paulo: Edições SESC, 2013.

WINNICOT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RESISTÊNCIAS DECOLONIAIS: AS CASAS DE PENSAMENTO INTERCULTURAL NA CIDADE DE BOGOTÁ

Flávio Santiago[101]
UNICAMP
flavio.fravinho@gmail.com

> Odeio as viagens e os exploradores. E eis que me preparo para contar minhas expedições [...] uma recordação tão pobre merece que eu erga a pena para fixá-la? (LÉVI-STRAUSS, 1996, p.15).

Inspirado nos registros de viagem de Claudio Lévi-Strauss, construo este texto com somas das minhas lembranças, com rabiscos do meu diário e, por fim, com minhas pulsões inquietantes de um pesquisador em formação – doutorando -, que, embebido por uma vontade de conhecer experiências transnacionais que buscassem construir uma pedagogia da infância pautada no respeito à ancestralidade das crianças, bem como objetivassem estabelecer relações positivas com a comunidade, parte para a Colômbia no intuito de conhecer as Casas de Pensamento Intercultural[102] da cidade de Bogotá.

As Casas de Pensamento Intercultural são unidades da Secretaria Municipal de Integração Social e possuem como objetivo preservar a cultura dos diferentes povos indígenas da Colômbia, proporcionando uma educação que vise o fortalecimento das relações intraculturais e interculturais. Concebendo

> niñas y los niños en el centro de la atención como sujetos históricos capaces de leer la realidad y de participar mostrando las rutas posibles de su atención. Esto implica que las y los agentes educativos y culturales mantengan en sus acciones la conciencia e intencionalidad de reconocer a niñas, niños, familias y comunidades como seres diversos y se dispongan a transformar el rol tradicional de relaciones basadas en el poder jerárquico a relaciones equitativas y heterárquicas (COLÔMBIA, 2015, p. 04).

[101]Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP; Bolsista FAPESP; professor afastado da Faculdade Zumbi dos Palmares; Membro do GEPEDISC linha Culturas Infantis; Membro da Gestão 2016-2018 do Fórum Paulista de Educação Infantil.

[102] Gostaria de agradecer a professora Maria Isabel Mena García pela oportunidade que me proporcionou ao estabelecer as relações e agendamentos das visitas às Casas de Pensamento Intercultural.

Esta forma de concepção pedagógica exige uma disposição de escuta da infância e das crianças, invitando toda a instituição a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos; a abrirem os ouvidos até mesmo para aquilo que não emite nenhum som (SANTIAGO, 2016). Cada Casa de Pensamento Intercultural recebe diferentes crianças de etnias distintas, exigindo da coordenação e dos/as docentes uma postura aberta para o acolhimento das diferenças.

Os princípios orientadores que estruturam a organização do trabalho pedagógico nessas instituições são:

> 1. **El interés superior del niño, niña o adolescente:** Es el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes.
> 2. **La prevalencia de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes**: Plantea que, en caso de conflicto entre dos o más disposiciones legales, administrativas o disciplinarias, se aplicará la norma más favorable al interés superior del niño, de la niña o del adolescente.
> 3. **La protección integral**: Se entiende como el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y el cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior.
> 4. **La equidad**. Supone la realización de acciones para la garantía de derechos dirigidas a superar las desigualdades y la discriminación, por la vía de generar las condiciones para su ejercicio que reconozcan las características, capacidades y potencialidades de cada persona y sus condiciones y situaciones, de manera que, cada cual encuentre las oportunidades para ser, hacer y participar de la vida social
> 5. **La integralidad y articulación de las políticas**. Comprende la acción conjunta desde la indivisibilidad e interdependencia de los derechos de la niñez y las políticas públicas de la ciudad.
> 6. **La solidaridad**. Da sentido y motiva la concurrencia de los distintos actores para la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
> 7. **Participación, consulta y concertación.** La Administración Distrital garantizará la aplicación del derecho fundamental y colectivo de los pueblos a la consulta; y a la concertación, a través de sus autoridades y/o líderes y lideresas tradicionales, organizaciones, en relación con las medidas y decisiones administrativas y normativas susceptibles de afectarlos directamente, así como en la formulación de planes, programas y proyectos de orden social, cultural y económico que las afecten.
> 8. **Diversidad e integridad étnica y cultural**: La Administración Distrital reconoce y protege la diversidad étnica y cultural y garantiza la integridad de los derechos de los pueblos étnicos en Bogotá, D.C., como individuos y como sujetos colectivos de derechos fundamentales.
> 9. **Autonomía y Autodeterminación**: Las autoridades del Distrito Capital respetarán la autonomía en sus asuntos comunitarios a los

> pueblos étnicos en Bogotá, D.C., efectuando las acciones necesarias para que éstos hagan realidad alternativas de desarrollo propio, coherentes con sus cosmovisiones, visiones de derecho y necesidades.
> 10. **Armonía:** Entendida como la relación entre el ser humano, su dimensión espiritual y el entorno para establecer el equilibrio y la conexión con su propio desarrollo. Para algunos pueblos étnicos la armonía representa el equilibrio del universo y configurar la forma de situarse en el mundo.
> 11. **Interculturalidad e intraculturalidad:** la interculturalidad comprendida como las relaciones en equilibrio y armonía que propician el intercambio de experiencias, saberes y conocimientos propios y ancestrales entre diferentes culturas y estas con las instituciones, que se reconocen como pares sin ninguna manifestación de poder o dominación y cuyo centro es garantizar la atención integral de niñas y niños. A su vez, la intraculturalidad entendida como la promoción, consolidación y respeto de diálogos y ejercicio de fortalecimiento de los usos y costumbres de las manifestaciones, las tradiciones y los planes de vida de cada uno de los pueblos en el fuero interno y acorde a la normatividad nacional.
> 12. **Corresponsabilidad:** El Estado, la sociedad y las familias de manera articulada y coordinada formulan, implementan y evalúan acciones encaminadas a la protección integral de derechos de niñas y niños en primera infancia desde el potenciamiento de diálogos e intercambios basados en la intraculturalidad e interculturalidad (COLOMBIA, 2015, pp. 20-22).

Aqui, faz-se necessário discutir o conceito de interculturalidade, presente tanto nos documentos oficiais das instituições, como em seus projetos pedagógicos. Tendo como base a perspectiva teórica decolonial, podemos defini-lo como:

> - Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
> - Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
> - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
> - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
> - Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Como apontam Oliveira e Candau (2010), na perspectiva decolonial a interculturalidade é compreendida como uma configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica a respeito do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Para Mignolo (2005, p.30), a colonialidade

> Consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categorías de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales.

A partir dessa perspectiva, o conceito de colonialidade ultrapassa as ações de exploração do período colonial, evidencia também as hierarquizações que foram forjadas ao longo da história pelas necessidades do capitalismo em estabelecer um novo universo de dominação intersubjetiva sob a hegemonia eurocêntrica (QUIJANO, 2014). O colonialismo forja em seu bojo a colonialidade que atua sobre várias dimensões do colonizado, apresentando-se a partir de quatro eixos: colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe-natureza, os quais possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos. Tais eixos atuam de maneira a afirmar a colonialidade epistêmica europeia, ao passo que esta silência, rejeita, outras formas de racionalidade e história (QUIJANO, 2014). Este processo aciona diferentes processo são acionados diferentes mecanismos sociais que deslegitimam os saberes dos povos originários das américas, bem como dos africanos, estabelecendo uma hierarquização étnico-racial e uma soberania do patriarcado.

O conceito de interculturalidade está correlacionado a um projeto de transformação social e epistêmico que caminha em direção à descolonização e a problematização das estruturas capitalistas, visando à construção de novos espaços que incluiam os conhecimentos subalternizados e rompam com o processo prescrito pela colonialidade; questionando a neutralidade dos conhecimentos transmitidos nas instituições educativas, bem como as formas de organização dos modos de vida e das relações de poder, em busca da construção de uma sociedade mais justa e equânime.

A Colômbia, assim como o Brasil, é um país com grande pluralidade ética e sofre com a desigualdade econômica, possui uma sociedade hierarquizada, característica presente em todas as sociedades capitalistas.

> A lógica produtivista do capitalismo leva a uma produção social da inexistência, a hierarquia de saberes e a homogeneização da experiência social. [...] É uma compreensão parcial e seletiva do mundo que cria dicotomias e hierarquias; e a razão proléptica, que “concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear” (SANTOS, 2014, p. 66).

No caso colombiano, em decorrência da desigualdade econômica, desde a década de 1960 o país vem sofrendo com uma guerra assimétrica de baixa intensidade, construída entre os grupos paramilitares, os traficantes e os guerrilheiros de esquerda, como as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia e o Exército de Libertação Nacional.

Durante o período que estive na cidade de Bogotá pude participar de algumas manifestações a favor da manutenção do acordo pela paz , e estes foram importante, pois meus olhos e ouvidos ao irem até os Centros de Pensamento Intercultural estavam marcados pelos discursos das vítimas dos conflitos que, em grande parte, representam as famílias das crianças atendidas nos Centros de Pensamento Interculturais.

Imagem 1- Composição imagética, por Flávio Santiago

Embebido por este universo, vou ao encontro de duas Casas de Pensamento Intercultural, uma localizada próximo ao centro da cidade de Bogotá e outra em um bairro da periferia da cidade, considerado, este bairro, antigamente, como um dos mais violentos pela população.

Ao me deparar com a estrutura das instituições, fiquei pensativo, levantando hipóteses e análises com base no meu olhar de pesquisador brasileiro. Entretanto, logo percebi que o meu olhar também estava colonizado por uma ideia de instituição de educação infantil aos modos do Brasil, e comecei a reparar em outros detalhes, e, neste momento, me deparei com uma beleza e complexidade pedagógica singular.

Imagem 2- Composição imagética, por Flávio Santiago

Os detalhes presentes na decoração das instituições procuravam representar as diferenças étnico-raciais das crianças atendidas, demonstrando um respeito à ancestralidade mesmo para com os bebês, os quais eram “ninados” com canções de povos indígenas, assim como o ambiente do berçário possuía diferentes representações da cultura dos povos originarios.

Os objetos que são oferecidos para as crianças brincarem são investimentos "educativo-didáticos", elas aprendem por meio deles e, mesmo quando não se tem a intenção de ensinar, suas representações transmitem significados construídos sócio-historicamente (RUSSO, 2007). Os carrinhos, as bonecas, assim como os cartazes disponibilizados no espaço da creche, revelam valores assumidos pela organização da instituição. Todas as paredes, os pisos, os concretos se entrelaçam nas subjetividades das crianças e dos/as docentes e se constituem como uma Maquinaria Desejante, marcada por princípios micropolíticos (SANTIAGO, 2016).

Os carrinhos, as bonecas, assim como os cartazes disponibilizados no espaço da creche, revelam valores assumidos pela organização pedagogica. Todas as paredes, os pisos, os concretos se entrelaçam nas subjetividades das crianças e dos/as docentes e se constituem como uma Maquinaria Desejante, marcada por princípios micropolíticos (SANTIAGO, 2016).

As escolhas dos objetos oferecidos às crianças brincarem representam o projeto de mundo que a instituição se dispõe a oferecer para as meninas e os meninos que a frequentam. No caso das Casas de Pensamento Intercultural colombiana, percebe-se uma política de fortalecimento das origens ancestrais das crianças, disponibilizando brinquedos, objetos e composições imagéticas que remetam a aspectos da cultura dos seus avós, avôs, responsáveis legais.

Outra característica do Centro de Pensamento Intercultural é a presença de ao menos um membro/a da comunidade indígena como docente, o qual desenvolve trabalhos pedagógicos com as crianças, entre eles, as contações de histórias de seu povo e o ensinamento de músicas tradicionais. Em algumas instituições há, ainda, o cultivo de pequenas ervas e alimentos que serão consumidos pela própria instituição.

Imagem 3- Composição imagética, por Flávio Santiago

[…]

O trabalho pedagógico das crianças com a terra não corresponde somente à tentativa de proporcionar um momento de lazer ou um processo pedagógico que ensine as meninas e os meninos a ter responsabilidade (se não cuidarem das plantas elas morrerão). Estes momentos estão ligados a uma perspectiva filosófica de concepção de educação que procura interagir todos os elementos da natureza e compartilha a ideia de que também somos seres da natureza, não vivemos isolados ou apenas temos o privilégio de explorar as fontes naturais de recursos: somos também a terra que cultivamos. As práticas pedagógicas promovem

> um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza / cultura, [...] subjectivo / objectivo, colectivo / individual, animal / pessoa (SANTOS, 2010, p. 64)".

A relação com a terra é materializada no próprio projeto pedagógico da instituição, simbolizando a materalização de elementos comuns entre a maior parte dos povos indígenas atendido pela instituição.

Hemos encontrado cosas que tenemos en común todos los pueblos, y es: uno, la tierra, la conexión con la tierra es muy importante. Entonces, cómo todos los niños y las niñas empiezan a conectarse con la tierra, a agradecerle através de los rituales, de los pagamentos, através del cuidado que tienen con ellos, através de la danza, de la música...
Entonces, cómo la tierra está viva y cómo cada pueblo tiene diferentes formas de expresar ese agradecimiento y esa alegría que tenemos con la tierra.
Y hay otras cosas que tenemos también todos en común que son los seres cósmicos, que está el sol y la luna, entonces cómo el sol y la luna a nosotros nos orientan y nos rigen toda la dinámica de la vida, entonces tenemos los ciclos lunares y los ciclos solares, entonces cómo a través de esos solsticios y os equinoccios nosotros organizamos todas nuestras actividades, entonces digamos que a partir de eso creamos nuestros 4 ejes. Entonces, uno, es Territorio y Cosmovisión, entonces en el Territorio y Cosmovisión nosotros trabajamos toda la parte del territorio, de la gobernabilidad, de la medicina, cierto? todo lo que tiene el territorio, todo la... el origen de cada pueblo, cómo concibe cada pueblo el origen, el mundo y cuáles son esos valores que tenemos tan sagrados. El otro es... lo denominamos Fuego y Vida, en el Fuego y Vida está todo lo que tiene que ver con las pautas de crianza, que les llaman, cierto? cómo cada pueblo tiene la definición por edades de los niños y cómo de acuerdo a las edades se les van desarrollando y potenciando ciertas habilidades, el otro se llama La crianza de la tierra y se tiene que ver totalmente con las festividades agrícolas y cósmicas que tenemos todo el trabajo con la chacra y todo el agradecimiento con la madre tierra y el último que tenemos es el Arte y la Simbología entonces en el Arte y la Simbología tenemos el tejido, tenemos la pintura, tenemos toda la construcción con diferentes materiales y digamos que tratamos de condensar en esos cuatro ejes, sin ponerles una denominación no sólo indígenas ni sólo afro sino algo que pueda englobar y que podamos trabajar diferentes cosas desde las diferentes cosmovisiones en un solo eje, entonces digamos que vamos trabajando trimestralmente y lo hicimos así porque algo que nos rige a todos, les dije, son los dos solsticios y los dos equinoccios. Entonces en junio 21 que es el solsticio se festeja el inti raymi, y a partir de ello comienza un nuevo ciclo agrícola, entonces de acuerdo a eso nosotros denominamos a los niveles de los niños, entonces [...] son las semillitas germinadas que son los primeros... ya cuando ya... brota de la tierra el maíz, después de sembrarlo, son estas semillitas germinadas y los de arriba ya son los maíces el último ciclo del maíz ya es el fruto entonces eso es lo que tenemos nosotros para los niños y las niñas y por eso la relación un poco con las plantas del Maíz y por eso, digamos que, cada año, la idea es eso, que los niños lleguen siempre en la semilla y vean cómo es el proceso y que vayan respetando, no? la misma planta. Entonces como desde allí se va relacionando al niño con la naturaleza, con el cosmos... sí? que sepamos que las mujeres, pues, tenemos... estamos regidas totalmente por la luna y cómo eso desde pequeños a nosotros nos va orientando nuestra propia forma de ser. Entonces, digamos que hemos encontrado muchos pueblos que desde la cosmovisión se entiende que todas las personas tenemos espíritu de ciertas cosas, entonces se asimila mucho con los animales, entonces hay unos niños que son muy activos, entonces se les asimila con el espíritu de la ardilla, o hay los niños que están pensando sólo en comer, en comer, en comer, entonces dicen

muchos mayores que es el espíritu del caballo, porque el caballo es así, sí? O hay niños que les gusta dormir mucho entonces como que es esto, bueno entonces es el espíritu de la gallina, entonces es entender que cada niño tiene sus especificidades y eso es de acuerdo a la luna en la que nazcan y pues hemos encontrado textos escritos por indígenas donde explican cómo es eso de nacimiento y en qué luna, entonces las maestras de acá, que están tratando de indagar esos niños en qué Luna nacieron, sí? por qué tienen ciertas características, porque hay unos que son muy activos, porque hay unos que no escuchan, porque si además de la línea de la historia de vida que ellos tienen, cómo influye toda la luna y toda la parte, digamos, ancestral, entonces a partir de allí nosotros hemos puesto... pues estamos estableciendo en un proyecto pedagógico unas dimensiones que... digamos, que nos incluye en los alineamientos distritales, entonces digamos que la dimensión espiritual no está, sí? entonces esa dimensión nosotros la tenemos incluida dentro de nuestro proyecto pedagógico. Por eso es tan importante que casi a diario se hacen rituales de inicio... entonces, como nosotros empezamos a agradecer, empezamos a recibir el día, cierto? agradecerle a la lluvia, al sol, a la tierra por todo lo que nos brinda, y ser... digamos que desde allí vamos fortaleciendo lo espiritual y [...] Y a veces hay médicos tradicionales de las comunidades que nos vienen a acompañar, o sabedores de otras casas y también de [...] entonces digamos que a partir de ello hemos venido también observando que apenas [...] entraron los niños, pues claro, ves que no se puede controlarles pero que han bajado un poco el nivel de agresividad, en sí, ha bajado un poco... porque los niños de aquí eran muy agresivos. y como que lo que es diálogo, el consejo, las culpas, sí? entonces que ellos entiendan lo sagrado del fuego, que entiendan que ese es un espacio también sagrado, que la casa es algo que tenemos y que tenemos que cuidar todos y entonces, digamos, que esos valores también se les van incentivando y hemos encontrado también que hay muchos pueblos que... que tienen la dualidad como principio, la dualidad del universo mismo entonces cómo esas dos realidades se encuentran y no se oponen sino que se complementan porque es una dualidad complementaria y desde allí también trabajamos todo lo del universo, cómo esa dualidad está presente en todo lo que nos rige, lo femenino, lo masculino y desde ya todo el origen. Tenemos otra... otro principio muy importante que es el buen vivir, entonces eso... ese principio habla de[...]del mismo ser. Entonces cómo nosotros vamos trabajando el convivir, también, con los niños, las niñas y con las familias Entonces digamos que construimos desde allí, también lo que le llaman el pacto de convivencia teniendo dominado el buen vivir a partir del principio que las misma familia nos propusieron entonces de allí que tenemos, pues, algunos principios básicos... tenemos un principio que es muy importante para todos los pueblos y se denomina minga en lengua indígena, qué es el trabajo comunitario y eso es algo que también tienen todos los pueblos, sí? todos los pueblos en las comunidades afros o indígena se encuentran en comunidad para hacer algún trabajo que beneficia a la misma comunidad, sí? y cuando ya una persona, digamos, ayuda en minga algo... y yo voy a hacer algo.. ehh, digamos, voy a construir mi casa entonces ya las personas de la comunidad saben, llegan a mi casa, me ayudan y cuando van a hacer ellos otra casa, entonces yo voy y les ayudo, entonces como ya se va generando también una reciprocidad. Entonces digamos que vamos trabajando todos los

> principios [...] los niños, pues para que ellos también empiecen a compartir, para que ellos también entienden como es esa relación dual con la vida y con el ser humano. Entonces hay un poco... como contarles por qué. No ha sido un proceso fácil, pero creo que hemos construido mucho, sí? para llevar tan poquito tiempo ya hemos construido bastantes cosas y pues también con las maestras es una riqueza muy grande porque acá tenemos compañeras que indígenas que hablan otras lenguas que los niños no entienden, muchas veces, lo que les están diciendo, pero tienen la posibilidad de escuchar otras cosas, otras historias... entonces a veces la [...] cuando saca a los niños a aconsejarlos les habla en Nasa, y ellos se queda sentados como escuchándola y no le entienden todo lo que dice pero ellos se sientan y le respetan también la palabra. Entonces como desde allí nosotros hemos tratado como de incentivar ese respeto a la palabra del mayor y a los mayores porque en las comunidades todos los adultos son mayores, sí? nosotros... digamos que desde la misma concepción de la vida nosotros no somos el futuro, sí? los niños son el futuro y los que vinieron y caminaron primero que nosotros y los que van adelante son los abuelos, y nosotros vamos atrás de ellos aprendiendo, sí? Entonces como ese respeto se va también generando con las personas mayores (Coordenadora de um dos Centro de Pensamento Intercultural – relato coletado em 2016).

Como percebe-se no relato da coordenadora de um Centro de Pensamento Intercultural, a construção da proposta pedagógica rompe com a colonialidade, tornando-se uma proposta revolucionária ao desarticular-se da perspectiva eurocêntrica de concepção de sujeito, sociedade, estrutura educativa e epistemologia. Esta forma de organização da instituição educativa nos convida a pensar novas epistemologias educativas, destacando que "compreensão do mundo excede em muito a concepção ocidental do mundo. [...] a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito que ver com concepções do tempo e da temporalidade. (SANTOS, 2002, p. 239)".

Ao pensar a construção de um projeto pedagógico pautado nos períodos de cultivo da terra, correlacionados com elementos da natureza, a instituição rompe com uma ideia capitalista de tempo mecanizado, ditado pelos apitos das máquinas das indústrias, bem como com a perspectiva do desenvolvimento infantil normatizada pela psicologia, visibilizando as experiências ancestrais das crianças pequenininhas e pequenas, trazendo ao centro do trabalho educativo um recorte de sujeito, cultura e linguagem decolonial, enraizado nos saberes tradicionais das comunidades indígenas.

> Al añadir una dimensión epistemológica "otra" a este concepto —una dimensión concebida en relación con y a través de verdaderas experiencias de subalternización promulgadas por la colonialidad— la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a

> través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta. El hecho de que este pensamiento no trasciende simplemente la diferencia colonial, sino que la visibiliza y rearticu la en nuevas políticas de la subjetividad y una diferencia lógica, lo hace crítico porque modifi ca el presente de la colonialidad del poder y del sistema mundo moderno/colonial (WALSH, 2007. p.54).

Esta forma de organização não eurocêntrica não é característica exclusiva dessa instituição, destaco abaixo outro relato de uma proposta pedagógica fundamentada nas fases da lua:

> los bebés se llaman luna nueva, porque (al cabo) con la familia mucho más fuerte desde el acompañamiento de su comunidad en el acompañamiento de ese saber que tiene las comunidades luego viene lógicamente cuarto creciente qué es cuando la luna está creciente es porque está creciendo [...] y eso es cuando se empieza a poner llena [...] y en ese [...] lo que nosotros también llamamos [...] que todos los ciclos son muy importantes pero [...] es uno que tiene cuerpo, es cómo se alimenta el cuerpo, como se educa, entonces hay cosas que sí los diferencia, por ejemplo a los niños [...] de los pueblos se enchomba, se les coloca éste, pero en todo el cuerpo y se dice que es una forma de ejercitar el cuerpo para que el cuerpo coja postura, no acostarse durmiendo así, ni así, sino que también hay una posición, y en ese ejercicio, pues que el cuarto creciente que son los niños más o menos de dos años que llaman párvulos, son esos niños que se deberían acompañar mucho más en explorar su cuerpo, en hacer un acompañamiento más con plantas, para que ese cuerpo se ejercite y coja fuerza. Sí? ya... es como el momento del trapeo, de empezar a caminar pero ya un caminar más independiente. Después están los niños y las niñas de luna llena, que ya la llena es la fuerza, la energía, ya son los niños de 3 años, 4 años... más o menos de 3 hasta los 5 años es como que toda esa energía que uno dice Uy, ese chico me vuelve loco!
> Entonces es esa fuerza, es esa energía, es todo como el poder mostrar, además que en esas han aceptado mucho la medicina, entonces, mientras que acá tratamos la familia con el cuerpo [...] con una fuerza con la medicina y en ese ejercicio de poder trabajar la medicina con ellos. Que si hay unas plantas que permiten que el niño recuerde muchas cosas. Entonces es ese ejercicio, pues, con los niños de luna nueva... luna llena, pues es como la fuerza, y sobre todo porque en la mayoría de los pueblos indígenas, sobre todo [...] un poco más [...] todo lo que tenemos de este conocimiento. Es que la primera infancia va hasta los 7 años de vida, no hasta los 4 ó 5 como está... por ejemplo por decreto del Ministerio de Educación, sino que se extiende hasta los 7. Entonces eso también implica que luego cuando ya están en luna menguante que es cuando se empieza otra vez a oscurecer la luna, que empieza a desaparecer, entonces es tiempo de calma, de tranquilidad, de aquietar nuevamente, y pues, usualmente, en los grupos indígenas [...] en la sierra, que son como los de volver a [...] que el niño se recoja al silencio -lo llaman ellos- y que ahí los sentidos son muy importantes porque uno usualmente uno se empieza a distraer mucho porque a la vista le emociona todo. Entonces a veces es mucho más

> centrado circular en los sentidos, circular en la visión, en la audición y en ese [...] está bien (Coordenadora de um dos Centro de Pensamento Intercultural – relato coletado em 2016).

Esses elementos não estão somente nos aportes filosóficos do projeto pedagógico, a organização intercultural pode ser observada nas práticas educativas desde o berçário. Tais instituições tensionam os padrões relativos das relações de poder que operam através da naturalização das hierarquias do saberes e que permitem a (re)produção de relações de dominação territorial, cultural, etária, racial, de classe (MACEDO *et al*, 2017).

Outro elemento que me fez estranhar o familiar e familharizarme com o estranho durante as visitas às instituições foi a proposta pedagógica alicerçada na perspectiva do compartilhamento, as crianças são ensinadas a compartilharem os alimentos que consomem, bem como os brinquedos, os objetos e o próprio colchão em que dormem.

Imagem 4- Kwanza, por Flávio Santiago

A imagem quatro apresenta um momento de compartilharmento de alimentos entre as crianças pequenininhas de dois e três anos. O objetivo da atividade era procurar regastar a ideia de comunidade que partilha. Antes da troca das frutas entre as crianças pequenininhas, a docente contava que somente por meio do cultivo coletivo da terra é que foi possivel a obtensão desses alimentos que iriam comer, ensinou também às meninas pequenininhas e aos meninos pequeninhos algumas canções indígenas que eram cantadas durante a colheita dos alimentos e, por fim, compartilharam as frutas.

Ao cantarem ou recontarem histórias dos povos indígenas, as Casas de Pensamento Intercultural têm promovido um processo de rompimento da lógica impositiva da colonialidade, pautada na hierarquização de saberes, democratizando a

gestação do conhecimento e reconhecendo a diversidade de formas de interpretação do mundo e de perspectivas filosóficas, constituindo uma atitude decolonial (MIGNOLO, 2007).

> A Decolonialidade desafia o parecer eurocêntrico colonial em função da construção de novas tessituras políticas, sociais e epistêmicas fomentadas nas culturas que sofreram com a ferida colonial. Neste sentido, questionam o processo de desumanização que balizou a exploração material e subjetiva empreendida pelos colonizadores sob a denominação de Modernidade (SILVA, SILVA, 2014, p. 164).

Caminho para finalizar este pequeno relato sem o objetivo de esgotar as minhas impressões a respeito das práticas interculturais desenvolvidas nas Casas de Pensamento Intercultural colombiana, trouxe para a discussão alguns dos inúmeros questionamentos que vieram a minha mente durante o período que convivi com essa proposta pedagógica. Estas experiências podem nos ajudar a pensar pedagogias das infâncias do Brasil, construídas a partir do nosso referencial cultural e ancestral, descolonizando as múltiplas possibilidades de existência dentro do ambiente das creches e pré-escolas.

Referências

COLÔMBIA. *Orientaciones para la atención integral a la primera infancia en las casas de pensamiento intercultural***.** Ciudadela San Martín, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Triste Trópicos***.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MACEDO, Elina Elias *et al.* Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. *Crítica Educativa***,** vol. 2, n.2, p. 38-52, 2017.

MIGNOLO, Walter. Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. *Tabula Rasa*. Bogotá/Colombia, n. 3: pp. 47-72, jenero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. *La Idea de América Latina***:** la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. 2010, vol. 26, n.1, pp.15-40.

SANTIAGO, Flávio. Educação das relações étnico-raciais na creche. *Olh@res*, Guarulhos, v. 4, n. 1, pp. 254-268, maio 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra/Portugal, n. 63, pp.237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Solange Estanislau dos Santos. *As crianças (in) visíveis nos discursos políticos da Educação Infantil:* entre imagens e palavras. 2014. 142f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto; SILVA, Janssen Felipe. A crítica decolonial das epistemologias do Sul e o contexto de constituição das coleções didáticas do PNLD-Campo/2013. *REALIS – Revista de Estudos Antilaterais e pós-coloniais*, v. 2, n. 4, jul-dez. 2014, pp. 149-174.

RUSSO, Danilo De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 67-93.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y Claficiación Social". In: CLÍMACO, Danilo Assis (Org.) *Cuestiones y Horizontes*: de la dependencia historico-estrutural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

REDE OCARA, REDE LATINO-AMERICANA DE EXPERIÊNCIAS E PROJETOS SOBRE CIDADE, ARTE, ARQUITETURA E ESPAÇO PÚBLICO NOS QUAIS PARTICIPAM CRIANÇAS

Irene Quintáns Pintos
Red OCARA
parahabi@gmail.com

Objetivos

A Rede OCARA (www.redocara.com), criada no Brasil, é uma rede latino-americana de experiências e projetos sobre cidade, arte, arquitetura e espaço público nos quais participam crianças.

Nosso objetivo é compartilhar trabalhos realizados em circunstâncias urbanas e sociais semelhantes, para que nos inspirem e ajudem a todos. Criar rede, abraçar, falar.

Referencial teórico

A rede nasceu em novembro de 2013 e atualmente (abril de 2016) registra 80 projetos ou experiências de 13 países da América Latina, sobre diversos temas (arquitetura, arte, urbanismo, mobilidade urbana, meio ambiente, políticas públicas, dentre outros), todos eles com foco na infância e na cidade.

OCARA é uma palavra tupi-guarani, que significa praça ou centro da aldeia, e deriva da palavra "oca" (casa, abrigo). O nome foi escolhido por ser uma palavra pertencente às línguas tupi-guarani (uma subfamilia de 53 línguas da família macro-tupi), línguas indígenas da América que se falam ou se falavam na Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Guiana Francesa, Paraguai, Peru e Venezuela.

Imagem 1 e 2: Dados de público da Rede OCARA. Países com pessoas que acessaram ao site, detalhe com os acessos desde as ciudades do Brasil. Dados coletados desde a criação da rede (novembro 2013) até novembro 2016. Fonte: Google Analytics.

Por que Red OCARA?

Ocara representa o sentido de nossa rede e a identidade dos países participantes. Com este nome a rede quer ser um grande espaço para compartilhar nossos trabalhos. Muitas das experiências e projetos sobre estas temáticas, que são realizadas na América

Latina, não são suficientemente divulgadas para atingir um público maior, nacional e internacional.

Por exemplo, se nos concentrarmos no tema Mobilidade Urbana infantil, vemos que, apesar de haver muitas experiências de caminho escolar implantadas em todos os continentes, é muito difícil encontrar projetos em realidades urbanas similares às periferias das cidades latino-americanas. A rede coleta informações para conseguir que as pessoas que as estão realizando se sintam reconhecidas e acompanhadas.

OCARA é, de certa forma, um laboratório urbano que mostra que sim, é possível levar a cabo trabalhos muito enriquecedores que tenham as crianças como parte ativa, crítica e propositiva da cidade. É também a primeira rede Web Latino-americana de referência para consulta de políticas públicas urbanas e projetos relacionados à cidade para crianças, nos quais elas participam ativamente.

A abordagem do urbano a partir da perspectiva das crianças é necessária, pois as condições sociais, culturais, econômicas e urbanas das cidades latino-americanas fazem com que a infância seja, cada vez mais, privada do contato com o espaço público.

Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas, valorizando a aprendizagem vivencial, é fundamental para a educação, a saúde e o desenvolvimento das crianças. No entanto, a sua mobilidade tem sido muito afetada pelas condições urbanas e a superproteção adulta. O conhecimento e apropriação do espaço em que vivemos nos proporciona pontos de referência e sentido de pertencer ao lugar. Muitas vezes as crianças não conseguem elaborar esse mapa mental que dá sentido a seu ambiente urbano, relacionando um lugar com outro

Quando uma criança cresce dentro de sua casa, dentro de sua escola ou de um shopping, sendo levada de um lugar a outro apenas em um carro ou outro transporte motorizado, ela é privada de uma série de elementos preciosos para o seu dia a dia.

As referências urbanas precoces, os mapas mentais e o sentido de pertencimento vão moldando o direito à cidade desde a infância e em todo seu sentido, pois as crianças são cidadãos de pleno direito, que têm muito claro como podem melhorar as coisas em seu entorno.

Políticas Urbanas

É a sociedade e a sociedade como um todo (áreas de gestão local, projetos, habitabilidade, segurança, meio ambiente, saúde, esporte...) quem deve criar as

condições para que os cidadãos de todas as idades possam viver em um ambiente inclusivo. Somos todos concidadãos dos mais pequenos.

Fotomontagem 1: Projetos de mobilidade na Colômbia.

As políticas públicas transversais são as adequadas para reforçar esse conceito de cidade para todos:

_Políticas para o direito à cidade e a cidadania, promovendo uma atitude positiva e de respeito pelo espaço público. La Rede Internacional de Cidades Educadoras trabalha neste sentido.

_Políticas de mobilidade urbana. Os projetos de Caminhos Escolares ou Rotas Seguras são implantados em países do mundo todo, como Estados Unidos, Canadá, Australia e Europa. Na América Latina estão surgindo algumas experiências. A Colômbia é o país líder nestes projetos latino-americanos: **Pedibus** (Bogotá, 2011 e Barranquilla, 2014), através da colaboração da Fundación Nueva Ciudad e das Secretarias municipais; **Al Colegio en Bicicleta** (Bogotá, desde 2013), da Secretaria Municipal de Educação.

Como política nacional, na Argentina, em 2015, a iniciativa de Caminhos Escolares foi posta em marcha pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no ámbito do Grupo Consultivo da Sociedad Civil (ConSoc) da Representação do BID na Argentina.

Recuperar o espaço público para as crianças é vital para toda a sociedade.

Será a partir das crianças em idade escolar que a sociedade do presente e do futuro poderá contar com pessoas comprometidas com a segurança viária em particular e com o bem-estar de sua comunidade em geral, graças à responsabilidade e autonomia adquiridas através desta iniciativa que conjuga a aprendizagem sobre as normas de segurança viária com a postura em prática do que foi aprendido diretamente no espaço

público, esse espaço muitas vezes temido ou maltratado que passará a ser um protagonista querido e integrado no imaginário coletivo das crianças[103].

Imagem 2 e 3: Oficina da Red OCARA no Largo do Paissandú (São Paulo), dentro da política urbana CENTRO ABERTO da Secretaria Municipal de desenvolvimento Urbano (2014). Fotos de Irene Quintáns:

_Políticas de saúde: Problemas de saúde que afetam a milhões de crianças, como a diabetes infantil, obesidade, déficit de Vitamina D, inclusive a gravidade da polêmica Síndrome de Déficit de Atenção, diminuem significativamente com exercício diário moderado (ações como ir caminhando para a escola) e o brincar livremente em espaços externos.

O sedentarismo é um mal de nossa sociedade provocado pelos baixos níveis de atividade na população, resultando particularmente preocupante em crianças e jovens.

Estudos neurocientíficos recentes mostram a relação entre a atividade física infantil moderada (caminhar ou pedalar) e o desenvolvimento cognitivo, melhorando o desenvolvimento integral da criança. Além disso, outros estudos reforçam essa tese:

[103] VICENTINI, Vera; DALVE, Soria. Post original: http://blogs.iadb.org/moviliblog/2015/09/15/caminos-escolares-por-la-seguridad-vial-de-los-ninos/

um estudo dinamarquês[104] *realizado com 20.000 crianças em idade escolar (de 5 a 19 anos de idade) mostrou que caminhar ou pedalar aumenta a sua concentração até o final do período das aulas e na execução de tarefas complexas, em comparação com aqueles que vêm para a escola em veículos motorizados.*

A configuração urbana das nossas cidades deve contribuir, mais do que nunca, para motivar as pessoas a sair para espaços públicos. Com o aumento da atividade física de crianças e adolescentes, bem como outras medidas de saúde pública, as taxas de obesidade e diabetes seriam progressivamente reduzidas.

Alguns dos projetos mostrados em OCARA trabalham e convidam a este contato, sempre educador e criativo.

Imagem 4: Oficina da Red OCARA para a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, dentro do programa Urbanismo Caminhável promovido pela Prefeitura (2015). Foto de Pedro Paulino.

Dispositivo metodológico

Quem forma a Red OCARA?

Os membros da Red, nossos *ocaritos* e *ocaritas*, são a parte mais importante da rede. Quando descobrimos um projeto ou organização que se encaixa nos temas da rede, nós escrevemos solicitando dados, e em caso de resposta, nós os incluímos. Fazer parte de Red OCARA é gratuito.

[104] Danish Science Week. Centre for Strategic Education Research at Aarhus University "The Mass experiment". Matéria disponível em: http://hastebc.org/blog/omar/link-between-kids-who-walk-or-bike-school-and-concentration-pt-2

Irene Quintáns, arquiteta urbanista, é fundadora e diretora da Red OCARA, cuja sede física está localizada em São Paulo, Brasil. Jorge Raedó, arte educador de crianças (Projeto Osa menor[105]) é assessor da Red.

Imagem 5: Irene Quintáns e Jorge Raedó, diretora e assessor internacional da Rede OCARA. Oficina "Casa da Música" no espaço exterior da Biblioteca Municipal Infanto-juvenil Monteiro Lobato (2014, São Paulo). Foto de Marieta Colucci

Quais são os projetos atuais?

A rede tem atualmente várias áreas de trabalho. A principal é a busca e investigação contínua para publicar e amplificar projetos. Também reforçamos relações entre os membros e outras partes interessadas; realizamos alguns projetos em rede e ajudamos na articulação de outros.

Além do nosso portal web, onde são publicados os projetos realizados na América Latina, em São Paulo realizamos palestras e participamos de encontros e seminários que focam no tema da cidade e infância.

Como não há nada melhor do que levar à prática nossos princípios, fazemos oficinas infantis de arte para crianças em espaços urbanos e instalações públicas na cidade de São Paulo, com o objetivo principal de fazer com que meninos e meninas sejam habitantes de nossos espaços, refletindo de forma crítica através do lúdico.

Nosso desejo é que no futuro a Red OCARA seja uma entidade de grande dinamismo propositivo e de ações que tornem efetivo o direito das crianças à cidade.

Projeto OCARA Lab

[105] RAEDÓ, Jorge. Proyecto Osa Menor. Disponível em http://osamenor10.blogspot.com.br/

Rede OCARA desenvolve o subprojeto OCARA Lab, laboratório que trabalha com experiências criativas de ação coletiva. OCARA Lab, com formato EOR (Educational Open Resources / Recursos Educativos gratuitos on-line), tem como objetivo ser de fácil acesso, aplicável em todas as realidades urbanas.

As experiências OCARA Lab podem ser um projeto existente na rede, bem como uma nova atividade proposta por um membro da rede.

Cada experiência terá um texto explicativo, álbum de imagens sobre como realizá-la e um pequeno vídeo (máximo 2-3 minutos).

Red OCARA quer animar as crianças a criar, investigar e desenvolver um olhar crítico e propositivo sobre seu meio urbano. As oficinas OCARA Lab propõem essa interação com a cidade.

Como brincar:

1. Download dos moldes para realizar a atividade. Imprimir
2. Desenhar/cortar/colar/pintar
3. Localizar o lugar de estudo / aplicação
4. Refletir sobre o lugar e como interacionar com o material criado
5. Se divertir com o espaço público
6. Registrar o processo (imagens, vídeo, desenhos, relatórios) e compartilhar com outras crianças do mundo!

A realização simultânea da experiência em países de diversas realidades urbanas, com semelhanças e diferenças, vai dar uma outra visão das oportunidades e desafios urbanos para as crianças.

A primeira experiência OCARA Lab, de Curativos Urbanos, foi publicada na red OCARA em dezembro de 2013.

“Curativos Urbanos é uma ação que usa cor e bom humor para despertar a atenção sobre o estado das calçadas e agitar o debate sobre os espaços urbanos.

Através desta divertida ação queremos aportar algo à cidade, pequeno, porém importante: é possível melhorar a poluição, barulho, mobilidade e espaços públicos.

Crianças, pessoas com deficiência ou idosos têm direito à cidade e as calçadas são um dos lugares mais importantes. ” (Explicação da proposta pelos autores)[106].

Curativos Urbanos é um grupo de seis pessoas que vivencia a cidade e acredita que todo cidadão deve ter condições de se locomover com qualidade pela sua cidade com qualidade.

Nos últimos meses, através da nova divulgação em OCARA Lab, Curativos Urbanos / Curitas Urbanas / Urban Bandages (publicada en portugués, español e inglés) varios “ocaritos” de países latino-americanos (Venezuela, Argentina, México, Brasil) assim como nossos amigos de Portugal.

Imagem 6: Flyer com fotos e depoimentos das experiências internacionais OCARA Lab #1. Vários autores.

A segunda experiencia OCARA Lab, de Verónica Mansilla de Tucumán (Argentina), é o Kit Detector de Obstáculos, “uma ferramenta que visa traduzir normas técnicas

[106] Proposta OCARA Lab #1: Curativos Urbanos. Disponível em http://www.redocara.com/proba-ocara-lab

numa linguagem popular, mais fácil de entender, o que significa falar de acessibilidade e desenho universal".

Ele foi desenvolvido para complementar o conhecimento dos cidadãos para que possam, assim, fiscalizar o espaço público e se empoderar, porque conhecimento é poder: uma espécie de auditoria do pedestre do tipo "faça você mesmo".
O kit é uma pequena caixa que cabe no bolso, ideal para levar conosco enquanto caminhamos pela cidade. Ele contém alguns elementos simples e fáceis de encontrar: uma tampa de plástico (tampa de garrafa Pet), um pedaço de barbante (ou qualquer outro fio resistente e maleável), um giz e um pequeno papel com as instruções de uso.

O kit não foi pensado para obter medições exatas, mas é suficiente para que se tenha uma NOÇÃO ESPACIAL do mínimo necessário para assegurar, para o maior número possível de pessoas, a igualdade no direito à cidade.

A intenção é, precisamente, que o kit funcione como um gatilho, que seu uso desencadeie um impacto mental, incentivando o debate sobre questões relacionadas com temas urbanos, buscando sensibilizar as pessoas.

"Fazer Cidade" além de sua definição física: construir, mas a partir do imaterial, intangível, para avançar para uma mudança de atitude. O primeiro impacto é mental... para poder avançar para um impacto no plano físico" (Explicação da proposta pela autora)[107]

[107] Proposta OCARA Lab #2: Kit Detector de Obstáculos. Disponível em: http://www.redocara.com/propuesta-2-ocara-lab-argentina

Imagem 7: Alunos da Escola Municipal São Miguel Paulista (São Paulo), usando o Kit Detector de Obstáculos para vistoriar a qualidade das ruas da escola (2016). Foto de Alexandre Pelegi.

Principais conclusões do estudo

Muitos dos projetos da rede visam transformar para melhor as relações da cidade com seus habitantes sob variados ângulos e perspectivas, em especial projetos que buscam uma relação amigável entre criança e cidade. A cidade dos lugares, do caminhar e das conexões.

Replicar boas práticas, divulgar resultados exitosos, debater novas abordagens, crescer inspirando uns aos outros é uma espiral que cresce e se alimenta através do trabalho e da junção, da troca e da divulgação, do estímulo à realização.

As medias sociais possibilitam que as distâncias físicas não sejam um empecilho para conhecer projetos de outros países. OCARA: criar rede, abraçar, falar.

Compartilhe suas experiências conosco!

REDESCOBRINDO ESPAÇOS: A EXPERIÊNCIA TEATRAL COMO VIA PARA EXPERIÊNCIA DA CIDADE

Larissa Altemar
UFMG
laltemar@hotmail.com[108]

O presente artigo busca refletir sobre o encontro entre criança e cidade pensando o papel da linguagem teatral nessa mediação. Para tanto dividimos o texto em duas partes. A primeira parte trará um panorama da relação entre criança e cidade pontuando eventos e concepções que tensionam esse encontro. A partir de discussões das áreas de política da educação, educação infantil e sociologia da infância, refletiremos sobre a noção de cidade educadora e o papel da escola nessa concepção de cidade.

Na segunda parte do texto delinearemos a concepção de teatro dito contemporâneo ressaltando sua potência para dialogar com a cidade. Apresentaremos o relato de uma excursão que levou crianças de 5, 6 e 7 anos a conhecer o prédio do curso de graduação em teatro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A visita aquele prédio previa conhecer o espaço cenográfico como ponto inicial para a experiência, que se direcionaria a vivência de uma cena teatral contemporânea. Ao longo da apresentação desse evento analisaremos o encontro entre crianças e alunos da graduação em pesquisa[109] como um possível enlace da experiência infantil com a cidade.

---

[108]Mestranda em Educação na FAE-UFMG na linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil. Graduada em teatro com habilitação em licenciatura e formação complementar em psicologia. Fez graduação sanduiche pela Università degli Studi di Firenze- IT com financiamento da CAPES (2012-2013). Tem curso de aperfeiçoamento em Complexidade e Prática Social. Atualmente trabalha como educadora no Memorial Minas Gerais da Vale: laltemar@hotmail.com.

[109] Essa ida a UFMG só foi possível pela parceria com o projeto de extensão "Teatro Educação: Experimentos Teatrais na Educação Infantil" coordenado pelo Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo e do trabalho em conjunto com Thais Imediato e Wemerson Moreira estagiários do projeto. Esse projeto visa propiciar experiências teatrais para alunos de teatro da UFMG juntamente com crianças da educação municipal infantil de Belo Horizonte. O projeto reflete, mediante a prática, noções de teatro com e para crianças pequenas. O projeto tem um importante papel na formação de professores de teatro para a primeira infância. Através desse contato entre alunos de graduação e da educação infantil reflete-se a forma como a experiência teatral vem sendo desenvolvida no âmbito educacional para criança pequenas e busca-se compartilhar noções contemporâneas do fazer teatral com essa faixa etária.

Esse texto dialoga com o trabalho publicado por Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2005) que trata do conhecimento teatral em relação a experiência urbana e o seu artigo será utilizado como bibliografia chave para traçar as análises deste trabalho.

Criança e Cidade

Voltar o olhar para a dupla criança e cidade é uma iniciativa relativamente nova, visto que esse argumento começa a ser tema de publicações apenas na década de 90, direcionando-se para uma lógica de compreender a criança pobre e marginalizada no sentido das políticas públicas.

Nos anos 2000, inaugurada pela área de sociologia da educação, os trabalhos se direcionam em compreender e conceitualizar a criança como ator social. Pensar a criança como sujeito de direito, e portanto cidadã, pode ser um dos caminhos para pensar sua relação com a cidade[110]. Mas o que compreendemos como criança? O que compreendemos como cidade? O que pontuamos *entre e com* criança e cidade ?

Se considerarmos historicamente a compreensão do que é ser criança perceberemos que houveram modificações no que se refere a valorizar o seu saber. Em um primeiro momento a criança era vista como depositária do saber adulto, um sujeito visto como menor- relacionando seus direitos a sua estatura, sendo, pequena, incapaz e em formação. Num outro momento, com a valorização dos chamados Jardins de Infância, passa-se a compreender a necessidade de colocar os sentidos desses indivíduos em pauta e inicia-se a busca por entender de que forma a criança dialoga com o mundo.

Pensando no ambiente educacional, pontua-se o desenho e a expressão espontânea não como algo menor, mas sim como ações específicas a serem consideradas no processo educacional infantil, incentivando o adulto a depurar o seu olhar sobre as ações das crianças e suas linguagens (GOBBI; PINAZZA, 2015).

A partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, a criança passa a ser reconhecida internacionalmente como sujeito de direito pela Organização das Nações Unidas (ONU) (PEREZ; PASSIONE, 2010, p.660) com direito a educação e ao lazer, por exemplo. O Estatuto da criança e do adolescente em 1990 vem reforçar a noção de ambos como sujeitos de direitos individuais e coletivos sendo responsabilizados pela família, sociedade e estado. Desses dois importantes documentos destaco o direito ao

[110] Informações retiradas do estado da arte do projeto "Infância e cidade" coordenado pela Prof. Dr. Maria Cristina Soares Gouvêa tendo como bolsista Ana Luiza de Araujo Pinto.

lazer e a responsabilidade da sociedade e do estado sobre a criança, questão que, ao nosso ver, podem aproximar a criança e a cidade e nos direcionam a alguns questionamentos: O que é lazer para as crianças? O que é lazer para os diferentes grupos de crianças que existem em uma cidade? Os espaços dedicados ao ócio criativo na cidade estão de fato dialogando com as necessidades e direitos da criança? O que vem sendo feito em termos de política pública para propiciar o direito ao lazer à criança? Quais iniciativas a comunidade tem tomado para construir e ocupar os espaços de lazer?

Políticos, sociólogos educadores e arquitetos são alguns dos profissionais que podem se ocupar de refletir e planificar ações que busquem responder essas perguntas e concretiza-las. Mas as crianças podem se ocupar desses questionamentos?

Discutir sobre criança na perspectiva de que ela é ator social nos leva a ressaltar a necessidade de ouvi-la e buscar por ferramentas em diferentes áreas de conhecimento. Para propiciar um espaço de diálogo e colheita das significações das crianças sobre o espaço urbano, ou outro tema, é preciso saber como ouvi-las (CLARK, 2010).

Para que o diálogo entre criança e adulto pesquisador possa ser efetivado é preciso conhecer as infâncias e suas linguagens (GOBBI; PINAZZA, 2015), percebendo as ferramentas necessárias para ouvir o que as crianças tem a dizer sobre a educação que estão tendo, sobre o que é um espaço de lazer onde se sintam seguras (THOMPSON, 2004) e onde tenham prazer de estar. O que nos leva, talvez, a questionar: é possível estabelecer essa diálogo mesmo com crianças muito pequenas? Sim, é possível, é preciso agachar-se (MACHADO, 2010), pois a concepção da criança como sujeito de direito, começa ao deixa-las falar ouvindo-as. Para isso, é preciso que o adulto esteja sensível ao modo da criança estar e comunicar no mundo. Tendo sempre em vista que consideramos infâncias e crianças inseridas em diferentes contextos, com diferentes experiências e por tanto com diferentes formas de expressão.

Pontuamos que essa iniciativa, de escutar o que a criança tem a dizer sobre seus desejos e necessidades em relação a cidade, não deve ser um modo presente apenas em contexto de pesquisas acadêmicas

> A inclusão dos problemas da cidade no currículo escolar e o fortalecimento de relações fundadas no diálogo e na democracia são princípios fundamentais à formação moral e à construção da cidadania (...) A perspectiva de aprender a cidade deve atravessar a escola como um todo, ampliando a visão de mundo dos alunos e conferindo significados aos mais diversificados conteúdos e seus modos de abordagem (SANTOS, 2005, p.237).

A escola é um importante mediador entre saberes ditos não-escolares. Embora a concepção de escola tradicional tenha se distanciado dos saberes da vida e da apropriação da cidadania, a escola ainda continua sendo um celeiro pontual (SANTOS, 2005). O espaço escolar pode propiciar que o espaço da cidade seja vivenciado pelas diferentes linguagens, por um lado institucionalizando o encontro e por outro proporcionando encontros que sem a mediação escolar talvez não acontecessem.

Entretanto, o papel de educar para a cidade não é, e não pode ser, apenas da escola. O I Congresso Internacional das cidade Educadoras em 1990 pontua o papel da cidade como agente de educação, portanto considera que a cidade deve conter instrumentos e aparelhos para um espaço educativo formal e não formal, ocasionando experiências planejadas e não planejadas (SANTOS, 2005), propiciando que a criança ocupe a cidade.

> A partir do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras , realizado em 1990 na cidade de Barcelona, a expressão foi recuperada e ressignificada, adquirindo novos contornos: a palavra “educativa”, até então empregada para exprimir a ideia de cidade como um simples fator de educação, passou a ser substituída por “educadora”, denotando a ideia de cidade como agente de educação, como organismo que assume papel formador na vida dos que nela convivem (SANTOS, 2005, p.233)

Nesse sentido as Cidades Educadoras nos desafiam e "convoca(m) a pensarmos o processo educacional como uma trama complexa que abrange tempos e espaços que ultrapassam largamente a experiência escolar" (SANTOS, 2005, p.233). É possível?

Temos algumas experiências bem sucedidas que integram os diferentes setores da sociedade para a construção de uma cidade educadora. Por exemplo, a cidade de *Reggio Emilia* no norte da Itália. O local é estudado por diferentes países principalmente no que diz respeito a organização das escolas e a relação com o *comune*. Sua organização escolar e estética espacial propõe a autonomia da criança, propiciando encontros sensíveis que tendem a transcendem os murros da escola, dialogando com a cidade que esta preparada para esse encontro. Considera-se que a cidade também é um espaço educacional e que a educação não tem relação apenas com a escola.

Andrea Fusari (2002) vem discutir a cidade como comunidade educadora apresentando a experiência de Pistoia (IT), cidade na região da Toscana. A autora destaca a sensibilidade dos órgãos públicos na implementação de políticas para direcionar os investimentos, em dialogo com projetos comunitários, fora da escola que envolvessem a família como um todo e aponta " Teria sido um erro fatal delegar a função educadora global unicamente aos serviços educativos, a qual deve necessariamente pertencer a toda

a sociedade nas suas diversas articulações: a família, a comunidade, o próprio tecido urbano" (FUSARI, 2002 p. 260).

Vera Lúcia Bertoni Santos (2005) aponta como a concepção de escola desqualificou outros espaços educativos e formativos. Consideramos que essa ruptura da rua como lugar de conhecimento impulsiona as políticas públicas em direção a investimentos e estudos concentrados na escola, suas formas de avaliação, e pouco projetam-se nos espaços não escolares, principalmente em países ditos em desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

Sabemos das necessidades emergenciais no que tange a pobreza e a qualidade da educação infantil e por isso grande parte do investimento do Banco Mundial se direciona a essas questões, e não estamos desqualificando esses investimentos. Porém, se o objetivo dos investimentos é amenizar as desigualdade marcantes nos países em desenvolvimento não basta investir "pobremente na pobreza" (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p.75), é preciso considerar as pesquisas que vem sendo feitas que compreendem que as questão educacionais não se limitam aos espaços de educação formal, mas sim na cidade como um todo.

Paralelamente aos investimento emergenciais necessita-se seguir o exemplo de cidades educadoras compreendendo o espaço público como espaço em potencial, como meio, agente e conteúdo de educação (SANTOS, 2005, p.236), tensionando a fragmentação que a organização contemporânea e globalizada opera.

Consideramos que existem vários caminhos para possibilitar encontros entre criança e cidade e o faremos a seguir a partir de uma lógica teatral.

Criança, teatro e cidade

"O mar estava sereno,
sereno estava o mar,
o mar estava sereno,
sereno estava o mar"
(canção que conduziu a experiência teatral
contemporânea com as crianças na UFMG)

Mas qual o papel do teatro como mediador entre criança e cidade? Para começarmos a refletir sobre esse questionamento precisamos delinear qual tipo de teatro estamos considerando ao fazer essa análise. Assim como pensamos em infâncias, crianças e linguagens estamos falando de teatros.

Escolhemos nos apropriar, e fazer a análise, a partir do teatro contemporâneo, por considerarmos que esse tipo de teatro dialoga com as linguagens infantis e com a criança como propositora e agente. Pensamos nessa forma de teatro ao conduzir a linguagem teatral com criança pequenas, ao preparar a visita das crianças à UFMG e é a partir dessa lógica que refletimos o encontro entre criança e cidade.

Mas qual é a forma do teatro contemporâneo? Esse modo de fazer e fruir teatro busca juntamente o distanciamento da forma *presentando-se*[111] numa estética do processo, convidando o espectador a fazer parte da trama e vivenciar as experiências de um processo criativo (LEHMANN, 2011). Por tanto, não se trata mais de compreender uma narrativa através da linguagem teatral, mas de experienciar um teatro que elabora-se na presença do outro, "A obra, o texto, o drama, já não são mais soberanos absolutos, e sim, doravante, participantes numa tessitura teatral tomada de um modo muito mais amplo, levando em consideração a totalidade dos eventos teatrais e não apenas o exibido (LEHMANN, 2011, p.270), convidando quem assiste a criar continuamente.

Nessa perspectiva o processo criativo torna-se texto espetacular e por isso possibilitar o encontro da criança com esse tipo de arte é, ao mesmo tempo, considerar a fruição e a criação. Embora fruição e criação não sejam ações independentes consideramos que em alguns momentos é interessante colocar um deles em primeiro plano, alternando-os.

Por isso organizamos uma vivência teatral contemporânea, num espaço neutro[112], na qual conduziríamos alguns passos a uma apresentação, mas a travessia e a continuidade se dariam somente pela participação das crianças. Cuidando de concepções artísticas mas também pedagógicas considerando que elas estão imbricadas, afinal "As correspondências entre as Estéticas e a Pedagogia se configuram de maneira nova, pois já há algum tempo, visões da Pedagogia e tendências da Arte do Teatro têm apresentado pontos de contato absolutamente evidentes" (LEHMANN, 2011, p.269).

Essa proposta de levar as crianças à UFMG para vivenciar um teatro contemporâneo surge do desejo de levar alunos(as) de teatro da educação infantil a

[111] Esse modo de pensar o teatro considerada que o ator-performer não representa algo, mas sim presenta-se imbuído de muitas experimentações, sem encarnar um personagem, mas apresentando o seu eu na situação proposta.

[112] Apesar de termos ciência de que nenhum espaço é neutro ou livre de concepções, estamos nomeando esse espaço assim, pela sua organização que permite transformações de acordo com a necessidade. É um espaço amplo, com chão de madeira que tende a ter pouca informação para ser ocupado pela proposta da vez.

conhecer o que vem sendo feito e pesquisado de teatro na cidade. Consideramos que existem profundos encontros com o que eles(as) vem investigando como crianças que experimentam a linguagem teatral no ambiente escolar e o que graduandos- pesquisadores vem repensando nos projetos e ações. Parti do desejo como professora- artista-pesquisadora de que as crianças usufruíssem de um espaço público, como a escola de artes cênicas, para suas investigações corporais. Através de uma proposta teatral que conduzisse a experiência de estar em outro espaço que não o escolar infantil para terem contato com esse tipo de arte, considerando a potencialidade de diferentes espaços e seus atravessamentos.

E é nesse ponto que consideramos destacar-se o encontro da criança com a cidade o qual nos propomos analisar. Cientes que por um lado trata-se de um encontro institucionalizado e pelo outro é uma oportunidade de vivencia artístico contemporâneo colocando em contato diferentes espaços e sujeitos da sociedade.

Para tal proposta fiz uma parceria com os estagiários do projeto de extensão para estarmos juntos na elaboração e execução da proposta, e nesse ponto interligamos o papel da universidade na mediação entre criança e cidade.

A proposta começou com as crianças indo conhecer o espaço cenográfico da Escola de Artes Cênicas. Nesse espaços puderam ver (com os olhos e com as mãos) figurinos, máscaras, objetos de cena, tecidos. Em seguida cada criança pode escolher um objeto que gostaria de levar consigo durante a visita.

No momento seguinte, estabelecemos um outro tempo-espaço quando ao toque do tambor, alternado com silencio, começamos a conduzi-las a instalação-cena convidando-as a se reorganizarem, a seus modos, e a performarem conosco (MACHADO, 2010). Consideramos que a " capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas" (MACHADO, 2010, p.118). As colocações do figurinos e apropriação dos objetos no espaço cenográfico seguido do som do tambor e ajustamento corporal dos propositores é uma conexão de uma vivência ao teatro contemporâneo, uma teatralização de um momento.

Cantando " o mar estava sereno, sereno estava o mar, o mar estava sereno, sereno estava o mar" acompanhado do *tum* do tambor fizemos com que o caminho entre o espaço cenográfico e a sala neutra, onde os aguardava a instalação, se preenche-se de som e

infância, a música e o tambor nos levariam para um mar desconhecido, *assim anunciamos a viagem.*

Para nosso encontro nos inspiramos na cena *Pietra e Piuma* de Valeria e Roberto Frabetti[113], atores que se ocupam de pensar o teatro para crianças pequenas.

Acervo pessoal: crianças escolhendo objetos no espaço cenográfico e experimento- fruindo a cena *O Mar da Fonte*. Proposta criada em conjunto com Wemerson Moreira, Thais Imediato e Ricardo Figueiredo, 2016.

Chamamos a nossa experiência teatral de "O Mar da fonte", no qual 4 ilhas seriam simbolizadas em uma sala. A primeira ilha deveria ser preenchida com os objetos escolhidos no espaço cenográfico, simbolizando a redescoberta de outra forma de teatro, menos montada e mais vivenciada, exigindo mais da presença que de adereços para se fortalecer. A segunda ilha propunha a experimentação do tato áspero, tendo como material a farinha de rosca a ser acionada pelo corpo. A terceira ilha buscava tratar do elemento água através do borrifador. A quarta ilha levava-os a experimentar o ambiente sonoro através de ecos baseados no poema de Cecília Meireles e de sons de instrumentos:

> O menino pergunta ao eco
> onde é que ele se esconde.
> Mas o eco só responde: "Onde? Onde?"
> O menino também lhe pede:
> "Eco, vem passear comigo!"
> Mas não sabe se eco é amigo
> ou inimigo.

[113] Disponível em vídeo no link https://www.youtube.com/watch?v=kw_mqYtv4lE.

Pois só lhe ouve dizer:
"Migo!"
Cecilia Meireles

Como consideramos a criança uma grande pesquisadora o objetivo era trazer esses elementos da investigação de forma simbólica, instalando-os em cena a partir da nossa condução, mas que somente com suas presenças e participação seria acionada.

Quando Marina Machado (2010) afirma "Existe um grau muito alto de abertura e sensorialidade para com tudo aquilo que se passa diante dela [...] ela é potencial e maravilhosamente passível de mergulhar no que se passa [...], e compreender, à sua maneira, a apresentação do mundo que lhe é dada a compartilhar" (p.126) entendemos que nos minutos que duraram a intervenção ficou subentendido um pacto, no qual as crianças mergulhariam naquele faz de conta, ora até a cabeça ora boiando, expondo-o em meio a risadas e comentários que nos transportavam de volta ao passeio na escola de artes cênicas.

Além das crianças, havia, de acompanhante, três professoras e uma coordenadora, que, embora tenham participado, mediadas pelas suas câmeras fotográficas, também estavam experimentando o teatro contemporâneo pela primeira vez. Podemos pensar que tratou-se também de uma experiência formativa, na concepção de que é preciso criar espaços de experimentação para as professoras para que elas possam propor vivências outras as crianças, pois nem só de leitura vive o homem. Trata-se de uma experiência formativa para os integrantes do projeto de extensão ao refletirmos e acionarmos as concepções de apresentação da cena contemporânea para crianças e trata-se de uma experiência formativa para mim repesando e refazendo as noções de teatro com crianças e investindo os processos educativos fora da escola.

Em sala de aula, sempre apontamos e incentivamos o tipo de teatro, no qual não precisávamos deixar tudo claro para o nosso público, um tipo de teatro que poderíamos fazer somente para nós mesmos, experimentando objetos misturando-os com referências musicais, poéticas e visuais. Um teatro que conte uma história de modo menos tradicional, sem " dar de bandeja" o seu enredo, mas convidando quem assiste a completar as lacunas que aparecem (LEHMANN, 2011; PUPO, 2010). Convidando o público a criar juntos com quem presenta! Leva-los a experimentar essa proposta num lugar público e de pesquisa legitima essa forma de pensar/fazer teatro no sentido da identificação, como quem diz " existem outros, do outro lado da cidade fazendo como nós". Possibilita, ainda,

o encontro com sujeitos e espaços que talvez sem essa mediação não aconteceriam: teatro, escola e universidade.

Ao promover o encontro com a cena O Mar da fonte estávamos promovendo um encontro entre criança e teatro contemporâneo fora dos muros da escola, um encontro entre alunos de teatro da UFMG e alunos de teatro de uma instituição de educação infantil, entendendo-se também um encontro entre a pesquisa e a prática escolar.

Podemos fazer dois pontos de análise: o significado de sair da escola em caráter de excursão e o encontro entre escola infantil e universidade para que esse evento acontecesse.

Não intentamos dizer aqui que o encontro entre criança e cidade deve ser feito apenas pela escola, essa é uma da tantas possibilidades que apontamos, fazendo uma leitura de uma prática que realizamos. Consideramos, assim como Andrea Fusari (2002), que o papel desse encontro não deve ficar conferido a instituição escolar ou a qualquer equipamento formal de educação. Ao contrário, políticas e conscientizações devem ser feitas para que a cidade como um todo esteja apta a receber a criança, em seus espaços e organizações. Críticas a demasiada institucionalização da infância devem ser feitas (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 90).

A iniciativa de propor uma excursão é sempre envolta de muitas tensões: segurança no transporte, segurança no local, assumir uma proposta que case com algum conteúdo escolar ou assumir o momento de quebra na rotina para dar espaço ao brincar e lazer sem pedagogização. Nós, também envoltos dessas tensões, tínhamos como objetivo principal promover um encontro entre cidade, teatro e criança e para isso usamos do tempo escolar. Optamos por levar as crianças ao encontro com outro espaço retirando-as do ambiente escolar, promovendo um momento lúdico com conteúdo teatral por trás da experiência. Toda a proposta que organizamos na UFMG foi pensada em explorar um modo de brincar– o teatro em si é um modo de brincar e a proposta era que as crianças brincassem de fazer de conta, de fazer teatro.

Nós, assim como Machado (2010), consideramos que a criança pode viver suas experiências de teatro como quem brinca. Para nós, adultos pesquisadores, o objetivo estava claro. A nossa investigação era perceber os modos de teatralizar a visita a escola de Artes Cênicas. O ponto central dessa visita é que não havia o jeito certo ou errado de interagir, dávamos indicações mas nenhuma restrição as crianças.

Não nos preocupamos em fazer o famoso trabalhinho após a visita, mas o registro da vivência ficou claro quando um grupo de crianças semanas após aquele encontro chega a aula de teatro andando bem devagarzinho e cantando " o mar estava sereno, sereno estava o mar...". O aprendizado não acontece apenas na escola, fora dela há um mundo, do outro lado da cidade tem gente pensando e fazendo teatro também, e nessa primeira experiência buscamos mediar uma leitura de um pedacinho do mundo, resta-nos que *o mar sereno* entre na casa da famílias e que as crianças convidem os pais, mãe e vizinhos a visitarem os espaços de experimentação teatral na UFMG. As crianças foram convidadas a voltarem a sala neutra para a assistirem vários espetáculos que acontecem naquele lugar indicando que podem voltar quando quiserem. Voltarão ?

Considerações finais

No fim, estamos falando de um encontro lúdico com a cidade. Brincar de viajar, de fazer de conta que fomos para as ilhas e de que fomos exploradores. Saímos da ilha escola e fomos para ilha UFMG. Somos nós, como adultos, que fazemos a análise da complexidade desse encontro e as possíveis observações sobre a experiência teatral contemporânea e o seu encontro com a cidade.

Podemos questionar se universidade é lugar de criança o que nos leva a com outra pergunta que conduz esse seminário: cidade é lugar de criança?

Trouxemos um panorama das considerações sobre os direitos da criança no que tange também o seu direito a cidade. Percebemos que sendo nosso desejo haver uma infância emancipada, a qual a criança não só transite mas ocupe a cidade, algumas medidas precisam ser tomadas. Observamos, através de exemplos de cidades que conseguiram acionar sua dimensão educadora, a necessidade de políticas que conjuguem equipamentos e organizações. As pesquisas pontuam não apenas para uma necessidade de investimento público, mas também uma modificação da visão sobre a criança na cidade, verificando o espaço urbano não só como local do imprevisível negativo, mas também como local de potência para a formação de cidadãos e experiências estéticas.

Estamos estudando crianças, pensando ações para elas na academia e buscando ferramentas para ouvi-las, então por que não tornar possível que elas façam parte do espaço universitário, que também é seu por direito ? A ida à UFMG promoveu um encontro com diferentes sujeitos, suscitando diálogo entre estudantes de teatros, todos investigadores sejam da educação básica ou superior, trabalhando também com a

perspectiva de que o encontro com a cidade pode se compreendido como o encontro com diferentes indivíduos, mediado por sujeitos e saberes.

Consideramos que o encontro entre a educação infantil e a universidade é **um** dos tantos encontros possíveis na perspectiva da cidade educadora. Cientes de que não são apenas ambientes ligados a educação que devem se ocupar do encontro entre criança e cidade, porém é uma iniciativa que pode ser combinada com outras seja de âmbito público, comunitário, privado ou individual.

O atravessamento da cidade, saindo da zona de transação escola-shopping- parque do bairro, promove um alargamento das possibilidades de vivê-la. O encontro com a estética contemporânea, que emerge de uma expressão do cotidiano e de uma forma de ser e estar, media o encontro com a forma de produção teatral que vem sendo feita na cidade, é um modo de se encontrar com o espaço urbano (SANTOS, 2005).

Tendo em vista que "os espaços na cidade são transformativos e dinâmicos – onde os jovens se inscrevem e fortalecem" (AITIKEN, 2014), ultrapassa-se a possibilidade de alcançar as dimensões as quais uma visita- excursão como esta pode atingir.

Uma iniciativa que considera, e necessita, do saber da criança para se concretizar compõe a noção de criança como produtora de cultura (CORSARO, 1992; SARMENTO, 1997), não só considerando-a como produtora, mas criando possibilidades para que seus saberes se multipliquem e alcancem outros espaços que não apenas o escolar ou familiar. Pressupondo que "nossas experiências com o mundo são intermediadas pela linguagem, e é essa linguagem que nos permite viver e criar cultura" (GOBBI; PINAZZA, 2015, p.31).

Intentamos, com essa experiência, oferecer a elas "contextos sensíveis, inteligentes e vivos (MACHADO, 2010, p.117).

Concluímos, com o desejo de que o espaço público da UFMG, escola de artes cênicas, tenha se tornado menos estranho as crianças e que suas atividades abertas possam atingir outros sujeitos de diferentes idades. Possibilitando que possamos fazer outras experiencias mediadas por outras linguagens fortalecendo a ação, e não apenas a concepção, de que a criança tem direito e deve ocupar os lugares da cidade, mesmo que inicialmente o espaço não tenha sido pensado para acolhe-la, propiciando encontros seguros e também estéticos.

> são os objetos de arte, com suas características específicas que nos permitem experimentar diretamente e nos introduzirem na vida com

força, são eles que criam a oportunidade para viver uma experiência intensa (ZUCOLLI, 2015, p.215).

Referências

CORSARO, William. Interpretative reproduction in children's peer culture. *Social psychology quaterly*, vol. 55, issue 2, p. 160-177, jun. 1992.

CLARK, A. Ways of seeing: using the mosaic approach to listen to young children's perspectives**.** In CLARK, A., KJORHOLT, A; MOSS, P. *Beyond Listening*. Bristol: Policy Press, 2010.

FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora. *Educação& Sociedade*, vol.23, n.78, p.257-264, abr 2002.

GOBBI, Márcia; PINAZZA, Mônica. *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2015.

LEHMANN, Thies Hans. Das crianças, do teatro, do não compreender. *Revista Brasileira de Estudos da Presença***,** Porto Alegre, v.1, n.2, p. 268-285, jul./dez., 2011.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Revista Educação e Realidade*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-137, ago. 2010.

PEREZ, J.; PASSONE, E. Políticas sociais de atendimento as crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (Orgs.) *O pós-dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; RAMON, F.; SILVA, A. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 65-100, março/ 2002.

SANTOS, V. L. B. Experiência urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços. *Educação e Realidade*. Porto Alegre v. 30 n.2 p. 229-241, jul./dez. 2005.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. *O Percevejo [online]*. Volume 01, Fascículo 02, julho-dezembro/2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MANUEL, Pinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; MANUEL, Pinto (Coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

THOMPSON, Joanne. Play spaces? Social geography of childrens play. *Children's geography* vol. 2, n.1., p. 111-130, 2004.

ZUCOLLI, Franca. As indicações nacionais italianas, campos de experiência e arte. In FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G.(orgs). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.* Campinas/SP: Leitura Crítica, 2015.

O USO DO ESPAÇO URBANO POR CRIANÇAS EM CORTEJOS E CAMINHADAS PROMOVIDAS POR ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO CENTRAL DE SÃO PAULO

Lilith Neiman
Universidade de São Paulo
lilith.th@gmail.com

Localizada na região da Consolação, a EMEI Gabriel Prestes tem sido referência na rede municipal ao promover saídas constantes com as crianças da escola pelos espaços públicos do centro da cidade de São Paulo. Tal articulação faz parte do projeto nomeado pela equipe da escola como "Percursos das Infâncias da EMEI Gabriel Prestes, Diálogos no Território e o Olhar da Criança sob a Cidade Educadora", que visa garantir interações entre as crianças atendidas e outros espaços para além da escola. As visitas constantes à Biblioteca Monteiro Lobato, por exemplo, inseriram as crianças, em grande grupo, como caminhantes nas ruas do bairro. Expandindo essa presença, três cortejos, envolvendo as crianças e professoras da escola, aconteceram na região, marcando a paisagem das ruas e dando visibilidade à infância do bairro. Anualmente, ocorrem outras diversas situações de saídas para as ruas e espaços públicos.

Interessa analisar a experiência da EMEI Gabriel Prestes em atribuir importância ao espaço externo da escola ao ponto de incluir tais saídas em seu cotidiano. Há pesquisas que mostram as crianças como produtoras de cultura sobre o espaço (GOBBI, 2013, MÜLLER; NUNES, 2014, MÜLLER, 2007, LOPES; VASCONCELLOS, 2006), mas ainda são escassos os estudos com foco nas experiências dos pequenos com a cidade que partam do contexto educativo, no cotidiano das escolas. Para a ampliação desses estudos, é necessário o diálogo entre o campo da educação e da psicologia, que tradicionalmente ocuparam-se dos estudos da infância, com os campos de conhecimentos das ciências sociais, sendo que essa relação se encontra em *"estágio embrionário seja porque cada disciplina reluta em despir-se do poder investido em si, seja pela dificuldade em reconhecer-se numa relação de interdependência com outras disciplinas"* (NASCIMENTO, 2015, p.88). Os estudos da infância foram marcados historicamente por concepções que compreendiam as crianças em suas características de falta e fragilidade,

em uma perspectiva durkheimiana focada nas instituições responsáveis pela formação de meninas e meninos. Nesse contexto, a infância era compreendida a partir dos espaços institucionalizados da escola, da família, da justiça e da igreja, com foco na necessária socialização e nos processos de aprendizagem que "transformariam" crianças em sujeitos. A partir dos anos 90, surgem estudos de sociologia em língua inglesa e francesa que passam a compreender a socialização na infância não só como processo de internalização e de adaptação às normas sociais, mas também como apropriação e reinvenção cultural feitas pelas crianças (CORSARO, 2011). Nessa nova perspectiva, as crianças passam a ser vistas como atores sociais, interessando ao campo da sociologia conhecer suas relações, suas trocas e interações. Se pensar a infância significava, sobretudo, compreender a criança institucionalizada (o aluno, o filho, o menor), hoje interessa ampliar nosso olhar sobre as crianças para além das instituições e dos processos socializadores definidos e direcionados pelos adultos. Interessa, portanto, olhar para a cotidiano vivido por meninas e meninos.

O olhar sobre o cotidiano oferece a possibilidade de alterar leituras das crianças como incapazes de agir socialmente e autonomamente no espaço urbano (MÜLLER; NUNES, 2014), desencadeando um novo posicionamento sobre as relações entre Infância e Cidade. Christensen e O'Brien sugerem três "temas-chaves" que marcam tal perspectiva de pesquisa (MÜLLER; NUNES, 2014):

> 1) Incluir as crianças no debate diz respeito a entender a vida da cidade a partir do ponto de vista delas; 2) justapor conexões entre lar, vizinhanças, comunidade e cidade, o que diz respeito à interação contínua de redes de relações e espaços para crianças e adultos; e 3) promover o engajamento das crianças em processos de mudança das cidades compreende saber como crianças veem a cidade, que por sua vez, poderão ser transformadas a partir de um quadro sensível às crianças. Certamente essas orientações deverão estar na base dos estudos urbanos sobre a infância. (p. 661)

Nesse sentido, compreender a infância na região central de São Paulo inclui debruçar-se sobre a vida cotidiana na cidade com distanciamento do senso comum que a toma em seu sentido vulgar: repetitivo, monótono e deslocado das análises sociais mais amplas. Interessa aqui adotar como prática o que Pais (2005) chama de terceira margem de um rio onde, de um lado, encontram-se as análises macro, do outro, a apreensão microscópica da vida social. Como aponta Martins (2008), *"*é que no pequeno mundo de

todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais*"* (p.52)

Ao analisar cortejos e caminhadas de grupos de crianças promovidas pela EMEI Gabriel Prestes, essa pesquisa busca compreender o lugar da infância na região central. A história dessa escola carrega também a história da institucionalização da infância na cidade de São Paulo. Fundada como Parque Infantil nos anos 50, viveu em sua origem a proposta de um espaço não escolar para as crianças filhas de operários, cujas práticas centravam-se na cultura infantil e brasileira. Hoje como escola de educação infantil, busca resgatar tais práticas de protagonismo das crianças, sendo a ocupação das ruas do centro uma marca desse movimento de retomada.

Por alguns anos, entre 1998 e 2001, o terreno da escola foi negociado entre iniciativa privada e a prefeitura, gerando um constante receio entre os profissionais que ali trabalhavam. Segundo o documento Projeto Político Pedagógico,

> As discussões do coletivo dos profissionais da educação da escola sempre rondaram o temor do "não existir", do esvaziar-se, de desocupar, de uma ameaça já vivida. Uma das falas marcantes durante as discussões foi o símbolo de um piano como o último bem patrimonial a sair da escola, que já estava vazia e o desolamento de uma professora que à época, como diretora, olhava o piano, que durante tanto tempo serviu como instrumento de canto e música para as crianças. Essa imagem e esse símbolo foram bem significativos da violência vivida pela instituição.

A história da escola está marcada pelo conflito de interesses mobilizados na luta pelos terrenos da região central da cidade, pelas contradições entre o valor de uso e o valor de troca do espaço. Esse relato do temor do "não existir", do "esvaziar-se" revela a angustia emergente do conflito entre a propriedade e a apropriação. A retirada do piano, antes utilizado para criação e encontro, simboliza a tomada do espaço antes destinado às experiências concretas pela lógica abstrata do espaço como mercadoria.

O terreno da escola, destinado desde 1956 ao atendimento escolar público, ao ameaçar ser tomado pela propriedade privada, exemplifica a reprodução do espaço a partir dos interesses do capital. Sendo a região central um local de escassez de espaço, a investida sobre terrenos destinados a usos e funções públicas dá o tom da disputa. Como aponta Ana Fani A. Carlos (2006):

> A hierarquização também se revela internamente, isto é, na articulação dos lugares dentro da cidade, o que no espaço urbano significa a orientação de políticas de valorização na constituição/reprodução de espaços produtivos, que entram em confronto com o uso improdutivo do espaço (leia-se, os lugares onde se realiza a vida cotidiana dos cidadãos, não submetida às leis de mercado, nem tampouco permitindo a realização do valor) (p.79)

Ao fazer o levantamento histórico da proposta pedagógica da escola, utilizando entrevistas disponíveis na internet[114] e falas da equipe pedagógica, observa-se que a estratégia utilizada pela escola diante do risco de seu desaparecimento é marcar sua presença a partir da afirmação de sua diferença. Se as crianças e o espaço destinado a elas não vinham sendo reconhecidas socialmente, passa a ser necessário lutar para estabelecer a particularidade da infância como diferença, assim como ocorre na luta das mulheres (SEABRA, 1996).

Nessa pesquisa, o pensamento de Henri Lefebvre sobre os conflitos decorrentes do uso do espaço oferece suporte para analisar a presença das crianças da Emei Gabriel Prestes como resultantes de uma luta entre a apropriação e a propriedade. Para Lefebvre, é no âmbito do vivido que se trava tal luta. Como apropriação, compreende-se *"*o afetivo, o imaginário, o sonho, o corpo, o prazer: em uma palavra: a possibilidade da obra*"* (SEABRA, 1996, p.73)

Assim, resistir ao "esvaziamento" torna necessária a retomada do uso enquanto possiblidade de apropriação. O corpo de crianças e professoras nas ruas, nessa perspectiva, poderia situar-se enquanto prática espacial que dá visibilidade aqueles que são "apagados" por um *espaço abstrato* planejado e organizado de modo hegemônico pelos interesses do capital.

Interessa analisar algumas das práticas espaciais desse grupo de professoras e crianças mobilizando o conceito de *espaço diferencial* presente na teoria crítica de Lefebvre, que faz face ao espaço abstrato. Podemos nos perguntar em que medida tal proposta se configura como resistência a uma lógica de reprodução do espaço. Se para Lefebvre a mudança da sociedade urbana se dá a partir da própria cotidianidade, um grupo de crianças em cortejo e caminhadas pelas ruas do centro emergem no espaço urbano como potência de mudança da cotidianidade programada e de novas relações?

[114] http://educacaointegral.org.br/experiencias/emei-professor-gabriel-prestes-entende-cidade-como-extensao-da-escola

A partir dessa hipótese, essa pesquisa mobiliza a teoria de Lefebvre sobre o espaço conjuntamente com a análise das práticas espaciais proposta por Michel de Certeau. Também interessado pela vida cotidiana, Certeau dedica-se a compreender as *artes de fazer* dos usuários que alteram, burlam, criam usos diferentes às funções previstas pelo sistema. Nesse sentido, a análise de Certeau sobre os *modos de usar* articula-se com a *apropriação* proposta por Lefebvre: ambas abordam a possibilidade da criação pelos sujeitos situadas no conflito entre o desejo e a racionalidade.

Os Cortejos: a festa como afirmação do espaço diferencial

Reunindo funcionários, professoras, crianças e famílias, os cortejos promovidos pela EMEI Gabriel Prestes são situações especiais de celebração. Vestindo estampas de chita, acessórios indígenas e outros elementos da cultura popular, o grupo desce a Rua da Consolação entoando canções e dançando. Emergem na paisagem da cidade como ruptura momentânea de uma cotidianidade marcada pela organização produtiva do tempo e dos espaços. Entre pedestres e carros que circulam pela região, usam as ruas improdutivamente: fazem *festa.*

Lefebvre (1991) apresenta a festa como potência da vida urbana para fazer face a cotidianidade programada. A festa contém em si os aspectos de encontro, de desejo, de afetivo e de imaginário, é o não-trabalho, restituindo o caráter lúdico do uso dos lugares e do tempo. Nesse sentido, a organização de cortejos festivos promove a apropriação do espaço, situando o valor de uso acima do valor de troca.

O sentido de festa apresentado por Lefebvre e presente nos cortejos festivos da Emei Gabriel Prestes se distancia do lazer consumista e apartado do desejo, ao mobilizar criação, afetividade e espontaneidade a partir do corpo de crianças e professoras. O uso e a apropriação do espaço passam por esse movimento do corpo, por atos práticos, por presença.

Esse corpo em festa imprimi na paisagem das ruas da região central de São Paulo a relação conflituosa entre a lógica racional da propriedade que organiza o espaço e a experiência da criação.

É nesses conflitos que se localizam os "resíduos irredutíveis ao domínio da lógica, da razão" (Seabra, p.71). Tais resíduos indicam a resistência à abstração, à tendência de homogeneização. A afirmação do corpo das crianças na rua fissura a homogeneidade ao acentuar as *diferenças* a partir das particularidades dessa etapa da vida marcada biológica

e socialmente. Na teoria de Lefebvre, as diferenças são fundantes daquilo que ele nomeia *espaço diferencial:*

> De modo que o espaço abstrato, em que pese sua negatividade (ou melhor, em razão dessa negatividade), engendra um novo espaço, que terá o nome de espaço diferencial. Por quê? Porque o espaço abstrato tende para a homogeneidade, porque ele reduz as diferenças (particularidades) existentes, e porque o espaço novo só pode nascer (ser produzido) acentuando as diferenças. Ele reunirá o que o espaço abstrato separa: as funções, os elementos e momentos da prática social. Ele acabará com as localizações que rompem a unidade do corpo (individual e social), do corpo de necessidades, do corpo do conhecimento. (LEFEBVRE, 2006, p.50)

O direito à diferença proclama diferentes modos de usar o espaço, contrariando o caráter homogeneizante do espaço abstrato. O uso dos espaços pelas crianças contém características específicas em relação ao uso pelos adultos, é marcado sobretudo pelo ludicidade e espontaneidade próprias. Assim, podemos pensar que a luta pela afirmação da diferença do uso do espaço por um grupo de crianças potencializa a criação de um novo espaço que abrigue também os modos de usar próprios dessa etapa da vida.

Em entrevista ao site da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, a coordenadora pedagógica da EMEI Gabriel Prestes descreve as intenções dos cortejos:

> Neste território que é tão hostil e cheio de violência, com pessoas em situação de vulnerabilidade social nas ocupações, com trânsito violento, poluição sonora e visual, as pessoas não se olham e não conversam. É importante ressaltar que existem crianças aqui e que elas também moram no centro. Nosso cortejo quer dar visibilidade e voz às crianças, é uma tentativa de minimizar os erros do século XX que as retirou das ruas, agora nós queremos devolver a cidade a elas.[115]

Dar visibilidade às crianças frequentadoras da região aparece, nessa fala, como resistência à um modelo de cidade que reduz as possibilidades de uso dos espaços pelas crianças. A visibilidade às práticas espaciais das crianças também as situa como usuárias competentes do espaço, capazes de fazer suas apropriações deste. Para Magnani (2002), nos debates sobre os usos dos espaços públicos da cidade certos atores aparecem sempre "representados" por instâncias institucionais, dando sobretudo suporte para as análises macrossociais ou para organização de estratégias políticas. Nesse sentido, as crianças só

[115] http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/EMEI-Gabriel-Prestes-promove-cortejo-poetico-pelas-ruas-do-centro-de-Sao-Paulo. Publicado em 8/06/2015

aparecem nesses debates a partir das vozes adultas e relacionados à uma nomeação institucional: o menor, o aluno. Através dos cortejos festivos promovidos pela Emei Gabriel Prestes, marca-se essa presença de meninas e meninos na cidade e os diferentes modos de uso do espaço pelas crianças, um uso que, aliado as linguagens da infância, é carregado de caráter lúdico, espontâneo e criativo e carrega em si o que Lefebvre apresenta como característico da festa: "O movimento em direção à restituição da festa se acusa, desde que haja vida urbana. Paradoxalmente, o lúdico, o jogo, restituindo-se, contribuem para se restituir o valor de uso, o uso dos lugares e dos tempos, situando-os acima do valor de troca". (LEFEBVRE, 1991, p.202)

Outra característica importante dos cortejos promovidos pela EMEI Gabriel Prestes é a relação estabelecida com outras escolas da região. Os cortejos descem a Rua da Consolação e reúnem-se, na Praça Roosevelt, com estudantes da Escola Estadual Caetano de Campos e com crianças da Emei Patrícia Galvão. Trazer aos jovens e crianças frequentadoras dessas escolas a possibilidade de novas relações no espaço público potencializa os encontros característicos da vida urbana, contrária a segregação. Nos cortejos, adultos, jovens e crianças brincam juntos a presença de seus corpos no espaço, usando o tempo de modo não-produtivo. Dessa forma, fissuram não só a paisagem cotidiana da cidade, mas também a estrutura escolar marcada pela cotidianidade: programada, previsível, controlada. O tempo da escola é o tempo da rotina, tempo da reprodução, enquanto o dia de cortejar é o dia que se difere do uso do tempo já previsível.

Em relação a visibilidade das crianças a partir dos cortejos, colocá-las em grupo nas ruas exige dos demais usuários do espaço um reposicionamento em relação a um outro antes ausente e que agora impõe sua presença. Aqueles que não viam as crianças nas ruas, ao cruzar com dezenas delas cantando e dançando são necessariamente convidados a reconhece-las, ainda que desqualifiquem tal uso do espaço. Nesse sentido, podemos analisar, a partir dos afetos provocados nesses usuários, se os cortejos cumprem a função de fazer emergir a presença das crianças na cidade e de que modo o fazem.

As caminhadas: modos de usar o espaço

Os cortejos da EMEI Gabriel Prestes apresentam a festa como uso do espaço, caracterizando-se como fissura potencial da cotidianidade. Mas a escola também propõe outras situações de saídas as ruas com as crianças com características diferentes daquelas

que marcam o momento dos cortejos, que acontecem poucas vezes ao ano, em situações especiais de celebração. Essas situações, mais cotidianas, incluem visitas semanais à biblioteca pública infantil Monteiro Lobato, à museus e instituições culturais da região central de São Paulo. Os trajetos para esses locais são sempre realizados a pé, por grupos de cerca de 20 crianças acompanhadas por 4 adultos da escola. Por conta da frequência semanal dessas saídas, não contam com o caráter festivo dos cortejos, mas justamente por serem práticas inseridas no cotidiano da escola interessa analisa-las como modos de uso do espaço.

Michel de Certeau dedicou-se a análise das práticas cotidianas dos sujeitos na cidade que caracterizam a apropriação a partir do uso indicado por Lefebvre. Ao abordar as práticas de espaço, Certeau (1994) cita o caminhar como ato enunciativo:

> É um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma *realização* espacial do lugar (assim como o ato de palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, "contratos" pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é "alocução", "coloca o outro em face" do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). O ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (p.177)

Nessa definição de caminhada apresentada por Certeau localizam-se também as ideias de Lefebvre acerca da apropriação no espaço vivido através do reconhecimento das diferenças. Em ambos os autores, as práticas de uso do espaço apresentam uma possibilidade de subversão de uma ordem pré-estabelecida. Enquanto Lefebvre utiliza-se do *espaço abstrato* marcado pelo poder, Certeau cita a cidade-conceito, instaurada a partir de três operações: a produção de um espaço próprio marcado pelo racional, a distribuição de um não-tempo nivelador que substitui as práticas da tradição, e a criação de um sujeito universal e anônimo que é a própria cidade.

Lefebvre chama atenção para as contradições contidas no espaço abstrato que podem anunciar seu fim a partir da produção de novas relações. Certeau, em sua análise das "artes de fazer", aponta para o caráter enunciativo da caminhada como possibilidade para essas novas relações com o espaço:

> Em primeiro lugar, se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto faz ser como aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da

> caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais. Assim Charles Chaplin multiplica as possibilidades de sua brincadeira: faz outras coisas com a mesma coisa e ultrapassa os limites que as determinações do objeto fixavam para o seu uso. Da mesma forma, o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado ele torna efetivas algumas somente das possibilidades fixadas pela ordem construída (vai somente por aqui, mas não por lá), do outro aumenta o número dos possíveis (por exemplo, ele se proíbe de ir por caminhos considerados lícitos ou obrigatórios). Seleciona, portanto. "O usuário da cidade extrai fragmentos do enunciado para atualiza-los em segredo". (CERTEAU, 1994, p.178)

Ao analisar os trajetos a pé das crianças da EMEI Gabriel Prestes, podemos pensa-los em sua potencialidade enunciativa, de apropriação. Se a organização da região central da cidade hoje se dá de modo a excluir a circulação de meninas e meninos pelas ruas, as caminhadas em grupo propostas pela escola burlam tal organização e enunciam novas relações com essa ordem. *"*A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc. as trajetórias que "fala"*"* (CERTEAU, 1994, p.179). Acerca dessa "fala", podemos dizer que as crianças caminham na cidade ao mesmo tempo que criam seus relatos sobre ela. Das observações já coletadas durante uma entrada inicial em campo, observou-se que na escola, desenham mapas dos caminhos traçados e constroem, a partir dessas representações, relatos de lugares, que, como aponta Certeau, são como bricolagens.

Interessa considerar o caráter enunciativo das caminhadas como possibilidade de fortalecimento do espaço enquanto *espaço vivido*. Se a propriedade "arranca" o uso, a enunciação garante a apropriação. Nesse sentido, a partir da enunciação, as crianças poderiam apropriar-se do espaço e inserem-se no cotidiano da cidade como resíduo resultante do conflito entre o uso e a troca. Como aponta Seabra (1996),

> Nas rebeliões situadas no cotidiano e que têm como suporte o vivido, se defrontam as racionalidades e as irracionalidades: saber e conhecer, facticidade e naturalidade, coisa e signo da coisa... nesse embate existem momentos que permitem apropriações, ganha-se presença. Em tais circunstâncias as representações recuam, e no limite tendem a se desfazer. Só a prática criadora, comportando relações de criação, tem uma tal potência, contém o sentido da obra. (p.84)

A partir de relatos das professoras sobre falas de moradores da região que, ao encontrar as crianças em caminhada, ressignificam sua presença na cidade, podemos pensar na potencialidade dessas práticas enquanto rebeliões cotidianas. Quando uma senhora moradora de Higienópolis contesta a presença de crianças da escola pública nos

espaços da rua do bairro, surpreendendo-se por essas estarem “muito limpinhas”, faz-se presente uma infância antes abstrata, composta por signos e representações. Lefebvre aponta a superação das representações como caminho para a desalienação, através de atos práticos que afirmam as diferenças como atributo da vida social. A presença das crianças na cidade através das caminhadas acena para a possibilidade de novas relações e da produção de novos espaços, constituídos de modo mais democrático e diverso.

A vida urbana como ameaça

Professoras relatam resistências entre colegas da própria escola e de alguns familiares em compreender os sentidos de levar as crianças às ruas. Em uma saída à banca de jornal próxima, por exemplo, um pai questiona o valor do local escolhido por conter coisas cotidianas que “não são para crianças”, especificamente cigarros e revista de conteúdo adulto. Nesse sentido, podemos nos perguntar de que maneira o discurso sobre o que é “próprio para criança” na vivência urbana cotidiana foi se constituindo e marcando os espaços permitidos para sua circulação na cidade.

Qvortrup (2015) aborda o processo de construção do sentido de proteção no discurso moderno sobre a infância através das ciências voltadas ao desenvolvimento infantil, que difundem a expectativa por um processo de maturação cognitiva, psíquica e motora a ser zelado e garantido pelos adultos preocupados com a qualidade dessa infância. Conforme as preocupações com as crianças passam a considerar resultados futuros adequados às expectativas sociais, cria-se o discurso da proteção necessária de meninas e meninos. Acerca de interesses e prejuízos dessa *proteção* (atrelada aqui ao sentido de controle) das crianças, seriam afetadas sobretudo experiências autônomas que se qualificam como *oportunidades* de circular pela cidade. A retirada das oportunidades de circulação de meninas e meninos é vista como solução para todo e qualquer conflito do espaço público urbano que ameace a proteção dessas crianças, sem considerar os custos da ausência dessas oportunidades enquanto direito à cidade. O exemplo mais oportuno desse cenário é o aumento do fluxo de veículos:

> [..] é óbvio que a evolução do tráfego urbano alcançou tal magnitude e intensidade a ponto de ele não poder ser ignorado como potencial ameaça às crianças. Contudo, ao simplesmente retirarmos as crianças e os jovens das vias públicas e estacionamentos e, com isso, deixarmos de enfrentar os fortes interesses por trás desse processo, estamos

> fazendo com que as crianças assumam custos que, em si mesmos, representam um risco. Assim, o tráfego, incluindo os efeitos da poluição, representam um risco simplesmente por sua presença e pelo fato de que vêm aumentando – com consequências para a vida e a saúde das crianças. Ao mesmo tempo, o tráfego é também uma ameaça ao direito de ir e vir das crianças e a seu acesso legítimo às áreas urbanas – onde elas, de fato, vivem como cidadãs. (QVORTRUP, 2015, p. 14)

A ausência das possibilidades da circulação autônoma das crianças nas cidades exemplifica as relações entre as práticas sociais e as práticas espaciais. Coloca ainda a relevância das discussões acerca da mobilidade quando falamos do movimento dialético entre propriedade e apropriação. O discurso que exclui a circulação infantil na cidade mobiliza a lógica da propriedade que, no limite, restringe a apropriação concreta ao delimitar o uso. (SEABRA, 1996). Assim, o embate entre sair ou não às ruas com as crianças se localiza *"na textura da fina da sociedade, e têm de subverter formas de uso, revolver costumes".* (Seabra, p.72, 1996). A institucionalização das crianças pequenas a partir do discurso moderno sobre infância opera no sentido da racionalização técnica que objetiva o controle do vivido, restringindo e delimitando modos de usar o tempo e o espaço. O grupo de professoras que busca, dentro da instituição escolar, gerar oportunidades de novos usos do espaço faz emergir os conflitos resultantes da luta entre a apropriação e a lógica prevalecente da propriedade.

Nesse embate, a fala de um pai contrário a saída de seu filho em um grupo escolar mobiliza as representações acerca do espaço da cidade como perigoso justamente por conter o inesperado, o que escapa ao controle. O que Lefebvre apresenta como o *urbano*, ou seja, a potência dos encontros não-homogêneos, marcado pelas diferenças, aparece nesse discurso como potencialmente ameaçador.

Graham (2016) analisa o discurso antiurbano como alicerce do pensamento da extrema direita norte-americana, para quem o estilo de vida urbano destoaria dos "autênticos valores norte-americanos". Ao falar das "geografias imaginativas" contidas em tais discursos, marcados pelo binarismo das representações do bem e do mal, Graham analisa os mecanismos de controle e militarização das cidades ancorados na propagação desses discursos. Se o outro é um potencial e inesperado perigo ao meu estilo de vida, o controle e repressão nas cidades torna-se justificável e desejável.

Não coincidentemente, professoras e famílias contrárias as saídas das crianças mobilizam o discurso da imprevista ameaça do outro para justificar a necessidade de

controle da mobilidade infantil na cidade. Retomando Qvortrup sobre a presença das crianças nas ruas:

> O que é interessante aqui, de acordo com Schlumbohm, é a luta histórica pelas crianças sob a forma de uma luta entre um "sentido de nós", de coletividade desenvolvido espontaneamente – ou a solidariedade entre as próprias crianças –, e o interesse das classes burguesas ou das classes médias emergentes em romper essa solidariedade, privilegiando um "sentido-de-eu" ou um "individualismo afetivo". (QVORTRUP, 2015, p. 14)

Podemos traçar um paralelo entre esse individualismo que se sobrepõe ao "sentido de nós" com a luta pela preservação dos "autênticos valores americanos". Tais discursos operam naquilo que Lefebvre conceituou como *espaço concebido,* mobilizando representações que se distanciam da experiência que caracteriza a apropriação:

> Na vida cotidiana as pessoas impedem a si mesmas de crer na própria experiência e de percebe-la. Nada lhes proíbe, mas elas se proíbem, o que é um traço característico da sociedade terrorista. [...] A prática cotidiana se deixa desviar, enquanto experiência, e valorizar, enquanto prática limitada, a prática de uma vida individual que cedo ou tarde acaba encalhando na resignação (LEFEBVRE,1991, p.199)

Considerando o império de tais práticas limitadas e resignadas, torna-se fundamental mobilizar resistências a partir da apropriação, da emergência do espaço diferencial no conflito com o espaço abstrato. A proposta da Emei Gabriel Prestes, ao colocar às ruas os corpos lúdicos e criativos de crianças e professoras, pode confronta o medo fomentado pelo discurso antiurbano, afirmando a presença das diferenças enquanto potência de uso significativo do espaço. Novamente, o que está em foco no valor dos espaços urbanos é a possibilidades infinita de relações sociais e afetivas. Assim, o reconhecimento da complexidade de agentes e atores envolvidos na constituição desses espaços está diretamente relacionado com o reconhecimento de seu potencial transformador.

Finalmente, considerado a premissa de Lefebvre de que a diversidade de atores potencializa o espaço reforça a importância de pesquisas e ações que deem visibilidade as crianças na cidade. Ao validar as práticas espaciais das crianças, colocamo-las em cena como também agentes formadores desse "caldeirão urbano", enfim cidadãos que também experienciam esse espaço enquanto cidadãos. Dito nas palavras de Müller (2007, p.3),

“investigar como as crianças entendem a cidade também é um compromisso político, que as posiciona como agentes da cidade onde vivem”. Para Harvey (2008, p.16), trata-se de “forçar a abertura de modo que o caldeirão da vida urbana possa se tornar catalítico” de novas concepções e configurações da cidade, considerando sempre que o direito à cidade não é um presente, mas uma apropriação de um movimento político. Apontar essas perspectivas de ação e mudança política – a partir da inclusão das crianças no modo de usar e fazer o cotidiano na cidade –, portanto, não é apenas um exercício especulativo, mas uma prática ativa rumo à ampliação e garantia de direitos e cidadania.

Referências

CARLOS, Ana Fani A. Dinâmicas urbanas na metrópole de São Paulo. In: LEMOS, A.I.G.; ARROYO, M.; SILVEIRA; M. L. *América Latina: cidade, campo e turismo.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, San Pablo. Diciembre 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOBBI, Marcia A. Olhar sobre a cidade: meninos e meninas pequenas e seus modos de fotografar e desenhar São Paulo, Brasil. *XXIX Congresso ALAS Chile: Crisis y emergencias sociales em America Latina*, Santiago - Chile, 2013.

HARVEY, David. A Liberdade da Cidade. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 26, p. 09 - 17, 2009

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. Currículo sem fronteiras, v.6, n.1, p.103-127, jan/jun 2006.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço***.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l’espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão : início - fev.2006

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* vol.17, n.49, p.11-29, 2002.

MARTINS, José de Souza. *A Sociabilidade do homem simples***.** São Paulo: Contexto, 2008

MÜLLER, Fernanda. *Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre*. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e Cidade: um campo de estudos em desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, v.35, n.128, p. 629-996, jul/set 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? *Currículo sem Fronteiras***,** v. 15, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2015

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2005

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras***,** v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015

SEABRA, Odette Carvalho de Lima Seabra. A insurreição do uso. In: Martins, J.S. (org) *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

NIÑAS NIÑOS Y ADOLESCENTES CON REFERENTES ADULTOS PRIVADOS DE LIBERTAD. INVISIBLES: ¿HASTA CUÁNDO? PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE NUESTRA REGIÓN

Luciano Cadoni
Plataforma NNAPEs / Church World Service
lcadoni@cwsglobal.org

Introducción

En el año 2011 el Comité de Derechos del Niño dedicó su Día General de Debate General a reflexionar sobre la temática de los niños, niñas y adolescentes con madres y padres privados de libertad. En ese momento, el Comité identificó los múltiples derechos vulnerados tanto de aquellos niños que viven en prisión con su madre, como de aquellos niños hijos de madres y de padres privados de libertad, mayormente "invisibles" hasta entonces, que viven fuera de la prisión, en la comunidad, al cuidado en la inmensa mayoría de los casos, de mujeres.

Luego de la jornada, el Comité publicó un documento con una serie de recomendaciones para los Estados en relación al abordaje de la temática.

Durante esa jornada, el Comité reconoció además una importante falta de conocimiento sobre la temática en general.

En respuesta a esta situación, y con el liderazgo técnico de la organización Gurises Unidos de Uruguay, un grupo de organizaciones de la sociedad civil de América Latina y el Caribe especializadas en la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes y ampliamente reconocidas en sus países[116] decidieron unirse para llevar a cabo un primer estudio regional que –en línea con las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño- les permita:

- Comprender el impacto del encarcelamiento de padres y otros referentes adultos en las diferentes dimensiones de la vida y los derechos de las niñas, niños y adolescentes con los que trabajan en sus programas

[116] Projeto Meninos y Meninas da Rua (San Pablo, Brasil), Instituto de Promoción Humana (Nicaragua), Proyecto Educativo Caminante (República Dominicana) y Gurises Unidos (Uruguay).

- Identificar las principales políticas, programas, iniciativas y servicios de apoyo de gobierno y sociedad civil enfocadas en este grupo y relevar las miradas y percepciones sobre los mismos de los niños y niñas
- Realizar una primera contribución a la concientización sobre el tema en redes de sociedad civil locales y regionales, así como al debate y formulación de respuestas y políticas públicas apropiadas

Invisibles: ¿hasta cuándo?

El estudio llevado a cabo confirmó la situación de vulneración de derechos en la cual se encuentran, según nuestros cálculos, alrededor de 1.5 – 1.9 millones de niños, niñas y adolescentes[117] que tienen referentes encarcelados en América Latina y el Caribe. En la mayoría de los niños, niñas y adolescentes entrevistados, la situación de vulneración de derechos, pre-existía al encarcelamiento del adulto referente sin embargo se pudo dar cuenta del agravamiento de la vulneración de derechos ante el encarcelamiento de los adultos referentes, a la vez que desentraña algunas dinámicas institucionalizadas que operan en la reproducción de lugares de exclusión social. La reconfiguración de los roles a la interna del grupo familiar y la modificación de la situación económica hace que estos niños, niñas y adolescentes tengan que asumir nuevas tareas, vinculadas lo productivo y reproductivo, que afectan su participación en ámbitos que actúan como garantes de sus derechos (educación, recreación, salud, participación).

Otro aspecto que se constata es la aparición del estigma en los niños, niñas y adolescentes en función de la situación de privación de libertad del referente. El mismo se manifiesta a través de la vergüenza y el ocultamiento, por lo general en las instituciones en las que circula por fuera de su comunidad más cercana. El estigma con el que cargan lleva a que sean expulsados de distintos espacios de circulación social y ciudadana, reforzando los círculos de reproducción de la exclusión social y afectando directamente su autoestima.

Al mismo tiempo, a raíz de este estudio, se pudo dar cuenta de la desarticulación existente entre los diferentes servicios que deben garantizar los derechos a la infancia y

[117] Hoy en día podemos inferir, en base a información relevada y al crecimiento de la población carcelaria, que el número de niñas, niños y adolescentes con referentes adultos privados de libertad supera los 2.000.000 en América Latina y el Caribe.

adolescencia, excluyendo una vez más a este grupo de niños y niñas de su entorno y acceso a los servicios básicos para su desarrollo.

Todos estos elementos se combinan para alterar el desarrollo de la formación de la “propia identidad” de estos niños e incluso conlleva a que algunos desarrollen su personalidad sobre la base de la resistencia a las estructuras sociales existentes.

Por otro lado, diferentes investigaciones confirman que mantener la relación entre padres e hijos durante el encarcelamiento es una de las mejores maneras de ayudar a los niños a enfrentar estas dificultades. Sin embargo, es difícil para las familias y adultos responsables mantener estas relaciones padre-hijo cuando la única interacción cara a cara que estos niños tienen con sus padres se da en las visitas a la cárcel, durante las cuales muchas veces los niños deben soportar condiciones insalubres, cacheos invasivos, y malos tratos de los guardias de las diferentes prisiones.

Funcionarios de gobierno y expertos en la temática entrevistados por los investigadores reconocieron la vulnerabilidad de este grupo de niños, y proporcionaron elementos importantes que ayudan a entender mejor su situación. Ellos describen los sistemas de justicia y penitenciarios como "adulto-céntricos" ya que, salvo en contadas excepciones, sólo evalúan las situaciones desde la perspectiva de los adultos involucrados y en muy pocos casos tienen en cuenta el interés superior del niño en el momento de aplicar una sentencia o castigo a individuos que son padres. De hecho, ningún país de la región, documenta o registra de forma sistemática el número de hijos de las personas privadas de libertad. Sin una idea de su magnitud, es casi imposible crear políticas y programas para atender a esta población.

Mientras que los derechos y responsabilidades legales de los padres y las madres no difieren, algunos expertos expresan un mayor nivel de preocupación por la situación de las madres encarceladas, en particular a aquellas que viven con sus hijos en la cárcel. Se sostiene que el encarcelamiento de una madre tiene un impacto más profundo en la dinámica familiar y aumenta significativamente la vulnerabilidad de los niños. En todo caso, ya sea que se trate de la madre o el padre que está condenado por un delito, el uso de penas alternativas (Ej.: régimen abierto o semi-abierto) puede generar una disminución en el impacto negativo que esta situación tiene en la vida de los niños. Del mismo modo, según los expertos, una mejor coordinación entre actores estatales (sistema judicial y actores del sistema de protección de los derechos de los niños), podría facilitar la creación

de servicios destinados a niños de padres encarcelados, que prácticamente no existen en la región.

No hay duda de que los estados, en primer lugar, tienen la responsabilidad de proteger los derechos de todos los niños, y por ende es imperativo que comiencen, en coordinación con la sociedad civil, a desarrollar políticas, programas e iniciativas para apoyar, ayudar y empoderar a los niños, niñas y adolescentes (nna) con padres encarcelados de la región.

Abogando por políticas públicas

En base a estas conclusiones y las recomendaciones del estudio, las organizaciones que formaron parte del estudio decidieron impulsar la formación de una red de organizaciones a nivel regional.

La misma se constituyó y hoy es conocida como la Plataforma NNAPEs, (Niñas, niños y adolescentes con referentes adultos privados de libertad).

La Plataforma NNAPES es una alianza estratégica de organizaciones de América Latina y el Caribe trabajando con y por las niñas, niños y adolescentes con referentes adultos privados de libertad, en la defensa y promoción de sus derechos, en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos y estándares internacionales.

La finalidad de la misma es que los niños, niñas y adolescentes con padres y/o madres encarcelados estén empoderados en la defensa de sus derechos y sus necesidades específicas sean tenidas en cuenta en las políticas públicas de los estados de la región.

Desde su formación la Plataforma ha trabajado siguiendo 3 líneas de acción:

- Desarrollar acciones de visibilidad e incidencia sobre la temática ante los Estados, organizaciones de la sociedad civil y agencias presentes en la región.
- Promoción del protagonismo de los NNA con referentes adultos encarcelados en la defensa de sus derechos en el ámbito local, nacional y regional.
- Generación de conocimiento sobre la realidad de los NNA con referentes adultos encarcelados

Acciones realizadas

El protagonismo y participación de los niños, niñas y adolescentes en la defensa de sus derechos es un valor y principio de acción fundamental de la Plataforma, cuya visión es que los mismos NNAPES sean empoderados para la defensa de sus derechos y que sus necesidades específicas sean tenidas en cuenta en las políticas públicas de los Estados de la región.

En esta línea es que, siguiendo lo realizado durante la producción de Invisibles: ¿Hasta Cuándo? en paralelo a las acciones de incidencia que se llevaron a cabo, (ver próximo apartado) se han llevado diversas acciones donde los miembros de la Plataforma se propusieron, simplemente, escuchar a las niñas, niños y adolescentes que atraviesan y/o han atravesado el encarcelamiento de un ser querido.

Estos ejercicios se llevaron a cabo en Uruguay, en Nicaragua, en República Dominicana y en Argentina.

Más allá de las distancias y de las diferencias de coyuntura socio-política y cultural existen claramente grandes similitudes lo que vivieron y viven como así también en las posibles soluciones que se deberían encontrar a esta temática.

En sus propias voces…

Ser hijos y familiares de personas privadas de Libertad.

Allanamiento / el arresto

Sin lugar a dudas, uno de los momentos más traumáticos de todo este proceso es el del allanamiento. En efecto, hay estudios en Estados Unidos que indican que el impacto que le genera a los niños el ver que se llevan a su ser querido (en general de manera muy violenta) es el mismo que le genera a un adulto cuando es apuntado por un arma.

Volviendo a los niños, lo que queda claro es que, para quienes lo vivieron es algo que los marca para siempre….

> *"Me acuerdo que era chico, tenía alrededor de 5 años. Escuchamos un helicóptero, y que bajan de techo todos encapuchados, con armas y nosotros no entendíamos...A nosotros nos pusieron en un cuarto y una señora nos contaba un cuento mientras todo pasaba.*
>
> *Es horrible, recientemente también pasé algo igual, fue el día en que cumplí 19 años. Entraron y un policia me tiro al piso y me puso la bota*

en el cuello. Después de eso no podes dormir, no tenes ganas de hacer nada. Es una situación horrible. Yo soñé con eso un par de veces".

Lucas, 19 años, Argentina

"Yo pensé que eran ladrones, que iban a robar. Ellos empezaron a gritar "abre la puerta, abre la puerta" y mi padre les respondió, "Esperen, no entren así, mis hijos están aquí"

Chantel 17, República Dominicana

"Trataron a mi padre muy mal, a mi mamá la encontraron casi desnuda. Empezaron a golpear la puerta y rompieron las persianas. Nosotros estábamos todos durmiendo y nos despertaron de repente".

Soraida 12, República

Dominicana

"Estaba toda mi familia reunida, porque habían vuelto de trabajar. De repente veo que baja un grupo de hombres de un auto, todos armados, rompieron la puerta, reconocieron a mi padrastro y se lo llevaron".

Luana, 18 años,
Argentina

¿Y ahora qué?

Uno de las cuestiones que hemos identificado y destacado frente a las autoridades es que luego de que esto ocurre no existe un sistema de atención que responda y responda a las necesidades de los niños luego del allanamiento o arresto.

"Luego de que mi padre cayó preso, con mi hermana tuvimos que dividirnos las tareas que él hacía. Agarramos el carro y salimos a trabajar.(...) Cayó mi padre y jodanse, todo el mundo preguntaba pero nadie hacia nada"

Facundo, 17
años, Uruguay

"Después de que se lo llevaron tuve que dejar el colegio. Mi mamá empezó a trabajar y yo me tenía que quedar en casa para cuidar a mis hermanos. Yo preferí que ellos siguieran estudiando y yo no.

Luana, 18 años, Argentina

"Uno se da cuenta de que papá no está, papá no viene, no veo más películas con papá…. Y de pronto ya no hay plata, y me tengo que aguantar que hasta mis compañeros de escuela me burlen porque uso

la misma ropa desde hace meses… Es una sensación incómoda, fea, que te asusta (...) Cuando se va él, nosotros quedamos en la nada. Y no es fácil para una mamá vestir, dar de comer, es como tener que empezar un nuevo trabajo en un barrio como este donde es muy difícil".

Lucas, 19 años,
Argentina

"Mi vida dió un cambio de un 100%. Nosotros teníamos una vida normal. Cuando él cayó preso mis hermanos también cambiaron, tienen mucha agresividad, todos pelean. Entonces para mi mamá, estar sola….no puede manejarlo…. un caos!

Victoria 22, República Dominicana

"Le dije (a su madre) se acabo mi vida, Ella respondió "Tu vida sigue, tienes 8 años" Yo le respondí "Para mi no, sin mi papá, mi vida no existe."

Felicia 17, República Dominicana

"*El estado no (nos apoyó), nosotros no podíamos contar con nadie. Nosotros estábamos bajo la tutela del Estado y nunca hacían nada* (...)

Brian, 22 años, Argentina

Visitar la cárcel

Dependiendo de la distancia, la capacidad económica y también de las decisiones que tomen los adultos, muchos de los niños y niñas tienen que enfrentarse también con el momento de visitar a los padres en la cárcel.

Durante la producción de Invisibles: ¿Hasta Cuándo? pudimos entender que para estos niños, más allá de lo estresante y cansador tanto del viaje, como de las visitas, para ellos era y es un momento preciado el de visitar a su padre o madre. En el transcurso de estos años, los testimonios de los jóvenes nos han dejado una conclusión similar.

"Te levantás a la madrugada, como a las 5, a las 4 para llegar allá. Después tomás los colectivos, tomás uno, tomás 2 y después te tomás un remis para llegar allá. Después de hacer la cola larga entregas el DNI, y tenés que esperar para darles las cosas. (...) Y está mal que cuando mi mamá está entrando le hagan sacar el corpiño y la ropa. A mi me hacen sacar las zapatillas nomás. Después te revisan todo. Una vez llevamos una torta de cumpleaños y nos la cortaron toda (...) El lugar es feo, las mesas están todas rotas, no hay para que dibujen. Yo quise llevar mi muñeca y no me dejaron".

Nicole, 12 años, Argentina

"Si la guardia es buena, te deja entrar con cualquier ropa… A veces la comida te la "vichan" (revisan) así por arriba, otra veces te desarman todo y otras te lo tiran a la basura en tu cara…. Después llegás, lo esperas, cuando llega lo abrazas, estás un rato ahí pero cuando te vas quedás re triste porque vos te vas pero no te lo podés llevar".

Facundo, 17 años,
Uruguay

"Pasé por requisas cuando tenía seis, siete años y no es lindo, es feo. Pero está bueno porque siento yo que la persona no extraña tanto a su familiar como cuando está lejos, cuando no lo va a ver. Y los chicos también extrañan mucho a su papá, que está ahí adentro. Vos sabés que ahí adentro puede pasar cualquier tipo de cosa. Y vos vas a ver a la persona que querés o que tenés ahí adentro y vos ves que está bien. No está bien. Ellos te dicen que están bien pero vos sabés que no están bien. Pero es como, vos decís, "bueno, voy a verlo y por lo menos en el momento que está conmigo está bien"...

"Cuando yo tenía seis años, no, cinco años, mi mamá estaba detenida y estuvo un año y seis meses. Yo había ido a verla por primera vez, y me agarré un virus adentro de la cárcel. Me agarró una parálisis en las piernas, estuve internada seis meses. Yo cuando estaba enferma sufrí mucho por el tema de que, está bien, yo estuve dormida ese mes, todo un mes estuve dormida en el hospital.

Luana, 19 años, Argentina

El estigma

Tanto nuestra publicación como otros trabajos académicos coinciden en que la estigmatización que sufren los niños es uno de los problemas más complejos a los que ellos se deben enfrentar. Este es uno de los motivos por los cuales "se invisibilizan" y solo cuando se sienten en un espacio seguro y de contención es cuando comparten sus vivencias.

"Los maestros también a veces hacen un poco de discriminación. Por ahí no te lo dicen a vos, pero se lo pueden decir a otros de tus compañeros. Por ahí, como yo a veces me sentaba última, pero el hecho de que a veces, como tu papá y tu mamá están presos, muchos chicos no se quieren juntar con vos. Y yo me sentaba atrás de todo y la maestra nunca se acercó a preguntarme "che, cómo está tu mamá, cómo está tu papá? ¿Necesitás ayuda? ¿Necesitás algo?". Nunca nadie te ayuda."

Luana, 19 años, Argentina

"Yo no le cuento a mis amigos porque sino dicen que yo soy "tigre" (delincuente) que yo soy el hijo de un ladrón"

Samuel, 11 años, República Dominicana

"No me gusta contarle a nadie lo que pasó con mi hermano, porque no me gusta que hablen mal de mi hermano, solamente lo habló con mi mamá, con mi prima y nadie más, porque me da vergüenza".

Nicole, 12 años, Argentina

"En la escuela lo conté una vez y todo el mundo se burló de mí. Yo me sentí muy mal pero después con el tiempo me di cuenta que no todo el mundo te va a entender o te va a apoyar".

Felicia 17, República Dominicana

"Cuando yo me iba a la escuela, me pasaba esa cosa simple "De qué trabaja tu papá?" y esas cosas es que como que uno se las guarda. Más en un lugar donde te dicen "Robar está mal", "Ser preso es de lo peor", entonces uno se cierra. No se lo puede decir a nadie, porque sabe que eso está mal y uno se guarda y aguanta todo eso porque no tiene a alguien con quien poder compartir eso, sobre todo cuando uno es chico y eso es mucha presión (...) Cuando uno se cierra y no cuenta nada a nadie es como cuando una canilla se tapa, que el agua se queda estancada y se termina pudriendo. Poder descargarlo es sacarse un peso de encima porque no es lindo guardarse cosas feas.

Después la gente decía que va a salir de la familia de estos, si mira como es el padre, como vive, como es, ellos van a ser iguales. Viví siempre como juzgado, como que iba a salir así".

Lucas, 19 años, Argentina

"Juzgan a uno como que uno es el culpable de lo que uno les cuenta. Yo le conté a mis amigas y ellas cogieron su lado".

Victoria 22, República Dominicana

Sus conclusiones y recomendaciones

Más allá de escucharlos, también nos propusimos entender a estos jóvenes como informantes claves y fue así que pudimos extraer de ellos excelente conclusiones y recomendaciones que debemos definitivamente tomar en cuenta a la hora de empezar a pensar políticas públicas para ellos.

"Primero y principal, que cuando se llevan a la persona, está delante de tu hijo… creo yo que tendrían que no tenerlo esposado en el piso tirado, apuntándole con un arma. O sea, mis hermanas son chicas y vieron todo eso… cuando su papá estaba tirado en el piso y con un arma en la cabeza…Para mí debería haber un apoyo psicológico en todo esto. Yo nunca lo tuve".

Luana, 19 años, Argentina

"Si una persona cae preso por X motivo, que el estado de su país lo ayude económicamente o con una canasta de comida, por lo menos para que la familia tenga un respaldo… Otra cosa es que yo estaba cobrando la plata de la Asignación (Plan Social) y mi padre cayó preso, luego falleció mi madre, y más allá que mi hermana intento hacer los trámites, nunca llegué a cobrarla (...) Y el apoyo psicológico en los niños es importante. Porque cuando se llevan preso al papá eso puede ayudarlos a desahogarse y compartir todo lo que sienten y todo lo que piensan".

Facundo, 17 años, Uruguay

"*Mi mamá no debería estar todo el día preparando las cosas, la policía le debería dar todo lo que necesita (al hermano privado de libertad). No es justo que ella le esté llevando todo (...) Está mal que agarren a los presos y que les peguen. Deberían preguntarle ¿por qué robaste?, ¿Por qué hiciste esto?, pero no es para que lo metan así nomás en la cárcel".*

Nicole, 12 años, Argentina

"Todas esas cosas dan mucha angustia, genera mucho desorden y no sabés que pasa, ni porque tu papá está ahí, tenes que madurar de repente y hasta ocupar el rol de papá (...) Yo creo que falta ese apoyo que a mi de chico me hubiera gustado tener. Una persona profesional que me pueda contener, cuidar y que sepa de estas cosas, que sepa cómo va la movida".

Lucas, 19 años, Argentina

Y…. ¿qué podemos hacer?

Además de las recomendaciones ellos en sus testimonios también nos ayudaron a entender qué fue lo que a ellos los ayudó a "sobrellevar" la situación por la que pasaron. Nuevamente, no son soluciones mágicas, son actividades simples y propuestas, que a ellos como a miles de niños y jóvenes les pueden salvar la vida.

"*Si veo que hay otro niño que vivencia un allanamiento como me pasó a mi, le daría un abrazo, y decirle que lo quiero y que voy a estar ahí.*

(…) Decirle que lo puedo acompañar y que él no tiene la culpa de lo que está pasando. Después intentaría alejarlo de todo ese proceso que te obligan a vivir y poder ayudarlo de la manera que necesite".

Lucas, 19 años, Argentina

"A mi en Gurises Unidos (ONG de Uruguay) me ponían clases de apoyo (escolar) (...) Las actividades y eso te ayudan a no pensar tanto en la situación de tus padres y a no estar bajoneado".

Facundo, 17 años, Uruguay

"*A los 9 años, cuando estaba internado en el Instituto (de Menores), conocí a una profesora que me enseñó a tocar el piano (...) Yo quería ser músico hace mucho tiempo (...) Y yo automáticamente cuando empecé a tocar el piano me di cuenta que me hizo olvidar una banda (muchas) cosas. Que las melodías me llevaban a otro lugar, capaz que el piso era de tierra donde estaba pero yo sentía que era de mármol cuando tocaba. Cuando estaba triste, sonreía, no sé, me di cuenta que me enamoré de la música (...) Me dieron una herramienta, una opción que me sirvió mucho hasta hoy en día*".

Brian, 22 años, Argentina

"*La orquesta para mí fue muy importante (...) Es un lugar donde uno no necesita tantas palabras para transmitir lo que uno siente y conectarse con la otra persona. (...) La orquesta me ayudó a sacarme "todo eso" que tenía adentro" (...)*

Lucas, 19 años, Argentina

Conclusión

La conclusión de este trabajo estará divida en dos partes, en la primera compartiremos algunas de las peticiones que fueron presentadas a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en la Audiencia presentada por la Plataforma durante el periodo 156 de sesiones que se llevó a cabo en Washington DC en Octubre de 2015.

La segunda parte, una vez más, servirá para destacar dos pensamientos finales de los jovenes con quienes venimos trabajando.

Peticiones

Se solicitó a las y los Comisionados:

Expresar su preocupación a los Estados por la evidencia de múltiples vulneraciones de derechos que afectan a niños y niñas con madres y/o padres privados de libertad en la región y que, en muchos casos, son resultado de la acción u omisión estatal, en particular de los órganos encargados de la protección de derechos de la niñez, sistemas judicial y penitenciario.

En particular, se expresa que:

1. Reconociendo que el primer ámbito donde son invisibles las hijas e hijos de hombres y mujeres privados de libertad es en las estadísticas, registros y estudios generados desde el mismo Estado, y tomando en cuenta las buenas prácticas, como las llevadas a cabo en Guatemala y Chile, se solicita a la Comisión:

   Urgir a los Estados de la Región, en línea con lo recomendado por el Comité de los Derechos del Niño, a recabar y producir información estadística periódica y registros sobre niños y niñas con padres y madres encarcelados y que dicha información esté disponible y sea utilizada para diseñar acciones de apoyo a las necesidades específicas de estos niños y niñas.

2. Tomando los ejemplos y buenas prácticas de Uruguay y Guatemala como posibles modelos de articulación intra-estatal y coordinación intersectorial con activa participación de la sociedad civil se solicita a la Comisión:

   Exhortar a los Estados a que tomen medidas para favorecer que sus sistemas de protección de Derechos de la Niñez, Judicial y Penitenciario trabajen en forma integrada, coordinada y efectiva para garantizar todos los Derechos de la niñez y adolescencia puestos a prueba durante las diferentes etapas del encarcelamiento paterno o materno.

3. Teniendo en cuenta el desconocimiento y falta de concientización generalizado en la Región sobre la realidad y Derechos de niños y niñas con padres y madres encarcelados, se solicita a la Comisión:

   Recordar a los Estados que los niños y niñas con un referente adulto encarcelado son titulares de derechos que deben ser tutelados por el Estado, especialmente

en el accionar diario de los sistemas de protección de Derechos de la Niñez, Judicial y Penitenciario.

Instar a los Estados a tener en cuenta y promover el conocimiento y aplicación efectiva de las recomendaciones del Comité de Derechos del Niño, a partir del Día de Debate General sobre "Los hijos de padres encarcelados", de septiembre de 2011. En especial, las referidas a alternativas a la detención, el Derecho del niño al desarrollo y a la no discriminación, determinación del Interés Superior del Niño en cada etapa del proceso penal, el respeto por las opiniones de la niñez y adolescencia, la capacitación y formación de profesionales en contacto con ellos y ellas.

Asimismo,

Exhortar a los Estados a la aplicación de las Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las mujeres delincuentes conocidas, como "Reglas de Bangkok", en especial, en lo relativo a las que hacen referencia a la situación de las madres que viven con sus hijas e hijos dentro de los centros penales, así como a la sostenibilidad del vínculo con quienes viven fuera de los centros de privación de libertad.

4. Conscientes del rol crucial que juegan las visitas a países para sensibilizar a los Estados parte, se solicita a la Comisión:

Que las relatorías sobre los Derechos de la Niñez, Derechos de las Mujeres y de las Personas Privadas de Libertad en Sistemas Penitenciarios y al sub Comité de Prevención de la Tortura de las Naciones Unidas, lleven a cabo visitas conjuntas a tres países de la región a fin de generar una experiencia y antecedente concreto de una acción de vigilancia integral y multidisciplinaria en seguimiento a las problemáticas planteadas en esta audiencia.

5. Ante el uso generalizado de la prisión preventiva en la Región, se solicita a la Comisión que:

Exhorte a los Estados a que, durante la prisión preventiva de padres y/o madres, los Sistemas Judiciales, Penitenciarios y de Protección de Derechos de la Niñez

actúen en forma integral y coordinadas, para garantizar el mantenimiento del vínculo familiar, en función del Interés Superior del Niño, así como la no afectación de los demás Derechos de la Niñez vulnerados por el encarcelamiento paterno o materno.

Epílogo

Para concluir este trabajo compartimos los pensamientos de dos de los jovenes que entrevistamos para que estos nos ayuden y motiven a pensar en buscar soluciones para que las generaciones venideras de hijos de padres encarcelados tengan el apoyo que necesitan.

> *"A los que piensan que voy a salir como mi padre los invito a que escuchen mi historia. Que mi padre haya sido chorro (delincuente) no significa que haya sido una mala persona ni que seamos una mala familia (...) Hay personas que piensan así por ignorancia o porque no quieren ver la realidad (...) A esas personas les preguntaría entonces, ¿Qué vas a hacer con ese chico que decís que "va a salir mal"? ¿Lo vas a dejar ahí? ¿Lo vas a dejar que se transforme en chorro? O ¿Qué vas a hacer?! Eso les diría.*
>
> Lucas, 19 años, Argentina

> *"El estado lo que hace es empeorar tu pensamiento y después de grande se preguntan, ¿Por qué hay delincuencia? ¿Por qué los pibes son así? Es que somo víctimas de un sufrimiento impresionante y de un resentimiento el doble de impresionante y un montón de cosas y emociones que no ven".*
>
> Brian, 22 años, Argentina

LUTO E LUTA DOS ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

Luiza Ferreira
Caps Infanto Juvenil Vila Mariana - Projeto Quixote
luizarpferreira@gmail.com

O menino que recebera o privilégio do
Abandono.
Achava que o seu abandono era maior que
O abandono do lugar.
Mas o abandono do lugar era maior
Porque continha o primordial
Manoel de Barros

Quem passa pelo Viaduto do Chá ou pelo Páteo do Colégio se depara com um aglomerado de meninos e meninas dormindo, pedindo comida ou dinheiro, cheirando cola, brincando, brigando. Se virando. São crianças e adolescentes em situação de rua no centro de São Paulo. Na década de 90 a presença desses jovens "perambulando" pelas cidades – no corre, como dizem - impulsionou o fortalecimento da construção e (tentativa de) efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A complexidade de tal fenômeno pode ser capturada no emaranhado institucional que tentava dar conta do atendimento a essa população (GREGORI; SILVA, 2000).

Hoje o contingente de meninos e meninas nas ruas do centro de São Paulo parece ser menor se comparado com o contexto da década de 90, de acordo com o relato de alguns pesquisadores e educadores que trabalhavam com esse público naquela época. É um fato, porém, nos dias atuais, que a problemática dos "meninos de rua" não é uma questão que parece preocupar a sociedade e o Estado. A cidade de São Paulo não conta com nenhuma política pública pensada com e para eles. Na mídia não se fala deles. Só passam a ser vistos quando cometem algum ato infracional. Passam a ser uma ameaça à população. A violência policial e o genocídio da juventude negra passam a ser justificados pela lógica da segurança do "resto" da população, afinal, quem chorará por essas vidas e mortes?

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar a experiência de trabalho da rede "Ao Não Silenciamento de Vidas e Mortes de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua no centro de São Paulo". A rede *Ao Não Silenciamento* é composta por profissionais do Sistema de Garantia de Direitos, sendo que as ações diretas junto às crianças são realizadas pelos educadores dos serviços da assistência social e da saúde. A rede nasceu em 2015 com a mobilização dos educadores após serem notificados de 7 mortes de crianças, adolescentes e jovens adultos. Formou-se, assim, um grupo de trabalho para ações que visam não silenciar essas vidas e mortes que se concretizam nas ruas. Tanto educadores quanto as crianças e familiares que viveram essas perdas precisavam de um espaço onde essas mortes pudessem ser lamentadas e compartilhadas de forma pública. Dessa mobilização ocorreu o primeiro ato do grupo, no dia 13 de março de 2015, protagonizado pelos próprios meninos e seus familiares. O cortejo simbólico representou um importante espaço de vivência do luto, além de denunciar e evidenciar a frequente violação dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nos vem à cabeça cenas fortes desse primeiro momento. Durante o cortejo fomos parando nos locais onde ocorreram as mortes, e colocamos uma cruz em cada uma, gravando na rua a marca das vidas que ali estiveram, que por ali passaram. Ficou na memória dos que participaram do ato os gritos de Dayane embaixo do viaduto da 23 de maio, cortantes foram as palavras de Maurício pedindo para seguirmos devagar. Ainda que duro esse primeiro ato da rede inaugura uma importante questão, como essas crianças e adolescentes podem viver a perda de seus companheiros? Como vivem a possibilidade de serem eles os próximos alvos de crimes balizados pelo ódio e por situações de violência que a própria condição de extrema vulnerabilidade os impõe?

Um ano depois, no dia 13/03/2016, outro adolescente, João Vitor, atendido pela rede, foi brutalmente agredido, linchado, falecendo pouco tempo depois. O grupo decidiu retomar suas atividades, pois novamente precisávamos chorar por essa morte. Na semana seguinte, junto com os meninos e meninas procuramos saber e entender o que aconteceu. Queríamos criar um espaço de luto e homenagem e, a partir da morte, valorizar as vidas que ficaram. Num primeiro momento nos contavam do ocorrido, como se fosse "mais um fato", e infelizmente o é. Era apenas mais uma morte, era somente uma vida a menos. Mesmo assim queriam falar disso. Daniel se aproximou esbaforido, disse que viu João Vitor no chão, que correu para buscar ajuda, mas que foi tarde de mais. Que duro Daniel.

Da dureza não escorreu nenhuma lágrima. Vamos escrever uma carta pro João, fazer um mural bem grande em homenagem a ele? Rasgou o papel, gritou, chorou. Assim, pouco a pouco fomos construindo um grande tecido com desenhos e cartas feitas pelos meninos e meninas. Abrir esse espaço foi ter que lidar com essa dor dura de Daniel, que, mobilizado, impressionado e devastado com o que ocorreu, entrou em contato com a (de)sumanidade da morte de seu amigo. Ficou meses em casa, sem voltar para rua, como se tivesse percebido que poderia ter sido ele a morrer assim, cedo, uma vida sem importância.

Muitas indagações surgiram nos encontros da rede. Queríamos falar das mortes, mas também queríamos falar de vidas. O livro "Quadros de Guerra – quando a vida é passível de luto?", de Judith Butler, apareceu nomeando um pouco o que vivemos de forma tão prática e concreta nas ruas. Deu palavras para nossa prática e pistas não para responder, mas para problematizar algumas de nossas perguntas, o que nos liga a essas mortes? Porque elas não são choradas e porque as vidas dos que ficaram seguem sendo invisibilizadas? Porque um cortejo simbólico convocando os que passam pelas ruas a se mobilizarem? Como fazer com que os meninos e meninas reivindiquem por suas vidas e pelas mortes de seus colegas? Como construirmos dispositivos de reivindicação e criação de outras possibilidades de vida para eles?

Uma certa contradição permeava nossas inquietações. A clareza de que o Estado mata com uma mão e acode com a outra, que seu silêncio legitima o fato de algumas vidas não serem consideradas dignas de serem vividas. Afinal, estávamos alguns de nós da rede representando o próprio Estado, trabalhadores de serviços públicos embora terceirizados. O ódio ou indiferença dos meninos também era dirigido a nós, assim como o afeto e o pedido por momentos de escuta. Esses jovens, expostos à violência arbitrária dos "vermes", como chamam a polícia, dos agentes de metrô, da precarização dos próprios serviços do Estado "com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. Em outras palavras, elas recorrem ao Estado em busca de proteção, mas o Estado é precisamente aquilo do que elas precisam ser protegidas" (BUTLER, p. 47, 2015). A partir da empatia por essas vidas e tomados pela humanidade e afetividade que sustentam nossa relação singular com cada um dos meninos e meninas a rede se mobilizou, sem nos aprofundar nessa contradição. Afinal, como nos responsabilizar?

Butler (2015) forja um conceito que nos parece essencial – e também contraditório – para firmarmos uma responsabilidade social para com as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. A precariedade seria uma condição compartilhada entre todos, na medida em que o ser humano depende de outros, inclusive daquilo que não é, para se definir e para sobreviver. Sou a partir do que não sou. Afirmar que toda vida é precária é "dizer que toda vida sempre surge e é sustentada dentro de determinadas condições de vida" (p.43). A precariedade da vida é tida, assim, como ponto de partida, na medida em que toda vida precisa de alimento, redes amplas de sociabilidade, trabalho, etc, assim como toda vida está sujeita a possibilidade de sofrer maus-tratos e a mortalidade. Essa condição generalizada de precariedade é, paradoxalmente, a condição de estar condicionado. Acontece, porém, que essa condição generalizada é maximizada para alguns e diminuída para outros, isto é, as vidas não dignas de serem vividas como vidas, que não serão lamentadas e passíveis de luto, são obrigadas sobreviver na privação de direitos, na fome e mais expostas à própria morte (BUTLER, 2015). O reconhecimento de nossa condição generalizada de precariedade e a percepção dessa condição ser politicamente induzida diferencialmente nos convoca a lutar por compromissos de igualdade na nossa precariedade enquanto humanos:

> Na verdade, quer dizer que a política precisa compreender a precariedade como uma condição compartilhada, e a condição precária como a condição politicamente induzida que negaria uma igual exposição através da distribuição radicalmente desigual da riqueza e das maneiras diferenciais de expor determinadas populações, conceitualizadas de um ponto de vista racial e nacional, a uma maior violência. O reconhecimento da precariedade compartilhada introduz fortes compromissos normativos de igualdade e convida a uma universalização mais sólida dos direitos [...] e condições de sobrevivência e prosperidade (BUTLER, 2015, p.50)

Assim, se de um lado a precariedade nos convoca a firmar pactos normativos de igualdade é a partir dessa mesma condição que a exploração específica de populações-alvo, como a juventude periférica e negra, é legitimada, exatamente por representarem uma ameaça à vida dos que são passíveis de luto.

> consideradas como ameaça a vida humana como a conhecemos, e não como populações vivas que necessitam de proteção contra a violência ilegítima do Estado...Consequentemente, quando essas vidas são perdidas, não são objeto de lamentação, uma vez que, na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos "vivos" (BUTLER, 2015, p.53).

Dada a complexidade de nos definirmos enquanto rede "Ao Não Silenciamento de Vidas e Mortes de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua no centro de São Paulo" foi na prática e na concretude dos encontros com os meninos e meninas que fomos costurando nossas ações de 2016. Enquanto íamos construindo esse grande painel com desenhos e recados de homenagens fomos percebendo que aquele momento era um espaço possível de manifestarem dor, saudade, raiva, de clamarem por justiça. Mais que tudo, um espaço possível de fala e de escuta. Nas regras da rua, por mais que haja companheirismo e liberdade, há uma rigidez no sentido de terem que ser fortes, "vida lokas". Puderam mostrar também o medo. E o desejo de viver. Foram muitos os que participaram, escreveram suas palavras - retas - ali no retalho construído por todos e todas:

> "Tem caminho que parece ser reto mas pode acabar em morte"
>
> "Amar todos os amigos que morreram"
>
> "[...] até hoje estou com raiva, nunca vou te esquecer"
>
> "Quero justiça a todos meus amigos que morreram"
>
> "Senhor, que o senhor guarde ele com muito carinho e que proteja nois"
>
> "Mais um parceiro no céu"
>
> "Desculpa não poder te ajudar (...) que você esteja num bom lugar (...) estou agoniado, vida se paga com vida"

Nos dois meses em que propusemos esse espaço possível de luto e luta junto aos meninos e meninas eles foram se apropriando e se preparando para o dia da passeata. A partir dos desenhos que fizeram para o painel, fizemos folhetos que distribuímos a eles e para as pessoas que passavam nas ruas do centro. Se sentiram orgulhosos de verem seus traços ali no panfleto. Se viram protagonistas. Se viram vistos. Nas nossas reuniões de planejamento, um tanto impactados com a dureza do cortejo do ano anterior, debatíamos que não queríamos falar só de mortes. Queríamos falar de vidas. Mas, afinal, é de vidas que estamos falando?

> [...] o que permite que uma vida se torne visível em sua precariedade e em sua necessidade de amparo e o que nos impede de ver e compreender certas vidas dessa maneira? Em um nível mais geral, o problema diz respeito à mídia, na medida em que só é possível atribuir valor a uma vida com a condição de que esta seja perceptível como vida, mas é

> apenas de acordo com certas estruturas avaliadoras que uma vida se torna perceptível. (BUTLER, 2015, p. 82)

Na radicalidade dessa afirmação falamos assim de vidas e de seres vivos. Da possibilidade de luto e da impossibilidade de ser enlutada. Construir junto a eles a possibilidade de luto seria o que garante a própria possibilidade de vida, "portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa [...], o fato de ser passível de luto é uma condição do surgimento e da manutenção de uma vida" (p. 32). Dessa forma, tínhamos sim que falar da morte, que dar espaço para falar da morte. Porque assim estaríamos legitimando vidas. Vidas passíveis de luto. Essa diferença marcante de condição de ser passível de luto implica, dessa forma, na nossa própria comoção. Afinal, por quem lamentamos? Como fazer com que nossa comoção fosse politicamente significativa? Não queríamos chorar essas mortes sozinhos, dentro do nosso próprio grupo. Queríamos que fosse um mínimo de mudança na forma como as pessoas que passam pelas ruas percebem os meninos e meninas, que eles pudessem também sentir nossa perda, enxergando assim os corpos ali resistindo como *vidas*, não somente seres vivos. Já que, o que sentimos é também regulado por um jogo de forças que define por quem, afinal, vamos chorar.

No dia do cortejo nos reunimos embaixo do Viaduto do Chá, no Vale do Anhangabaú. Depois de muito preparo junto aos meninos e meninas eles chegaram, em peso, para homenagear não só João Vitor, mas seus companheiros, infelizmente muitos, que já perderam. Já tínhamos faixas, painéis e a colaboração de grafiteiros da rede para escrever o que quisessem na hora. Apesar de defendermos o luto como processo essencial no reconhecimento das vidas que permanecem nas ruas, queríamos também cores. Queríamos que as pessoas que vissem nosso movimento pudessem olhar esses meninos e meninos de outro jeito. Não vendados, como aparece na mídia após cometerem algum ato infracional, que os vissem de forma também lúdica. Fizemos estrelas coloridas, cheias de glitter, que eles usaram para representar cada amigo. Borboletas coloridas foram coladas num grande tecido com palavras de paz, escritas pelos que estiveram ali presentes. Um dos parceiros da rede convidou um grupo de contadoras de história, que povoaram a concentração do ato com uma narrativa, onde cada criança e adolescente recebeu um bonequinho de pano para colorir. Ficamos surpresos ao ver quase todos eles na concentração sentados, colorindo seus bonecos, brincando com as borboletas e estrelas, escrevendo com spray suas reivindicações. Nossa surpresa nos fez pensar: até nós, tão

implicados nessa luta, também por vezes acabamos reproduzindo a lógica que acha que esses meninos e meninas não farão “coisas de criança”. Afinal, o que é ser criança? Borboletas, bonecos, história, graffiti. A partir da morte foi um momento também de falar de vidas.

Depois da concentração, já tendo definido nosso trajeto, que terminaria no local onde João fora assassinado, saímos em cortejo. Mais uma vez, para nossa surpresa os meninos e meninas estavam mais apropriados do processo do que imaginávamos. Ocuparam a linha da frente e juntos, com suas vozes finas de quem ainda não chegou na fase adulta cantavam “choremos por essas mortes, lutemos por essas vidas”. Alguns pedestres seguiram junto, gritando com eles. Amigos chegaram para somar com seus instrumentos, berimbau, pandeiro, alguns jornalistas da mídia alternativa chegaram com suas câmeras. Nossa defesa era que essas vidas pudessem ser retratadas na mídia a partir da sua potência, principalmente a partir de seu protagonismo, afinal, o próprio movimento delas de ir para rua é por nós visto como um movimento de resistência, de busca por outras possibilidades de vida, por mais que essa resistência implique em muito sofrimento também.

Vale dizer que nesse processo de construção do ato cada detalhe foi pensado de forma minuciosa e no caminho alguns empecilhos diziam muito do lugar que as crianças e adolescentes em situação de rua ocupam na cidade. No dia que fomos colar os desenhos no painel de tecido, por exemplo, precisávamos encontrar algum comerciante disposto a nos emprestar sua tomada para ligarmos a cola quente. Tínhamos uma longa extensão para prevenir que os meninos entrassem nas lojas e fossem punidos por isso. Waldney, jovem adulto de 20 anos, falou que nos arranjaria um lugar. Depois de muito andar pelas lojas da região do Páteo do Colégio, onde as malocas estavam concentradas, ninguém queria emprestar uma tomada. Uma comerciante, enfurecida, nos repudiou, dizendo que estávamos passando a mão na cabeça de bandido. Foi um segurança de um prédio comercial, com medo de ser repreendido por sua empresa, que, timidamente, nos emprestou a tomada.

Assim, os meninos e meninas que estão nas ruas acabam brincando com essa diversidade de papéis sociais que lhes são atribuídos. De um lado os comerciantes que se juntam e cobram ações higienistas da polícia, comerciantes que separam marmitas e roupas para doações, transeuntes que passam e não os percebem, os que passam correndo,

os que passam hostis. Educadores de nossa própria rede, missionários que chegam para evangelizar, familiares que chegam para tirá-los de lá, ou para visitá-los. Esse é um ponto importante para entendermos a experiência dessa molecada nas ruas. Parecem brincar com a variedade de identidades que a sociedade lhes atribui, ora algozes, ora vítimas, ora sujeitos de direitos, ora menores, ora jovens infratores. A incorporação desse vasto material simbólico é uma forma dos meninos e meninas se relacionarem com o mundo que os rodeia, de ganharem um lugar social. A brincadeira, porém, vai ganhando contornos mais permanentes com o fortalecimento do vínculo com a rua. Todo adolescente "joga" com as possibilidades de identidade. Os que estão na rua, porém, passam a se cristalizar na identidade de "menino de rua". Gregori (2000), no seu livro "Viração - Experiência de meninos na rua", ressalta esse processo:

> Há como que um destino que se traça e ao qual eles não conseguem escapar: a experiência de viração se transforma em algo definitivo em sua indefinição. A viração efetiva-se como um movimento circular e aprisionante, impedindo a integração em outros meios sociais que não aquele já experienciado. No limite, assistimos a uma impossibilidade de ruptura do ciclo que perfaz suas vidas e experiências, dificultando, a despeito do apoio institucional, a transição para maioridade (GREGORI, 2000, p. 55)

Em sua pesquisa, Gregori acompanhou a experiência dos meninos em trânsito pelas ruas, e embora sua etnografia tenho sido feita entre os anos de 1991 e 1995, percebemos a atualidade dos conceitos forjados por ela para entendermos como eles vivem nas ruas. Se viram para sobreviver, circulam para se virar. São formas de sociabilidade tecida nas ruas.

> Para eles, a viração contém em si algo mais do que a mera sobrevivência, embora seja seu instrumento. Há uma tentativa de manipular recursos simbólicos e "identificatórios" para dialogar, comunicar e se posicionar, o que implica a adoção de várias posições de forma não excludente: comportar-se como "trombadinha", como "avião" (passador de drogas), como "menor carente", como "sobrevivente", como adulto e como criança. Nesse sentido é uma noção que sugere, mais do que movimento – que é dinâmico e constante -, uma comunicação persistente e permanente com a cidade e seus vários personagens (GREGORI, 2000, p.31)

A observação desse jeito de se virarem e circularem pelas ruas nos fez questionarmos sobre se estariam teatralizando, encarnando o papel de sujeitos de direitos tal qual incorporam outros tantos papéis. Como fazer com que essa experiência

política do ato não se encerrasse em si mesma? Entendendo nosso trabalho como uma tentativa de dar continuidades para as descontinuidades que a rua impõe, decidimos sustentar esse lugar de "sujeitos de direitos" como uma importante marca a ser construída junto aos meninos e meninas. Em paralelo à construção da passeata convidamos o Núcleo de Infância da Defensoria Pública de São Paulo para pensarmos juntos em ações e estratégias políticas que pudessem dar visibilidade às mortes ocorridas, as vidas ainda tão precárias e a ausência de uma política pública pensada com e para eles. Não entrando aqui nos caminhos que optamos por não seguir, decidimos pela construção de uma audiência pública onde as crianças e adolescentes pudessem dizer o que vivem nas ruas e quais as suas necessidades. Afinal, uma política pública eficiente e condizente com a realidade deveria sair debaixo, das vozes das próprias crianças e adolescentes.

Nas oficinas de preparo para a audiência junto aos meninos e meninas Chocolate escreveu em um cartaz "quero uma casa, boas refeições, uma família feliz e aulas de canto mexicano". Em seu livro "Antropologia da Criança", Cohn (2005) aponta para a importância de olharmos o universo infantil e jovem a partir da perspectiva deles, e não de forma adultocêntrica. A riqueza dessa manifestação de Choco nos fez pensar que uma política eficaz deve ter espaço para "cantos mexicanos", e não somente camas em abrigos cujas paredes são cinza, janelas com grades e talheres de plástico. Depois de algumas semanas de preparação junto a eles ocorreu a audiência pública na própria Defensoria, um espaço menos ameaçador por não ter a presença de oficiais, por exemplo.

Nossa ideia nesse texto de relato de experiência não é entrar no conteúdo que foi discutido no dia da audiência, mas apenas relatar alguns pontos significativos que possam ilustrar o lugar dos meninos e meninas em situação de rua na cidade. Ao lado do auditório onde ocorreu a audiência pública deixamos uma segunda sala livre, com materiais lúdicos e educadores disponíveis para estarem junto dos meninos e meninas que não quisessem ou não conseguissem estar presentes no auditório principal. Ali poderiam escrever e desenhar suas questões e reivindicações. Mesmo assim a maioria deles escolheu participar do evento principal. A audiência ocorreu em roda, algo pensado por nós para ser menos opressor e mais acolhedor para os jovens ali presentes. Alguns falaram mais que outros, mas representaram suas malocas, seu grupo de amigos.

Uma experiência individual foi porta-voz do coletivo. Edmarcio falou de sua alergia por não ter onde tomar banho, falaram, principalmente, da violência policial e da falta que sentem do único centro de convivência para eles, que fechou no início daquele ano. Falta lugar para brincarem em paz. Onde possam não apanhar e onde possam aprontar sem esse risco. Querem comida gostosa e banho quentinho, onde as meninas não sejam assediadas pelos adultos que passam na rua.

Suas vozes e o formato da audiência, diferente das convencionais, que foi pensada para melhor acolher a garotada, foram fontes de incômodo para alguns, que chegaram a dizer que aquele não era o local adequado para eles estarem. Afinal, qual o lugar deles?

Pós-audiência e pós-atos, estávamos felizes com o protagonismo dos meninos nesses processos. Entendemos que a audiência poderia cair num vazio para eles, que pouco são consultados quando grupos de trabalhos são formados para discutir o que *eles* precisam enquanto política pública, mas falar com eles sobre essa realidade e que tudo que fizeram faz parte de um processo político que se desdobrará foi também importante.

Para finalizar, terminamos o ano de atividades da rede com uma exposição com fotos de todo processo e diversos desenhos feitos pelas crianças e adolescentes nas ruas. Uma exposição cheia de memória e de cores. Dessa vez uma exposição-festa para falarmos de vidas passíveis de luto, com dj, comidas e arte. Como a imagem da rosa de Carlos Drummond de Andrade que fura o asfalto, como um poema, como uma esperança.

> Afirmar que os poemas resistem a essa soberania não significa dizer que vão alterar o curso da guerra ou que, em última instância, vão se provar mais poderosos do que o poder militar do Estado. Mas sem dúvida têm consequências políticas: oriundos de cenários de subjugação extrema, são o testemunho de vidas obstinadas, vulneráveis, esmagadas, donas e não donas de si próprias, despojadas, enfurecidas e perspicazes [...] – são atos críticos de resistência [...], vivem através da violência à qual se opõe, mesmo que ainda não saibamos em que circunstâncias essas vidas sobreviverão. (BUTLER, 2015, p. 97)

Nossa rede segue atuando, falando de mortes para, sobretudo, poder falar das vidas dos meninos e meninas em situação de rua no centro de São Paulo. Esses dias, quase um ano depois das primeiras atividades do ano passado, reencontramos Euclides que perguntou quando vamos fazer desenhos naqueles grandes tecidos. Se lembrou que aquele

grande painel foi uma homenagem. Perguntamos se ele gostaria de homenagear alguém, ao que ele respondeu: quero só desenhar.

A Flor e a Náusea
Carlos Drummond de Andrade
Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias, espreitam-me.
Devo seguir até o enjôo?
Posso, sem armas, revoltar-me?
Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre
fundem-se no mesmo impasse.
Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.
Vomitar este tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.
Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.
Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.
Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.

Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Referências

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra*. Quando uma vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Zahar, 2005

GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiência de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia A. *Meninos de Rua e Instituições*. São Paulo: Contexto, 2000.

BOTANDO O BLOCO NA RUA – *MALEZINHO*: CARNAVAL, INFÂNCIAS E A CIDADE DE SALVADOR (BA)

Míghian Danae Ferreira Nunes[118]
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP
mighiandanae@yahoo.com.br

Introdução

Em 1979**,** o bloco afro *Malê Debalê* foi fundado no bairro de Itapuã, em Salvador (BA), ecoando parte das demandas do movimento negro baiano, que via pouca participação da população negra na folia da tradicional festa de carnaval da cidade. Em 2002, o bloco criou o *Malezinho*, seção destinada às crianças entre 04 e 17 anos, que conta com um corpo de baile e uma banda percussiva, além das crianças escolhidas como rei e rainha *Malezinho.* O artigo está dividido em três seções: na primeira delas, apresento de maneira breve a questão da participação social e ocupação da cidade através do *Malê* pela população negra; na segunda, apresento o que vejo como participação infantil das crianças negras a partir de sua presença no bloco *Malezinho*; na terceira seção, a partir da análise do ponto de vista das crianças, alinhavo as questões abordadas na primeira e na segunda seção. As considerações finais trazem análises sobre os todos os temas do artigo, debatendo limites e possibilidades nas agências das crianças partícipes do bloco *Malezinho*.

Segregação espacial e urbana na cidade de Salvador: uma lente a partir do Carnaval

Ao surgir em 1979, o bloco afro *Malê Debalê*, acabou por congregar a população negra, moradora do bairro de Itapuã e adjacências, em uma agremiação que não apenas criou um espaço para a participação da população negra na festa de carnaval da cidade como também colaborou com as lutas empreendidas pelos movimentos negros baianos.

[118] Bolsista CAPES

Fundado em 1979, passou a integrar o Carnaval da cidade como um dos muitos blocos de afoxé que desfilavam nesta festa, exaltando a beleza negra e as raízes culturais africanas, de forte influência nas características da população baiana. A criação destes blocos tem relação direta com o modo como os grupos sociais que, alijados do processo de construção da história oficial brasileira, construíram espaços alternativos de poder e representação social. Para que entendamos a relação existente entre festa e luta/resistência nos dias atuais, é preciso realizar uma breve digressão e compreender como as festividades negras eram encaradas à época da escravização. Segundo Rodrigo Nogueira (2008)

> Na primeira metade do século XIX, as celebrações negras eram encaradas pela camada dominante de forma dual: de um lado havia quem acreditasse que os festejos pudessem, de fato, se desdobrar e evoluírem até as rebeliões negras; por outro, argumentava-se que servia para reduzir as tensões sociais (p. 108).

Segundo João José Reis (2002), pairava ainda certo temor de que estas festas fossem um entrave à europeização dos costumes, projeto defendido por setores da elite brasileira preocupados em "civilizar" o país (p. 102). Assim, "o esforço pela preservação e ampliação dessas festas tornou-se um símbolo de resistência e afirmação" da população negra escravizada (NOGUEIRA, 2008, p. 108).

No livro *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835*, Reis (2003) relembra que os batuques e candomblés – o termo batuque era um nome tido como genérico para todas as manifestações lúdicas negras durante a colonização e império (SOUZA, 2001, p. 226) e os candomblés chamados atualmente de afoxés (REIS, 2002) – antecederam a eclosão da levante, demonstrando o quanto estes momentos festivos tornaram-se parte das lutas travadas à época. Esta breve digressão acaba também por esclarecer o motivo da escolha do nome do bloco.

Esta breve digressão também faz com que percebamos que participar do Carnaval na cidade não significa apenas participar de uma festa de rua, em Salvador, o Carnaval acaba por apontar alguns dos problemas enfrentados pelos grupos que a ele acessam, quais sejam, acesso, permanência, participação e representação, entre outros. Assim como a cidade, é ocupado/esvaziado por segmentos da sociedade de acordo com seus status socioeconômico, classe, gênero, orientação sexual, origem e raça.

Discursos sobre a "segregação ambiental" (SILVA, 2008) promovida no/pelo Carnaval na cidade nos relembram as discussões sobre a segregação urbana de Salvador.

A informação de que há na cidade "os territórios dos herdeiros da pobreza, compreendidos como os espaços pobres e informais da cidade, aqueles ilegais juridicamente ou fruto de dissimulados projetos públicos de reurbanizações populares, habitados em sua maioria por negros, pobres e desempregados" (SOARES, 2009, p. 92)[119], demonstra relação com o modo de ocupação de uma festa que, apesar de ser *fora*, na rua, tem sido cada vez *dentro* de espaços – camarotes, arquibancadas e cordas. Assim, se por um lado, há a ocupação do espaço público, esse espaço é tornado privativo, vedando acessos e segregando grupos sociais que não se encaixam em normas eleitas com base em ideias higienistas, racistas e/ou classistas.

> Como um ritual, o Carnaval ressalta aspectos do mundo diário e de suas relações sociais. O problema é que no mundo ritual as coisas são ditas com maior veemência, com maior coerência e maior consciência, v.g, as cordas para separar raças e classes durante a festa. Desta forma, seguimos o entendimento de que os rituais seriam instrumentos que permitem maior clareza às mensagens sociais e devem ser compreendidos pelos profissionais que pretendem trabalhar com o direito. (SILVA, 2009, p. 4264)

As constatações sobre a separação entre os grupos raciais negros e brancos em Salvador não é recente; já em 1945, Donald Pierson chamava a atenção para os lugares sociais e urbanos ocupados por estas populações e como a presença de uma vizinhança negra em bairros entendido como sendo branco, justamente porque o bairro poderia ser entendido como inferior.

É precisamente esse incômodo que parece surgir, em alguns segmentos da sociedade, nomeadamente os apoiadores de um carnaval elitizado, ao perceber a persistência dos desfiles de blocos afros e de afoxé nos circuitos do Carnaval; constatamos ainda que, não fossem os esforços destas agremiações de seguirem "botando o bloco na rua" há mais de cinquenta anos, a ocupação da cidade nos espaços carnavalescos ainda seriam, quase que completamente, destituídas da representação da população negra da cidade.

Neste contexto de uma participação que necessita ser, desde sempre, reivindicada, negociada – porque vedada – a população negra tenta manter sua presença na festa. O debate sobre participação social torna-se ainda mais tenso quando, ao olharmos para dentro das populações negras, encontramos não apenas homens, mas também mulheres e

[119] Sobre a questão da segregação urbana em Salvador, consultar Araújo &Teixeira, 2015; Gordilho-Souza, 2001, 2008.

crianças, estas tornadas vulneráveis numa sociedade em que, aliadas à condição de raça, as condições de gênero e idade interferem sobremaneira na participação social. Assim, se para encontrar a população negra na folia da festa precisamos prestar atenção nos movimentos de resistência instalados pelos blocos, o que dizer da presença das crianças negras? Onde encontrá-las? Quais os espaços a ela permitidos para a folia e a participação nas festas de rua na cidade? Abordaremos estas questões na segunda seção deste artigo, trazendo as contribuições das crianças partícipes do *Malezinho* para reflexão.

Crianças negras & Carnaval: que bloco é esse?

Os primeiros contatos que tive com o bloco *Malezinho* foram em 2015, no desfile que o bloco promove pelas ruas do bairro de Itapuã durante o Carnaval. À época, eu registrei em fotografias e curtos vídeos, a quantidade de crianças que a mim pareceu bastante expressiva: das cinquenta fotos que eu realizei em duas horas da caminhada atrás do trio, todas as fotos mostram entre duas a quatro crianças presentes, incluindo bebês, que iam ao colo ou em carrinhos. Este número de crianças fez-me interessada em perceber como as crianças viviam a experiência de participar da festa, neste espaço definido para elas pela organização do bloco.

Ainda em 2015, realizei, para o doutorado, uma etnografia na escola municipal *Malê Debalê*[120] e assisti inúmeras apresentações do *Malezinho* na escola, no período mesmo das atividades escolares. Muitas crianças estudavam ali e passamos a ter um contato mais próximo; já no verão de 2016, frequentei, por quatro sábados, os ensaios do *Malezinho* para o Carnaval. Nestes momentos, realizei entrevistas com as crianças.

Paralelo a estas observações e imersão no campo da pesquisa, as leituras sobre participação realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPSI-FEUSP) puseram-me em contato com as literaturas sobre a participação infantil na sociedade (FERREIRA, 2002; HILL *et al*, 2004; SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2007; AGOSTINHO, 2010); estas leituras e os debates realizados nas reuniões do grupo ensejaram perguntas sobre o que seria participação infantil e como ela poderia ser compreendida no contexto em que eu estava mergulhada.

[120] Fundada em 2006, a escola municipal *Malê Debalê* funciona dentro da sede do bloco afro, atendendo as turmas de educação infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Pensar em participação infantil é considerar que as crianças são atores sociais e estão presentes nos contextos sociais em que nós, adultos/as, nos encontramos; esta ação social (BORBA, 2005; COUTINHO, 2010) não é realizada apenas de uma forma, nem pelas crianças e nem por nós. Considerar estas realidades e as diferenças que nelas se instalam significa não criar um *ranking* de participação, mas perceber as nuances que cada espaço de participação apresenta, seus limites e possibilidades. Após as análises sobre o carnaval de Salvador e os impedimentos sofridos pela população negra para participar do evento, entendemos que, criar – e manter – um espaço em que crianças negras podem participar – se verem e serem vistas – de uma festa que destina à população negra o lugar do trabalho torna-se uma importante forma de participação.

Apesar de entender a participação no bloco como participação infantil, é preciso relembrar que no bloco *Malezinho*, as crianças não ocupam postos de decisão; não há nem mesmo um conselho consultivo das crianças. Este modelo de participação democrático-representativo, no entanto, não parece ter efeito num espaço em que as decisões das crianças esbarrariam em decisões de outras instâncias, a saber, os órgãos públicos, o calendário das festas de Salvador, as negociações do próprio bloco afro, entre outras questões. Desse modo é que entendemos que o modelo de participação democrático nem sempre pode favorecer que as opiniões das crianças sejam levadas em conta, podendo tornar-se apenas (mais) um espaço esvaziado de participação efetiva e mero cumprimento de ações que visam oficializar a democracia nos movimentos da sociedade civil. Ratificando esta ideia, Neale (2004) informa que "sem o devido reconhecimento e respeito, a participação pode tornar-se um exercício vazio, na melhor das hipóteses um gesto simbólico, ou, na pior das hipóteses uma manipulação ou exercício de exploração" (p. 9). Somemos a estas considerações o fato de que, neste modelo de participação, a oralidade é algo imprescindível, competência que os bebês e as crianças pequenas não preenchem a medida necessária.

Apesar disso, as participações no cotidiano (BAE, 2016) do bloco eram visíveis; nos ensaios que participei, era perceptível que às crianças eram imputadas responsabilidades que elas tomavam com seriedade, desde a divulgação do grupo e a busca por adesão de outras crianças à própria presença – ou seja, participação – nos ensaios e eventos do bloco. Em todos os ensaios, a coordenadora de dança do *Malezinho* reforçava que "sem elas, não haveria *Malezinho*". Fazer parte do *Malezinho* tornava-se fazer parte de algo maior do que apenas ir aos ensaios, dançar ou tocar: era fazer parte do

bloco, das comunidades do entorno do bloco, do Carnaval, e, por conseguinte, do próprio espaço da cidade. Importante dizer também que, às crianças não era vedada a participação nos espaços de decisão que existem para os/as integrantes do bloco.

Nesta perspectiva, entendo que "privação de direitos políticos não é sinónimo de ausência de participação política" e "a participação, individual e colectiva, está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização na cena" (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2007, p. 185). Vemos assim que, apesar de não serem consideradas como uma ação política em nível de decisão, a participação das crianças no bloco *Malezinho* os coloca "visíveis à cena" do Carnaval e, por conseguinte, à cena da ocupação da cidade. A participação das crianças negras à festa acaba por radicalizar a experiência a que a população negra foi submetida à festa, já que põe em evidência um grupo de idade que sofre as invisibilidades das categorias de idade e de raça em nossa sociedade.

Se tomamos como certo que o poder só existe na ação (FOUCAULT, 1989; GALLACHER; GALLAGHER, 2008), é na ação das crianças – persuasões, negociações, concessões, entre outras –, nas suas presenças (e ausências) que reside a participação infantil. Vemos estas formas de participação como potentes e sem estarem subordinadas a um modelo de participação democrático-representativo; ao reforçar este ponto de vista, não quero, contudo, retirar a força e importância da luta por representação e participação a partir de modelos democrático-representativos, mas, tão somente, problematizar a importância de vermos como possível encontrar modos de participação social para além deste. No ato de participar, em qualquer instância ou nível, se é que possível assim classificar, há sempre o contato/confronto com outros saberes, que oportunizam experiências em contextos específicos de vida e que, por sua vez, de maneira relacionada, acabam por mobilizar interesses e reforçam a participação em nível democrático-representativo.

Na próxima seção deste artigo, apresento enfim as falas das crianças com relação à participação no *Malezinho* e suas incursões pela cidade a partir do bloco.

"*Eu gosto de ficar no Malê porque ensina coisas africanas*": as impressões das crianças sobre a participação

Como informado, em janeiro de 2016 acompanhei as crianças nos ensaios do bloco e aqui analiso as entrevistas que realizei com quatro delas – duas meninas e dois meninos – entrevistas. Neste artigo, uso os nomes reais das crianças. Segundo a coordenadora do bloco, Jany Salles, as famílias das crianças assinam um termo de consentimento para as mesmas, permitindo que elas participem de entrevistas em áudio e vídeo, algo muito comum para elas[121]. Assim, elaborei um termo de assentimento para as crianças, que assinaram antes de iniciar as gravações em áudio.

Estas falas, registradas a partir de um gravador digital, informam como as crianças veem sua própria participação, além da relação que possuem com o espaço do bloco e a cidade. Aceitei as escolhas feitas pela coordenadora Jany porque entendi que, conhecendo as crianças mais do que eu, saberia quais delas se sentiriam mais à vontade para participar. Ao meu redor, no momento dos ensaios, estavam crianças que apenas observavam os ensaios, como se estivessem a decidir se iriam entrar ou não no grupo. Estas vinham com outras crianças que já faziam parte. Durante as pausas, estar perto delas me ajudou a conhecer outras crianças.

No dia em que realizei as entrevistas, o número de crianças era em torno de quarenta; as idades variavam entre 04 e 15 anos. O número de meninos é menor do que as meninas, mas eles estão presentes tanto no corpo de baile como na percussão (não vi meninas tocando). Nos excertos abaixo, apresento as crianças entrevistadas a partir de suas falas, retirando as perguntas que realizei, assumindo os eventuais prejuízos desta ação.

> Meu nome é Jose, eu tenho 12 anos. Vou para o 5º ano, é meu último ano aqui na escola do *Malê*. Participo do bloco desde os 04 anos. Minha mãe me trazia, ela dançava na ala [de dança]. Tinha mais crianças comigo quando eu era pequena. (Joseane, 16.01.2016)

> Eu sou Laiana, tenho 10 anos. Estudo no *Malê* de tarde, no 3º ano. Desde quando acabou a aula no ano passado e os ensaios começaram, minha colega me chamou e eu vim... Comecei a vir em dezembro de 2015. (Laiana, 16.01.2016)

> Meu nome é Renato Santos, tenho 12 anos, eu estudo no Malê, vou para o 5º ano. Entrei em 2015 no *Malezinho*. Eu ouvi a professora Jany falando "vai começar os ensaios", aí me inscrevi. Não, eu não dançava antes do *Malezinho*, eu era mais quieto. Agora estou mais solto. (Renat, 16.01.2016)

[121] Entre os anos de 2014-2016, presenciei algumas entrevistas feitas com as crianças para a TV local e para publicações nacionais

> Eu sou Carlos, tenho 11 anos e vou para o 5º ano. Estudo no *Malê* desde pequeno... na verdade, eu saí e voltei. Eu gosto de estudar aqui, é divertido. Eu vim participar do *Malezinho* porque eu achei interessante a dança e resolvi participar. Minha prima já estava vindo, eu disse "pô, essa dança é legal". Eu dancei um pouquinho e não gostei da primeira vez, mas da segunda eu gostei. (Carlos Henrique, 16.01.2016)

Todas as crianças afirmam ter sido uma escolha pessoal participar do *Malezinho*, seja pelo convite de amigas/os ou de professora Jany, que durante a semana é professora assistente na escola municipal do *Malê*. Ao escolher participar e não sendo uma imposição das famílias, identifica-se um dos modos de atuação das crianças; esta escolha das crianças acaba por ampliar as possibilidades de relação para fora do espectro familiar. Nas idas e vindas para os ensaios, as crianças demonstram como usam o tempo e o espaço que lhes é concedido para ocupar a cidade, além de aprofundar relações que consideram importantes.

> Minha casa fica aqui perto, uns 15 minutos. Eu venho e trago a minha irmã, venho direto para o ensaio. Depois que acaba o ensaio eu vou, fico no Abaeté brincando um pouquinho e depois eu vou pra casa. Eu digo, "minha mãe, acabou o ensaio, eu fui no Abaeté" ou então na casa de meu pai, aqui nessa rua mesmo. (Joseane, 12 anos)
>
> Eu venho com a minha amiga que me chamou, mas ela mora longe de mim. Eu passo na cada dela e meu irmão traz a gente. Ele tem 13 anos. Ele toca no *Malê*. (Laiana, 10 anos)
>
> Eu venho sozinho, eu moro no Penedo. Você desce a ladeira, aí vai ter um bequinho, aí não tem um bar? Aí vai ter um bequinho, você entra no beco reto, desce, aí vai ter uma porta azul... Meu pai deixa eu vir sozinho. Eu moro com meu pai, minha vó e minha tia... (Carlos Henrique, 11 anos)
>
> Eu venho sozinho, eu moro perto, volto sozinho. É gostoso ir e voltar sozinho. Minha mãe não deixa fazer mais nada sozinho, comprar pão, nada. Brinco na rua às vezes... (Renato, 12 anos)

As informações obtidas pelas crianças dão conta de demonstrar que a participação no *Malezinho* dá a elas a possibilidade de experimentar, traduzidas nas escolhas feitas antes e depois dos ensaios, alterando as rotas de ida e volta para casa, escolhendo por onde ir, além de reforçar a solidariedade que elas acabam por manter – ou que veem outras crianças a manter – com relação à outras crianças. Estas relações intrageracionais tornam-se fortalecidas a partir de uma dupla ação que, se por um lado abrigam dependências,

possibilita às crianças vivenciar novas rotas, novos erros e também acertos. Ir brincar no Abaeté, passar na casa do pai, ir e voltar sozinha/o para casa, ensinar o caminho, todas essas ações são realizadas pelas crianças com outras crianças e também com outros/as adultos/as, não apenas aqueles/as que fazem parte da família das crianças. As redes de relações às quais as crianças estão engajadas são ampliadas para abarcar experiências que partem também das escolhas feitas pelas crianças.

À primeira vista e para aqueles/as que não conhecem o bairro, estas conexões podem parecer muito 'perigosas'. Minha experiência como moradora mostrou-me como essa rede ampliada de experiências para as crianças pode, na verdade, transformar-se numa rede ampliada de monitoramento das crianças que participam das atividades no bairro[122]. As crianças partícipes das atividades do *Malezinho* acabam por ser ou tornarem-se crianças conhecidas e observadas não apenas por seus familiares, mas também por amigos/as destes. Desse modo, o que pode parecer menos proteção à primeira vista, pode conter mais controle que a ideia de um controle familiar poderia presumir.

Estas análises também são observadas quando olhamos para as relações que as crianças mantêm com os desfiles do bloco no bairro. Os eventos fora da sede aos quais as crianças são convidadas a participar também as fazem conhecer a cidade para além do bairro:

> Tem 08 anos que eu saio na ala de dança aqui no desfile do bairro. Já me apresentei em outros lugares: numa creche aqui perto e também em Lauro de Freitas, na Escola Lagoa do Abaeté e, ah, no Dique do Tororó! Foi o lugar onde mais gostei de dançar até agora. Quando tem evento, é assim: ela [a coordenadora] avisa que vai ter, se eu quero ir, é para eu vir... Aí eu falo que eu quero... Só que teve evento aqui na escola do Malê que cheguei atrasada... Aí eu não dancei no destaque. Ah, eu também já apresentei aqui no [bairro] de Stella Maris. (Joseane, 12 anos)

> Eu já saí no *Malê*, duas vezes. Eu gosto de dançar no *Malê*, eu acho bonito! Minha mãe vai pro centro desfilar no Carnaval, eu fico com meu pai quando ela vai dançar. Eu já me apresentei no colégio Coração de Maria, no Rotary e aqui na escola do *Malê*... Eu vou com meu irmão. Ainda não peguei ônibus para me apresentar. No dia 29, eu vou de ônibus apresentar lá em Pirajá, numa escola... (Laiana, 10 anos)

[122] Como exemplo, posso relembrar como agiam as pessoas que, ao ver as crianças junto comigo na volta para casa ao final dos ensaios, sendo eu uma adulta que elas não conheciam: falavam com as crianças e olhavam para mim, demonstrando terem me visto com elas; além disso, relembro as amizades que tenho com três crianças vizinhas de idades variadas – 8-11 anos – sem que eu tenha conhecido suas mães ou responsáveis por pelo menos um ano demonstrar que as redes de relações das crianças no bairro ainda são possíveis. Ainda assim, entendo que o fato de eu ser mulher colabora com esse menor controle por parte dos/as responsáveis.

> Meu primeiro ano é esse, vou sair no Carnaval, estou animado pra participar, mas eu já acompanhei. Eu acho bonito... Já me apresentei com o *Malezinho*, numa praça lá, esqueci o nome. Foi de manhã e chegou de noite, Jany foi com a gente (Carlos Henrique, 11 anos)

> Nunca apresentei fora da escola, só aqui no Malê. Nunca desfilei, só acompanhei... Ah! Já apresentei pra TV'... (Renato, 12 anos)

Ao informar sobre as incursões pela cidade com o bloco, Joseane relembra que as crianças são convidadas a participar e podem escolher, de acordo com a organização da sua rotina pessoal, ir ou não para a atividade. Ao escolher ir, sabe quais são as suas responsabilidades frente à participação no evento. Nestas incursões, as crianças não apenas conhecem outros lugares da cidade como também são nestes lugares reconhecidas como moradoras do bairro e participantes de um bloco afro. Essa mutualidade de reconhecimentos e identificações é também o que torna estes eventos em momentos de convivência e comunalidade, podendo ser vividos para além do espectro familiar, lugar tido por excelência como espaço de criança na perspectiva moderna de infância. Estes eventos, que não são apenas para crianças em espaços de crianças coloca-as em relação com outros/as adultos/as com quem necessitam conviver, no exercício das relações intergeracionais.

Além destas análises, é perceptível que para estas crianças, participar do *Malezinho* é um espaço que as faz ocupar, apropriar-se e (re)conhecer a cidade. Das quatro crianças entrevistadas, apenas uma delas (Joseane) conhecia mais duas localidades (Itinga e Pituba), além daquelas com as quais teve contato a partir dos eventos proporcionados pelo *Malezinho*; as demais conheciam apenas um bairro, além de Itapuã, em que foram visitar parentes; não conheciam o Centro – ou pelo menos não lembravam de lá ter estado. Desse modo, fazer parte do *Malezinho* põe as crianças em contato com o espaço da cidade que, em sendo tão segregado e espetacularizado (JACQUES, 2005), não tem construído espaços de confluência para adultos/as que não cumprem com certas "normas de urbanidade" – estas entendidas como os modos praticados por uma classe média baiana – e muito menos para as crianças filhas destas/es adultas/os.

Uma das últimas falas de Renato, presente no título desta seção, reforça o caráter da participação como lugar de aprendizagem. Ao fim das entrevistas, eu sempre perguntava se havia algo que as crianças gostariam de dizer e que eu não tivesse perguntando. Ao ouvir essa pergunta, Renato respondeu-me:

> Eu queria dizer que eu gosto de ficar no *Malê* porque ensina as coisas africanas. Isso foi bom porque me ajudou a passar de ano, a aprender! (Renato, 12 anos)

Ao informar que no Malê ele aprende "coisas africanas", Renato refere-se ao fato de no bloco existir a preocupação de conectar as atividades as raízes africanas e afro-brasileiras, sendo os enredos, as danças e as atividades programadas todas organizadas com vistas a informar às crianças sobre a história do seu povo. Contrariamente ao que poderia ser respondido por outras crianças que não tem o cumprimento da lei 10639/03[123] nas escolas em que estuda, por estudar na escola do *Malê*, Renato percebe que o que ele aprende no *Malê* (bloco) pode ajudá-lo a não ser reprovado, já que a escola também organiza um projeto anual a partir do enredo carnavalesco do bloco, enredo este que conta histórias da população negra. Além desta informação, ele reforça que é bom também "para aprender", justificando seu interesse pessoal nos temas que lhe dizem respeito.

Nota-se assim que, a partir das falas das crianças é possível vislumbrar que o direito à participação das crianças não devem ser uma interpretação abstrata da Convenção dos Direitos das Crianças, mas localizados a partir de contextos que as permitam viver experiências e experimentações (HILL e*t al*, 2004). Além disso, para além de classificar os níveis de participação naquilo que as crianças estão engajadas, importa saber em que medida esta participação está ancorada naquilo que é importante para as crianças e para os grupos dos quais elas fazem parte, ou seja, em que medida as crianças tem participado daquilo que elas entendem como relevante e não nós, adultos/as. "A participação das crianças", nesse contexto, "lida com a tensão e a ambiguidade não resolvidas nas relações entre o poder social e seu potencial emancipatório, contrapondo a imagem tradicional das crianças como dependentes, associadas à passividade, vulnerabilidade, imaturidade e falta de competência (AGOSTINHO, 2010, p. 89)".

Se temos, por um lado, "as características dominantes da infância moderna ocidental [que] obscurecem qualquer noção da criança como ator social competente, com capacidade de participar nos seus mundos de vida" (AGOSTINHO, *Idem*) por outro, podemos perceber que, na participação das crianças no bloco *Malezinho*, vislumbramos as agências infantis. Estas agências não acontecem numa zona de "liberdade" total; são,

[123] Lei que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, da educação infantil ao ensino médio. Consultar Brasil, 2005.

como todas as agências a que os grupos tornados vulneráveis buscam fazer acontecer, negociada, reivindicada, destituída, recomposta, perdida e limitada; sua realização deve ser constantemente revista e atualizada. Nessa perspectiva, falar de participação das crianças é falar de participação social.

Considerações finais (Dançar, dançando)

Após as análises realizadas em contexto, entendemos que as crianças partícipes do Malezinho "são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos dos processos da estrutura social." (JAMES; PROUT, 1990, p.8). Pela maneira como falavam do bloco, utilizando o termo *Malê* e não *Malezinho* para referirem-se ao grupo do qual faziam parte, vemos que, para as crianças, o *Malezinho* é encarado como *parte do bloco* e não um *bloco à parte*, tendo seus/suas integrantes o acesso aos ensaios e eventos destinados também aos/às adultos/as. Esta análise pode ser confirmada quando, ao participar dos ensaios "adultos" do bloco, encontrei um sem-número de crianças não apenas assistindo, mas também tocando e dançando nas alas, em que pese a divisão em seções para crianças e adultos/as no interior do bloco.

Participar dos ensaios, dos eventos e dos desfiles faz com que as crianças possam ter a experiência de realizar atividades sem a supervisão direta de um/uma adulto/a. Nos dias de ensaio, por exemplo, observei que entre uma dança e outra, meninas e meninos conversavam sobre assuntos de seu interesse pessoal que englobavam beleza, escola, relacionamentos e segredos. Mesmo com a coordenação sempre presente, as crianças se movimentavam pelo espaço que já conheciam bem, buscando momentos de privacidade para estar apenas entre elas, algo necessário, mas cada vez menos permitido nas sociedades contemporâneas que entendem que proteção significa vigilância ininterrupta.

Participar do *Malezinho* confere às crianças a apropriação de outros espaços que não apenas o da casa e o da escola, estes vistos como aqueles próprios para as crianças nas sociedades ocidentais (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 118). Ao estar perto de outros grupos que não apenas seu grupo familiar, controladas pelo pai, pela mãe ou avó, a participação das crianças acaba também por ir de encontro a um modelo de família burguês apresentado por Redin (2000), que "se forma quando a sociedade perdeu a rua"

(p. 15) e refaz caminhos por onde é possível refirmar espaços de comunalidade e circulação entre as pessoas.

Além disso, participar do *Malezinho* é romper com as experiências etárias a que as crianças estão submetidas na escola. Sem as idades definidas pelos anos escolares, as crianças podem encontram um espaço onde transitam pela infância, (re)conhecendo o que lhes é comum e o que difere-se pela idade ou gênero. É possível também reforçar características das comunalidades, permitindo e ampliando as possibilidades de fazerem escolhas, tomar decisões em situações do cotidiano, negociar preferências, escolher o que responder ou como agir, entre outras ações que alargam suas experiências ainda enquanto crianças. É poder encontrar-se no encontro com as outras pessoas, não apenas aquelas que disseram-lhe ser obrigatório estar perto, a saber, as/os responsáveis.

Ao participarem dos eventos, as crianças apropriam-se e ocupam a cidade, podendo escolher por onde ir quando vão e voltam dos ensaios, na companhia apenas de outras crianças e não controlados por adultos/as; conhecer novos lugares da cidade acompanhados de amigos e adultos não apenas do círculo familiar mas também fora dele, propiciando que novas relações se estabeleçam também a partir das crianças. É "ficar mais solto", como diz Carlos Henrique em suas afirmações sobre a participação no bloco.

A partir destas constatações, podemos olhar para o bloco *Malezinho* e vê-lo como um espaço de participação, reforçando que ele é o único bloco de Carnaval que organiza um desfile para as crianças no bairro de origem desde 2002; sua criação e manutenção, portanto, foge à regra daquilo que foi estabelecido para a população negra no Carnaval da cidade. Vermos o bloco do *Malezinho* na rua é não somente ver crianças em cor e corpo, desfilando – e ocupando – a cidade, mas também reafirmando a luta da população negra por direitos sociais. É, de todo modo, relembrar que a população negra está viva e presente, não apenas com seus corpos que trabalham, mas também com seus corpos que dançam.

Referências

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às Práticas*, vol.6, n.1, p.7-30, 2016.

BORBA, Angela Meyer. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasilia, 2005.

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

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês*: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, especialidade em Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

FERREIRA, Manuela. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2002.

FOUCAULT, Michael. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

GALLACHER, Lesley-Anne; GALLAGHER, Michael. Methodological immaturity in childhood research?: thinking through participatory methods. *Childhood*, vol. 15(4):499-516, 2008.

GORDILHO-SOUZA, Ângela. Favelas, invasões e ocupações coletivas nas grandes cidades brasileira: (Re)Qualificando a questão para Salvador, BA. *Cadernos Metrópole*, n. 5, São Paulo: EDUC, 2001.

GORDILHO-SOUZA, Ângela. *Limites do habitar*: segregação e exclusão na configuração urbana contemporânea de Salvador e perspectivas no final do século XX. Salvador: EDUFBA, 2008.

HILL, Malcolm; DAVIS, John; PROUT, Alan; TISDALL; Kay. Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society*. Vol. 18, 77–96, 2004.

JACQUES, Paula B. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. *Revista Arqtexto*, UFGRS-Rio Grande do Sul, n. 07, p. 16-25, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: Territorialidades Infantis *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun, 2006.

NEALE, Bren (edit.). *Young children's citizenship ideas into practice*. UK: Joseph Rowntree Foundation, 2004.

PIERSON, Donald. *Brancos e pretos na Bahia*: estudo de contacto racial. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 25, 2007, p. 183-206.

SILVA, Tagore Trajano de Almeida. Apropriação dos espaços públicos durante o carnaval de Salvador/Bahia/Brasil: síntese das desigualdades sociais. *Anais* CONPEDI, 2008.

O ESPAÇO DA CRIANÇA: PROTAGONISMO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO

Paula Martins Vicente
FAUUSP
paulamv.arq@gmail.com

Introdução

> Na experiência humana, o espaço nunca é um vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, desperta tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústias.
>
> Para qualquer ser vivo o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais. (LIMA, 1995, p.187)

Diante de uma realidade urbana, onde os espaços públicos se tornaram cada vez mais limitados e excludentes ao uso das crianças, faz-se necessária uma reflexão sobre as implicações desse movimento na formação da autonomia e da participação infantil perante os rumos e os desafios colocados pelas cidades.

Nesse cenário, em que muitos espaços ainda se configuram como tiranos em seus desenhos e em suas distribuições, nos quais as crianças permanecem controladas por adultos (LIMA, 1989), esse trabalho surge como uma possibilidade de conhecer os olhares infantis sobre o ambiente urbano, suas formas de apropriações e seus desejos de transformação.

Os espaços públicos em um contexto periférico, tal qual ocorre com o distrito do Jaraguá, na região noroeste do Município de São Paulo, onde se desenvolveu a experiência que será aqui abordada, merecem ainda maior atenção na análise de seus significados junto às crianças moradoras da região. Inseridos em um quadro de segregação urbana, que resulta na exclusão e na dominação social (VILLAÇA, 2012),

tais espaços se constroem envoltos por carências de diferentes tipos – econômicas, sociais, culturais, de atendimento público e de infraestruturas urbanas.

Vale ressaltar, que apesar de uma postura ainda predominante nas políticas públicas, nas quais a criança tem pouca atuação na construção das cidades, alguns projetos, de caráter nacional e internacional,[124] desenvolvem atividades que buscam dar visibilidade e promover a participação desses cidadãos de pouca idade.

O conceito de espaço, aqui utilizado, se refere a uma construção físico-geográfica e de instância social, tal qual o geógrafo Milton Santos (1985; 1996) apresenta em sua obra. Ou seja, é a união dos objetos geográficos – naturais ou não – e dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de cada sociedade. Dessa maneira, cada espaço é repleto de significados que se alteram no tempo e com as pessoas; quem lhe atribui valor é a sociedade e, se ela se modifica, os valores também mudam. Dessa forma, o espaço público na cidade se potencializa enquanto lugar do cotidiano, vivido por todos que diariamente são afetados pelas relações sociais que nele se desenvolvem.

No entanto, o espaço também é aqui entendido como a possibilidade e a abertura à atuação infantil perante a sociedade. Apesar das conquistas feitas no campo da sociologia da infância, na qual as crianças deixam de ser vistas como futuros adultos, ainda há um longo caminho a ser percorrido na efetivação da participação infantil nos diferentes campos de trabalho, destacando-se a importância de suas presenças na construção dos espaços urbanos.

A participação infantil é assegurada pelo artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, e pelo artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (atualizado em 2015), garantindo à criança o direito de expressar sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de tê-

[124] No Brasil, alguns institutos como o *Cidade Escola Aprendiz*, *Alana, CriaCidade*; e projetos como o *Caminho escolar de Paraisópolis*, *Bairro Educador Heliópolis*, *Criança Fala, Exploradores da rua,* dentre outros, surgem como uma resposta a falta de investimentos públicos direcionados para a atuação das crianças dentro das cidades.
No âmbito internacional as discussões sobre as *Cidades Educadoras* (iniciadas em Barcelona, na Espanha, em 1990), *Cidade das Crianças* (nascida em Fado, na Itália, em 1991), *Cidade para Pessoas* (criada em São Paulo, nos anos 2000), *Safe Routes to School* (iniciada em Nova York, nos Estados Unidos, em 1997), e projetos como *Cidade Amiga das Crianças* do UNICEF, também decorrem de uma necessidade de retomada das relações das crianças com os espaços urbanos, apontando não apenas para seu potencial educativo, mas também para as construções sociais que podem ser estabelecidas.

la levada em consideração para a tomada de decisões, podendo participar da vida comunitária e política.

> Participar é um dos principais instrumentos na formação de uma atitude democrática. Quem participa ativamente da vida pública de uma comunidade, de uma cidade, estado ou país, torna-se sujeito de suas ações, é capaz de fazer críticas, de escolher, de defender seus direitos e também de cumprir melhor os seus deveres. (Guia da Plataforma dos Centros Urbanos – Unicef, 2013-2016, p.26)

Assim como o Estatuto da Cidade[125], que estabelece diretrizes para uma gestão democrática, na qual o objetivo é o desenvolvimento das funções sociais da cidade, "por meio da participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano" (BRASIL, 2001); cabe aqui um questionamento e reflexão sobre o papel da criança nessa construção urbana.

O relato que se segue traz à reflexão uma experiência realizada com meninos e meninas da periferia paulistana, que busca investigar o espaço público a partir das percepções e apropriações infantis, com aspirações a construir um espaço de atuação infantil.

Breve histórico

Localizada na porção à norte do Rio Tietê, cortada por importantes eixos rodoviários – rodovias Anhanguera e Bandeirantes e pelo trecho oeste do Rodoanel Mário Covas – de conexão com municípios vizinhos e tendo a Avenida Raimundo Pereira de Magalhães como a principal ligação viária com o centro da cidade, o distrito do Jaraguá se forma no paradoxo entre as áreas naturais e a expansão urbana desregrada, caracterizada por conjuntos habitacionais de promoção estatal e habitações autoconstruídas que ocupam grandes extensões territoriais.

Nesse contexto, em princípios dos anos de 1990, na região dos bairros Jardim Rincão, Parque Panamericano e City Jaraguá, mobilizações iniciadas por moradores de um conjunto habitacional recém construído em regime de mutirão, passam a refletir e a lutar por melhores condições de habitar a cidade. Dessa forma, conquistam equipamentos

[125] Estatuto da Cidade, Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, Capítulo I, Artigo 2º, item II.

de saúde e educação, saneamento e transporte público para os bairros, mas também passam a valorizar o estabelecimento de espaços livres públicos de qualidade na região, iniciando um processo incansável para a implantação de um parque urbano.

Tomados pelas mobilizações iniciadas pelo Movimento de Moradias da região, no início dos anos 2000, jovens e crianças passam a integrar as reflexões sobre a formação dos espaços urbanos dessa área por meio da participação nas discussões e na elaboração de propostas para o parque público.[126]

Com a inauguração do Parque Pinheirinho d'Água, em 2009, em meio a processos de implantação conflituosos e desrespeitosos quanto à elaboração democrática do projeto, realiza-se em 2012 nova movimentação infanto-juvenil para repensar a apropriação do espaço agora entregue à população.

A atividade desenvolvida em nesse ano[127], que contou com a participação de todo a comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Deputado Rogê Ferreira – escola implantada em área pertencente ao parque – possibilitou às crianças pensarem nos usos e nas atividades que poderiam ser realizadas no parque, com a intenção de apropriar-se desse espaço conquistado socialmente.

Desse processo surgiram apropriações belíssimas da paisagem do parque, nas quais, compreendendo a sensibilidade ambiental, as crianças propuseram usos como: tirolesas, observatórios de pássaros e estrelas, caminhos suspensos próximo às copas das árvores e pensaram na possibilidade de utilizar a área do parque para a realização das aulas atualmente ministradas no interior do ambiente escolar.

Em 2013, como fruto dessa atividade, formou-se, junto a Diretoria Regional de Educação (DRE) de Pirituba, um grupo de educadores com a presença de cerca de 30 escolas públicas da região, que iniciou um processo de reflexão e desenvolvimento de atividades, visando transformar o espaço em um Parque Educador[128].

---

[126] Para mais informações do processo da construção coletiva do parque e histórico com dados aprofundados, ver BOUCINHAS, C., LIMA, C. P. C. S., 2013, Parque Pinheirinho d'Água: a luta por reconhecimento e visibilidade, *Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP*, vol. 20, número 33, pp. 11-34, disponível em: http://www.revistas.usp.br/ posfau/article/ view/80918/84560

[127] Idem a nota 2.

[128] Para mais informações sobre o projeto do Parque Educador Pinheirinho d'Água consultar: http://pinheirinhodagua.blogspot.com.br/, http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/ Visualizar/

Diante dessa mobilização social que coloca a criança como agente, direta ou diretamente, nos debates para a produção dos espaços públicos da região do Jaraguá, a experiência que será descrita a seguir, parte de um mestrado em desenvolvimento pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP), que busca criar e fortalecer a valorização infantil para os projetos e políticas urbanas de transformação e apropriação do meio urbano.

O espaço da criança

As reflexões aqui apresentadas são decorrentes de uma série de 10 oficinas realizadas no segundo semestre de 2016, com crianças entre 7 e 8 anos, estudantes do 2º ano da EMEF Doutor José Kauffmann, localizada no Jardim Rincão.

A proposta das atividades desenvolvidas com os meninos e meninas considerou os espaços públicos a partir das demandas e leituras feitas por eles. Nesse sentido as crianças serão aqui concebidas como atores sociais e culturais, capazes de elaborar modos particulares de pensar, sentir, saber, interpretar e fazer (MARTINS FILHO e PRADO, 2011). O protagonismo infantil será explorado nas interpretações das relações criadas nos espaços livres públicos da periferia de São Paulo, onde carências de todas as espécies revestem as vivências cotidianas.

Durante os três meses de contato e aproximação do olhar infantil, fizeram parte das oficinas desenvolvidas um conjunto de 27 crianças – 13 meninos e 14 meninas – moradoras, quase que em sua totalidade, das proximidades da escola. Essas oficinas partiram de um intuito inicial de exploração do universo infantil quanto aos conhecimentos e saberes adquiridos e construídos nas experiências nos espaços costumeiros.

Os encontros realizados abordaram a temática da cidade através de diferentes formas de expressão – conversas, desenhos, maquetes, fotografias – que buscaram conhecer como os espaços públicos urbanos apareciam nas manifestações infantis. A partir desse propósito, as oficinas se desenvolveram em três etapas: 1. Investigação e exploração; 2. Experimentação; e 3. Desejos e projetos. Em cada um desses momentos,

PortalSMESP/Parque-de-Aprendizagem e http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/06/30/um-parque-educador-para-sao-paulo/.

as crianças trabalharam a percepção da cidade e dos espaços livres públicos com intenções diversas.

Na 1ª abordagem, de investigação e exploração, o território do bairro apareceu com grande destaque através da identificação das casas, equipamentos e caminhos percorridos. As atividades realizadas pelas crianças promoveram uma leitura do território e dos espaços familiares, identificando (ou não) a aparição e a importância dos espaços livres públicos em seus movimentos diários.

A 2ª abordagem, de experimentação, trabalhou com a apresentação de possibilidades de usos nos espaços urbanos e a vivência em um equipamento público, até aquele momento, desconhecido entre as crianças. Nessa etapa, por meio de uma visita realizada ao Jardim Botânico de São Paulo, elas puderam desenvolver uma experiência corporal distinta daquelas experimentadas anteriormente em seus cotidianos.

A 3ª abordagem, de manifestação dos desejos de transformação do bairro e da cidade, possibilitou reflexões e expressões dos direitos das crianças à cidade, entendendo, assim como coloca Harvey, que

> o direito à cidade é, portanto, muito mais do que o direito ao acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização. (HARVEY, 2014, p.28)

É importante destacar que, apesar de se ter criado uma sequência de atividades, mais ou menos circunscritas nas três etapas descritas, as vivências anteriores das crianças, assim como suas vontades e processos de imaginação de apropriação dos espaços, se fazem presentes em todo o percurso, permeando as manifestações infantis.

As atividades desenvolvidas, ainda que contemplando em sua essência um papel educativo dos espaços públicos, não pretenderam criar uma metodologia pedagógica, permanecendo inseridas ao interesse arquitetônico e urbanístico de participação na construção e reflexão coletiva dos espaços, possibilitando que as crianças deixassem de ser apenas consumidoras e se transformassem em sujeitos sociais responsáveis pela transformação urbana.

Investigação e exploração do mundo

> "(...) o espaço existe para elas [as crianças] na medida das suas ligações afetivas." (LIMA, 1986, p.19)

Com a proposta de conhecer os espaços familiares às crianças na região do Jardim Rincão e City Jaraguá, foram realizadas sete atividades com os meninos e meninas trabalhando com diferentes linguagens: conversas; produção de desenhos representando os percursos de casa até a escola e as brincadeiras preferidas; localização de lugares do bairro sobre foto aérea da região; e visita fotográfica no entorno da escola. Todos esses exercícios de reflexão sobre o ambiente urbano demonstraram uma rica percepção e apropriação das crianças quanto aos seus espaços cotidianos.

As relações com os espaços apareceram por meio dos usos, experiências e sentimentos ligados a eles, onde se identificou certo afeto das crianças, que trouxeram lembranças, histórias e sentimentos que os tornam ímpares dentro da cidade. "Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim os espaços da liberdade e da opressão." (LIMA, 1989, p.30)

No percurso de ida à escola, as escadarias, as curvas do sistema viário, as ladeiras, a chuva e as distâncias percorridas a pé ou de carro ganham novos significados, são percebidas e representadas a partir do contato corporal da criança com o meio urbano.

Percurso de casa até a escola

Figura 01 – Desenho produzido por uma criança que realiza o percurso de carro. Acervo pessoal.

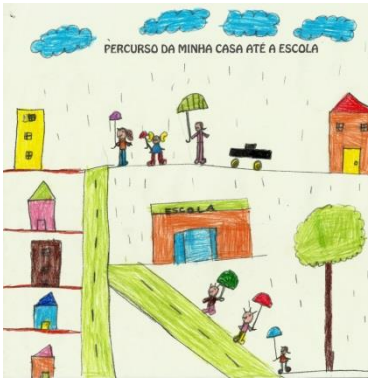


Figura 02 – Desenho produzido por uma criança que realiza o percurso a pé. Acervo pessoal.

Figura 03 – Desenho produzido por uma criança que realiza o percurso a pé. Acervo pessoal.

Fato semelhante também ocorreu na visita fotográfica no entorno da escola, onde o conhecimento e a familiaridade com as ruas, praça, parque, terreno baldio e construções representaram segurança e domínio espacial das crianças, possibilitando-as a entrega e ao desfrute total à experiência. As fotografias produzidas nesse contexto registraram as belas paisagens da Serra da Cantareira, das árvores e do córrego do Parque Linear do Fogo, mas também captaram um universo quase imperceptível das formigas e das pombas andando pelas ruas. A sensibilidade no olhar e a disposição em descobrir o desconhecido dentro do ambiente familiar marcou a produção fotográfica das crianças.

Imagens produzidas no entorno da escola

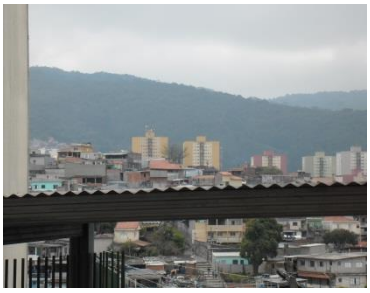


Figura 04 – Fotografia feita pelas crianças. Acervo pessoal.

Figura 05 – Fotografia feita pelas crianças. Acervo pessoal.

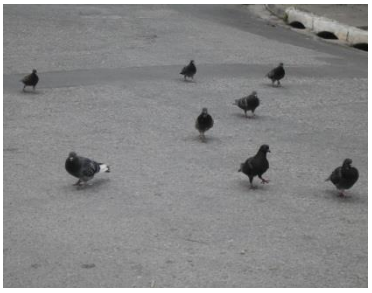


Figura 06 – Fotografia feita pelas crianças. Acervo pessoal.

Em ambas atividades, a presença da criança no espaço, enquanto corpo no mundo (MERLEAU-PONTY, 2015), possibilitou momentos de descobertas exteriores e de si próprias. A criança se reconhece e se forma no contato com o mundo; daí a importância do espaço público como lugar de troca e desenvolvimento.

> O sujeito não é um espectador imparcial frente à vida, mas participa dela ativamente, por meio de seu corpo, com seus movimentos, afetos, pensamentos, percebendo, sendo percebido e se auto-percebendo, reconhecendo-se como ator e co-autor de sua história, ao lado dos outros significativos com os quais convive em sociedade. (REIS, 2011, p.41)

Nas demais oficinas, que também trabalharam com a leitura e a vivência nos espaços do bairro, foi possível observar grande domínio territorial no reconhecimento dos mesmos. Os meninos e meninas foram capazes de identificar ruas, casas e pontos de referência decorrentes de suas experiências cotidianas, fato que aparece como reflexo dos usos e afetos desenvolvidos nesses lugares.

De modo geral, as crianças perceberam e interagiram com seus espaços cotidianos sem ignorar a dinâmica que neles se realizam. “As crianças não vivem em um mundo desconectado das relações com o resto da sociedade. Seu pequeno mundo existe em conexão com o grande [...]” (NASCIMENTO, 2009, p. 42)

Experimentação

> “É esquecido também que a formação cultural da criança não se faz apenas pelo discurso; ela precisa conhecer e, mais do que isso, vivenciar a experiência da arte e da expressão cultural do seu povo e de outros povos.” (LIMA, 1989, p.64)

A cidade, principalmente em seus espaços livres públicos, se torna um laboratório de aprendizado, pois são nesses locais que oportunidades e elementos desconhecidos aparecem, obrigando as crianças a lidar com as novas situações, criando um repertório social. De semelhante maneira, também surge o contato com seus pares nesse ambiente, possibilitando o encontro, a convivência, a troca e o estabelecimento de relações.

O ato de aprender e ensinar não estão restritos apenas ao ambiente escolar. A cidade e todos os cidadãos educam. É na cidade que as crianças podem socializar, aprendem a se comunicar e se transformam com base nos saberes coletivo.

Entretanto, para que esses espaços possam auxiliar na formação das crianças, a experiência e a vivência no local se tornam fundamentais, pois é por meio do convívio, e não apenas da teoria sobre o mundo e sobre aqueles que lhes instigam, que os meninos e meninas irão se desenvolver.

No sentido da valorização dos espaços públicos como um local de descobertas e de conhecimento do mundo e de si mesmo, as duas atividades realizadas nessa etapa trabalharam com possibilidades novas às crianças: de um lado, elas entraram em contato, por meio da visualização de imagens, com usos não muito comuns aos espaços livres públicos – jogos de tabuleiros, projeções de filmes e aulas realizadas em praças, parques e ruas –; e de outro, elas visitaram o Jardim Botânico, uma experiência nova, já que não o conheciam.

A visita ao Jardim Botânico, na perspectiva de se abrir às novas possibilidades de aprendizagem fora do ambiente escolar, promoveu também o estabelecimento de relações

entre as crianças e o meio e entre elas e seus pares, instigando-as à construção de saberes e relacionamentos para além das salas de aulas.

O Jardim Botânico – o imaginado e o real

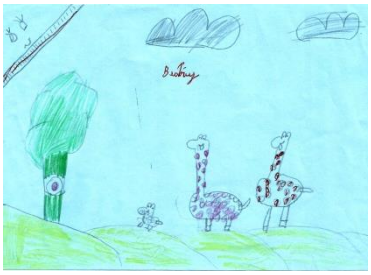


Figura 07 – Desenho realizado antes da visita, retratando o que imaginavam ver. Acervo pessoal.

Figura 08 – Desenho realizado antes da visita, retratando o que imaginavam ver. Acervo pessoal.

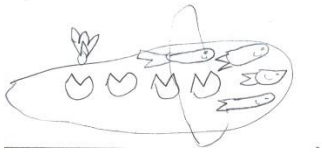


Figura 09 – Desenho pós-visita, retratando o lago de ninfeias e peixes. Acervo pessoal.

A experimentação de espaços desconhecidos, fora da realidade a que estão acostumadas, permite o contato com outras experiências físicas, espaciais e sociais que possibilitam a ampliação do repertório cultural das crianças. Tal fato pode auxiliar na apreensão das diversidades e desigualdades que constituem a nossa sociedade, podendo levá-las à reflexões mais profundas sobre os direitos de acesso aos espaços e recursos presentes em diversas partes da cidade.

Desejos e projetos

> "[...] a apropriação de um espaço pela criança supõe a possibilidade de que ela venha a colocar suas marcas, alterá-lo de alguma forma [...]" (LIMA, 1989, p.59)

Quando espaços urbanos são construídos sem a participação das crianças, ou simplesmente sem a apropriação dos projetos por elas, criam-se situações autoritárias e impositivas, de expressão de poder e hierarquização das relações, nas quais as crianças são vistas como seres passivos e sem o direito a opinar. Na construção de espaços de uso coletivo, a presença da criança se mostra como um elemento de grande importância para a futura ocupação do local, por meio da qual elas demonstram possibilidades de expressar o que pensam e participar ativamente da elaboração de novos espaços.

A expressão dos desejos infantis na cidade se afirma, sobretudo, como um direito das crianças na construção do meio urbano, onde, infelizmente, ainda há pouca abertura para ouvi-las.

Harvey (2014) apresenta o direito à cidade não apenas como o acesso aos equipamentos e bens coletivos, mas também como uma forma de manifestar os desejos por transformações que são pertinentes as necessidades de cada cidadão. Desse modo, trazer as crianças para esse contexto se justifica pela singularidade de suas demandas e pela concepção de uma cidade mais democrática.

Apesar das especificidades restritas ao universo infantil, onde a imaginação e a fantasia estão presentes o tempo todo, é importante destacar que as crianças estão conectadas ao que se desenrola na sociedade em que estão inseridas e são influenciadas por esses aspectos.

Nas atividades realizadas com os meninos e meninas nessa etapa, verificou-se que os desejos e projetos para a transformação do bairro e da cidade apresentaram certa aproximação e familiaridade com a realidade de carências e de necessidades que os cercam. Não apenas em uma das propostas, mas, sobretudo na última atividade, na qual as crianças escreveram pedidos ao prefeito, as questões sociais se tornaram mais evidentes, refletidas na solicitação de melhores condições de trabalho, redução dos custos com moradias, aumento do número de vagas nas escolas e o oferecimento de moradias aos necessitados.

Nas outras duas atividades, as crianças propuseram uma variedade de usos para os espaços urbanos, idealizando, principalmente, a construção de áreas de lazer – parque aquático, parquinhos com brinquedos, praças arborizadas, CEU (Centro Educacional Unificado), quadras esportivas, shopping, parque de diversões – e qualificando os lugares já existentes, com o plantio de árvores, o conserto dos buracos nas ruas e a instalação de brinquedos nos espaços públicos.

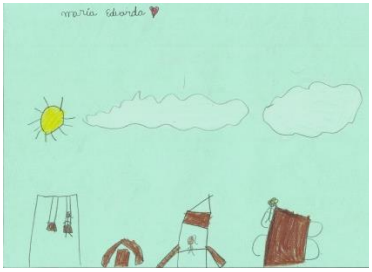


Figura 10 – Construir um parquinho com brinquedos. Acervo pessoal.

Figura 11 – construir ciclovias. Acervo pessoal.

Figura 12 – Construir um parque aquático. Acervo pessoal.

As oficinas que trabalharam com os desejos e projetos para a cidade possibilitaram uma interação infantil com os instrumentais do campo da arquitetura e do urbanismo, tais como a produção de desenho e maquetes projetuais. Esse fato se torna muito importante dentro da produção infantil, pois os processos de imaginação e transformação elaborados pela criança em suas brincadeiras também são formas de projetar e expressar seus desejos para o futuro. (NASCIMENTO, 2009)

Na proposta de mudar o mundo ser também uma mudança de si próprio, Harvey (2004) aponta para a possibilidade de todos serem arquitetos. Inseridos em um mundo físico e social, todos teriam de decidir sobre as transformações a fazer diante da realidade que os cercam. Nesse sentido, as respostas projetuais dadas pelas crianças nas oficinas demonstram forte inserção no mundo real e atenção as demandas decorrentes desse contexto, pois identificam a necessidade de atendimento às questões sociais, à implantação de novos equipamentos urbanos e às melhorias nos espaços existentes.

> A capacidade que têm indivíduos e coletividades de "votar com os pés" [mudar a cidade], buscando perpetuamente o atendimento de suas necessidades e a realização de seus desejos em outros lugares, é provavelmente a proposta mais radical. Mas sem ela não há nada que possa impedir o relativo encarceramento de populações cativas no interior de territórios particulares. (HARVEY, 2004, pp.328-329)

Considerações finais

O espaço da criança, não apenas como espaço físico e geográfico, mas também como lugar da participação e da atuação infantil perante a sociedade, merece atenção

especial dentro das políticas públicas para a construção das cidades, já que pouco se tem visto dessa prática.

Em uma realidade permeada por carências e falta de atendimento às necessidades básicas dos cidadãos – acesso à saúde, educação, cultura, lazer, mobilidade, saneamento e toda infraestrutura urbana –, na qual o direito a espaços de qualidade é substituído por práticas de descaso, se faz cada vez mais necessária a participação dos moradores, de todas as faixas etárias, na busca por melhores condições de habitar a cidade.

A experiência aqui apresentada, que faz parte de uma pesquisa ainda em andamento, aponta para o potencial dos olhares infantis na construção do meio urbano. As crianças não apenas projetaram transformações nos espaços públicos, como também demonstraram conhecimento de seus locais de vivência, indicando questões sociais de fomento para políticas públicas mais amplas. Essa postura sugere a valorização das crianças enquanto sujeitos sociais capazes de participar das definições urbanas, desde o projeto e o planejamento até a gestão.

Nesse sentido, construir uma cidade e espaços públicos a partir da escuta e da atuação infantil, requer uma transformação na cidade como um todo, transformando-a em um território mais democrático em sua construção e em seu uso. Uma cidade construída por crianças e para crianças se torna, não apenas qualificada para elas, mas também par todos que dela usufruem.

Referências

BRASIL. *Estatuto da Cidade* (Lei nº10.257, de 10 de julho de 2001). Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ LEIS_2001 /L10257.htm>. Acesso em 06 fev.2017.

BOUCINHAS, C.; LIMA, C. P. C. S. Parque Pinheirinho d'Água: a luta por reconhecimento e visibilidade. In: *Pós***.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP, São Paulo, vol. 20, número 33, p. 11-34, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HARVEY, D. *Cidades Rebeldes: Do direito à cidade à revolução urbana*. Tradução Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

HARVEY, D. *Espaços de esperança***.** Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

JACOBS, J. *Morte e vida de grandes cidades*. Tradução Carlos S. Mendes Rocha. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

LIMA, M. W. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Studio Nobel, 1989.

LIMA, M. W. S. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. Apresentação. In: MARTINS FILHO, A. J. e PRADO P. D. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade de infância*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NASCIMENTO, A. Z. S. *A criança e o arquiteto: quem aprende com quem?* Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), FAUUSP. São Paulo, 2009.

REIS, A. C. A subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista Vivência*. UFRN/CCHLA, Natal, número 37, p.37-48, 2011.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. *Espaço e Método*. São Paulo: Nobel, 1985.

UNICEF. *Guia da Plataforma dos Centros Urbanos – Unicef 2013-2016*, disponível em: <https:// www.unicef.org/brazil/pt/resources_26480.htm>. Acesso em 23 jan. 2017.

VILLAÇA, F. *Reflexões sobre as cidades brasileiras*. São Paulo: Studio Nobel, 2012.

FAZEDORES DE RUA: CRIANÇA, VELOCIDADE E ERRÂNCIA

Paula Uglione
Universidade Federal do Rio de Janeiro
desvioambiental@gmail.com

Apresentação

Sou leso em tratagens com máquina.
Tenho desapetite para inventar coisas
prestáveis
Em toda minha vida só engenhei
3 máquinas
Como sejam:
Uma pequena manivela para pegar no sono.
Um fazedor de amanhecer
Para usamentos de poetas
E um platinado de mandioca para o
fordeco de meu irmão.
Cheguei de ganhar um prêmio das indústrias
automobilísticas pelo Platinado de Mandioca.
Fui aclamado de idiota pela maioria
das autoridades na entrega do prêmio.
Pelo que fiquei um tanto soberbo.
E a glória entronizou-se para sempre
em minha existência.

O Fazedor de Amanhecer/Manuel de Barros

Um "fazedor de amanhecer" é o feito de alguém em suas tratagens com o mundo, engenharia de quem está sem apetite para a sociedade das máquinas e que reponde com soberba às "autoridades" que o aclamam de idiota. O fazedor de amanhecer é um sujeito e sua fazedura: uma criança – supostamente - e sua intenção (fazedora) de e no mundo. *O Fazedor de Amanhecer* é uma inspiração para se pensar sobre a infância e as crianças na sociedade contemporânea. Um poema que inspira a olhar para os feitos das crianças como invenções de existências e de resistências no e ao mundo do qual fazem parte.

Mas que mundo vivem as crianças na atualidade?

Um mundo-cidade, feito e efeito de formas de vida (urbanas) heterogêneas e difusas, de intensas mutações e mobilidades, de grandes aglomerações e desequilíbrios

sociais[129]. Uma cidade-mundo, ou cidade global, que incorpora tanto os setores chave do capital global como o conjunto crescente de "desfavorecidos" (SASSEM, 2001).

> Cidade que tem se convertido no lugar estratégico de todo tipo de novas operações – políticas, econômicas, culturais, subjetivas, – um dos nós de onde tanto os favorecidos como os excluídos formulam novas reivindicações, e de onde estas se constituem e encontram sua expressão concreta (SASSEM, 2001:113).

As cidades contemporâneas são a realização do projeto - em curso e em crise – de vida social e de estética da Modernidade. E a modernidade, em seus propósitos de transformar as antigas cidades em metrópoles modernas, transformou as ruas de pedestres em grandes vias de circulação: de indivíduos adultos em movimento, e de automóveis.

Como se sabe, muito já se questionou sobre o projeto moderno de sociedade, especialmente sobre os seus princípios racionalistas de uma história que se moveria em direção a melhores condições de vida e de humanidade. Projeto no qual lugar de criança é o espaço protetor e disciplinar da casa, espaço que abriga e circunscreve o território do familiar, do cuidado e da proteção.

No campo dos estudos urbanos, a crítica pós-modernista aos modelos de sociedade e de cidade, que se deu a partir da metade do século passado, trouxe uma proliferação de novas abordagens e temas (NESBITT, 2007). A infância e as crianças, neste horizonte, contudo, não parecem ter recebido um olhar nem uma perspectiva significativamente renovada. Do lado da arquitetura, os estudos e abordagens voltam-se sobremaneira, ainda que com perspectivas críticas, ao contexto escolar. Do lado do urbanismo, os "parquinhos" públicos concentram e predominam os estudos e os novos enfoques, em sua maioria permeados por discursos da sustentabilidade e da "vida verde" das cidades – o que nos parquinhos vai significar o uso de materiais construtivos mais naturais e orgânicos. Abordagens e temas, estes, nos quais as crianças são pensadas como um tipo, mesmo que especial, de 'usuário" da cidade, vistas numa ótica de suas supostas necessidades biológicas e sociais de crescimento e que, assim, demandariam lugares adequados e bons a serem planejados e dispostos no espaço urbano.

Mas outras perspectivas, necessariamente interdisciplinares de pensamento e de reflexão sobre a infância e as crianças no mundo contemporâneo, mostram-se mais

[129] Segundo fonte do Global Urban Observatory, enquanto em 1950 apenas Nova York e Londres tinham mais de 8 milhões de habitantes, em 2001 existiam mais de 22 megalópoles – sendo que das 33 existentes em 2015, 27 delas estão em países subdesenvolvidos.

interessantes. Dentre essas, estão aquelas perspectivas que olham para a efetiva participação das crianças na vida urbana e nas ruas da cidade, e reconhecem nessa participação formas de inversões e de "profanações" dos usos e das velocidades da cidade planejada.

Diferentemente de um usuário da cidade, as crianças, como mostra Castro (2013:173), têm, mal ou bem, realizado as suas aventuras urbanas: ações das crianças que têm efeitos e consequências reais na cidade e no mundo no qual vivem. Aventuras ou "fazeduras de rua" - termo tomado de inspiração de Manoel de Barros - e que são verdadeiras errâncias pelas quais as crianças inventam suas existências e fazem suas resistências nas ruas das grandes metrópoles.

No presente texto, a pequena aventura urbana de um menino na cidade do Rio de Janeiro é tomada como elemento para uma reflexão sobre os modos como as crianças participam da vida urbana e impõe as suas velocidades no ritmo acelerado da cidade contemporânea.

1. Uma Pequena Aventura

Na manhã do dia 20 de outubro de 2013, numa das principais vias de trânsito no centro comercial e administrativo do Rio de Janeiro, num horário de intenso tráfego de veículos automotores, um menino anda num viaduto com seu velocípede. Por repetidas vezes, ele desce um ou dois quilômetros por uma das vias do viaduto, sentado em seu brinquedo, no mesmo sentido dos carros, e sobe correndo na contramão, empurrando o velocípede.

O trânsito não para. Os carros, apesar do alto risco de atropelamento, mantêm as suas velocidades. Equipes de reportagem chegam ao local, e das imagens veiculadas na mídia, vê-se a cena do menino descendo o viaduto, rindo, em contraste com a fisionomia de espanto, mas quietude, dos passageiros que de seus carros desviam e se afastam do velocípede.

Por estas reportagens também fica-se sabendo que o fato levou a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social a acionar a família do menino, com o objetivo de

avaliar as condições e a possibilidade de inclusão da criança em algum programa social dos governos.

A rua na cidade: circulação, velocidade e indiferença

Habermas (1995) lembra que apesar da Modernidade ter seu marco originário "oficial" no Renascimento, a palavra 'moderno' em sua forma latina *modernus* teria sido usada pela primeira no final do século V, para distinguir o presente, oficialmente cristão, do passado romano e pagão. Para Calligaris (1999), trata-se, tal marco, de uma escolha que a humanidade faz sobre suas origens, na qual as Grandes Navegações são tomadas como a "saída de casa" que constituiria o homem moderno como um sujeito que abandona seu passado, desvincula-se de suas raízes, e se lança num mundo a frente, desconhecido, supostamente melhor e grandioso. Imagem de modernidade, tal, reforçada pelo renascimento humanista da Revolução Francesa, momento histórico a partir do qual as cidades passam a ser palco de uma nova sociedade, feita e movida pela circulação - de mercadorias e de pessoas - e pela velocidade.

Cidade moderna inserida no projeto social utópico do positivismo, vista como o habitat de uma sociedade que está livre das amarras do passado e otimista com o futuro, e que marcha (velozmente) para frente, por etapas sucessivas de aperfeiçoamento. Cidade, essa, que é uma tarefa para a ciência e para as tecnologias industriais, no dever da construção de uma vida harmônica e feliz para todos, garantida pelas engrenagens (científicas, tecnológicas) que mantêm a ordem e o progresso da sociedade.

Uma cidade-máquina, nos termos de Le Corbusier (2000), eficiente e eficaz, cidade dos deslocamentos rápidos e estratégicos, na qual tempo e espaço estão otimizados por lugares amplos e livres. Uma cidade de visibilidade panóptica, onde não há lugar para esconderijos, desvios, contemplação; nesta cidade o encontro, o descanso, a intimidade, o brincar e o prazer fazem parte do "plano": tudo está programado (pelo relógio-ponto do trabalho, pelo horário-nobre da televisão). Cidade "epicentro dos processos de consumo" (CASTRO, 2001: 39) na qual todos são partes(cipadas) no ritmo acelerado e frenético da consumação de seus corpos e mentes.

Para Sennett (2003) a circulação é um aspecto indissociável ao surgimento da cidade moderna, afinal, a intensa e abrupta movimentação de indivíduos e de famílias de

diferentes origens e regiões foi a principal força da chamada revolução urbana, e se transforma em elemento central desta cidade, juntamente com a velocidade, uma vez que o urbano passa a se caracterizar como um espaço por excelência do trânsito[130] .

Ainda para Sennett (2013), aos efeitos da descoberta sobre a circulação do sangue no séc. XVII, somou-se o surgimento do capitalismo moderno e do individualismo, e eis o homem moderno, que é, acima de tudo, um "ser humano móvel". Os novos ideais capitalistas de movimento individual na sociedade, preconizados por Adam Smith, reforçaram-se com a concepção de Willian Harvey de que o sangue que corria pelo corpo é que o aquecia. Circulação e movimento aquecem o corpo, e a sociedade. O *Homo Economicus* é um ator econômico que, em tarefas individualizadas, especializadas, torna-se mais móvel, tem maior mobilidade para fazer a mercadoria circular, e assim, fazer a vida econômica se aquecer.

A circulação, valorizada pela economia e pela medicina, adentra como pilar da modernidade iluminista do séc. XVIII, criando uma espécie de novo arquétipo de felicidade humana, e uma ética da indiferença dos corpos, que encontrariam, na cidade planejada, racional e funcionalista, suporte e espelho (SENNETT, 2003).

> Hoje, como o desejo de livre locomoção triunfou sobre os clamores sensoriais do espaço através do qual o corpo se move, o indivíduo moderno sofre uma espécie de crise táctil: deslocar-se ajuda a dessensibilizar o corpo. Esse princípio geral vem sendo aplicado a cidades entregues às exigências do tráfego e ao movimento acelerado de pessoas, cidades cheias de espaços neutros, cidades que sucumbiram à força maior da circulação" (SENNETT, 2013: 214).

Corpo que se move rapidamente, se desvincula das pessoas e dos lugares e, finalmente que se amortece e se isola.

---

[130] Na opinião do autor, os projetos de urbanização dos sécs. XIX e XX, que em última instancia foram projetos de mobilidade urbana, tiveram um papel fundamental na consolidação das cidades como cenário convergente da vida moderna, na medida em que se alinhavam aos propósitos de promover a livre circulação das pessoas e impedir ao mesmo tempo as "ameaças" das grandes aglomerações. Exemplos clássicos desse urbanismo são os projetos de John Nash para Londres e os de Haussmann para Paris. Para Sennett (2003), o metrô londrino e os grandes parques de Londres projetados por Nash conferiram à locomoção uma importante função de isolante: eram espaços para a livre e rápida movimentação das pessoas que acabavam por esvaziar e espalhar os espaços de encontros. "Privilegiavam o corpo em movimento, evitando os tumultos" (SENNETT, 2003: 268). Mas foram os franceses, acredita o autor, aqueles que, através de Haussmann, procuraram deliberadamente garantir ao mesmo tempo a liberdade individual e a repressão dos movimentos de massa.

A cidade moderna tem um efeito narcótico sobre o sujeito, dirá Benjamin (2000). Um sujeito que, como um *flâneur*, está submerso no mundo luminoso e rápido da cidade – embora diferente do "flanador" da Paris de Baudelaire que tranquila e disfarçadamente se diluía na multidão das ruas ainda numa sociedade incipiente com relação aos processos de automação e industrialização – e tem seus sentidos amortecidos pelos permanentes estímulos vindos da velocidade, do imprevisto, dos "choques" contínuos da existência contemporânea.

Para Simmel (1974) a condensação de imagens e a "violência inesperada dos estímulos", típicos da cidade moderna, requerem um consumo muito grande de energia psíquica, o que faz com que o sujeito, assim, numa postura defensiva, tenha uma atitude *blasé*: um indivíduo com sua capacidade para reagir aos estímulos excessivos diminuída, um sujeito que se "desliga" do mundo como uma forma de adaptação à realidade efêmera da cidade moderna.

A criança na rua

O *playgroud* tem sido o principal elemento urbano e arquitetônico de inserção das crianças nas racionalidades construtivas da cidade moderna ocidental. Uma tipologia que nasce na Europa – centro referencial da cidade renascida pela industrialização do final do séc. XIX - migra para os Estados Unidos no início do séc. XX, espalha-se pelo mundo afora a partir dos anos 1920, e chega ao Brasil nos anos 1930, sendo a principal tipologia urbana voltada às crianças nos espaços públicos das cidades brasileiras, desde então (NIEMEYER, 2002).

Um modelo de inclusão da infância na dinâmica social que exemplifica os elementos e arranjos que configuram as segregações sócio-espaciais de sociedades nas quais, enquanto nos condomínios e playgrounds privados moram e vivem crianças cercadas e sufocadas por objetos, "cuidadores" e atividades, nas ruas moram e vivem crianças sem moradia e sem escola. Crianças em uma mesma cidade, mas distantes e distanciadas por seus espaços e percursos, e que crescem sob sentimentos de medo, indiferença e descrença com/nos outros e com/no mundo.

Na cidade moderna, analisa Tonucci (2005), funcionalista e organicista, na qual os elementos e as dinâmicas de vida são pensados e disponibilizados sob a lógica (natural) das coisas, de crescer e desenvolver, os lugares para a criança e para o brincar - função

que a criança tem na sociedade enquanto um ser em crescimento e desenvolvimento – são a creche, a escola, o parquinho e a brinquedoteca. Espaços, esses, otimizados por lugares padronizados, utilitários, higiênicos e organizados, feitos com materiais sintéticos e superfícies lisas nos quais as marcas do tempo, dos acasos e acidentes não podem ser percebidas. Ora, a criança também está na linha de montagem que comanda as racionalidades de um cotidiano orientado para o progresso e o desenvolvimento.

Racionalidades para as quais a noção de rua se transforma, em cidades cindidas e desiguais, verticalizadas, comandadas por um mercado imobiliário a transfigurar bairros e territórios, erguendo prédios isolados do lote, cercados e murados (FERREIRA, 2012).

Para Sennett (1988), a "morte da rua" idealizada pelos modernistas pode ser evidenciada, por exemplo, no estilo Internacional de arquitetura I Guerra Mundial. Sobre a tipologia "arranha-céu", típica desse estilo, diz o autor:

> O nível da rua é espaço morto. Não há diversidade de atividades no andar térreo: é apenas uma passagem para o interior. A visão intimista é impulsionada na proporção em que o domínio público é abandonado, por estar esvaziado (SENNETT, 1988: 26).

Morte da rua pela canalização da vida social para o interior e o íntimo; pela polarização do indivíduo como unidade motriz da sociedade.

> Assim, para nós, modernos, que vivem em sociedades onde a parte (o indivíduo) é mais importante que o todo (a sociedade), o problema estaria sempre no coletivo e na multidão, esses 'estados' que seriam o inverso do indivíduo que o sistema consagra como normal e ideal (DAMATTA, 2000: 43).

Morte da rua e amortecimento das sensações, o que para Agamben (2008) é morte da rua como lugar de acontecimento enquanto experiência.

> Porém, nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência. O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos - divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes -, entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEN, 2008: 22).

Morte da rua e confinamento das crianças, uma vez que, como mostra Ariés (1981), a noção de infância surge nesta mesma modernidade, atrelada ao processo de construção social da família nuclear, conjugal, com seus papéis e funções sociais

crucialmente voltados à "formação" e "alinhamento" das pessoas e das coisas às racionalidades e ao mundo do trabalho industrial. Lugar-família de circunscrição e domínio das crianças que, interiorizadas no espaço doméstico, são separadas e afastadas dos demais campo do social.

Circunscrição das crianças no domínio do familiar e sua extensão, o domínio educativo, e o consequente desaparecimento delas dos territórios do público, da rua, do meio-da-rua, da calçada, num processo ao mesmo tempo de inclusão e exclusão, mas em todo caso, de "confinamento da infância" (SARMENTO et. al., 2007).

Num horizonte já vislumbrado nos anos 1950 pela ativista Jane Jacobs[131], a rua deixa de ser lugar de criança. Cada vez mais transformada em território da velocidade e da indiferença do trânsito e de seus equipamentos de modelização de corpos-em-corrida, de um lado, que são os adultos apressados dirigindo seus veículos, e de corpos-em-perigo, de outro lado, que são os transeuntes das ruas, dentre eles as crianças – mas também os ciclistas, os idosos, os usuários de transporte coletivo, os que andam (simplesmente) sem pressa.

> Como sujeitos ainda limitados em sua mobilidade na cidade, crianças e jovens têm a si destinados os espaços "naturais" da casa e da escola... Como se a ocupação da cidade pela criança e pelo jovem não fosse bem-vinda, a não ser dentro da ordenação prevista pelo adulto, ordenação na qual a sua presença deve estar submetida e controlada. Ou seja, a espacialidade da megacidade contemporânea constrói-se numa intrincada disputa onde inclusões e exclusões são forjadas...Resguardados e protegidos dos "perigos" da cidade, crianças e jovens são afastados das ruas e de seus excessos (CASTRO, 2001: 114).

Errância Urbana e lentidão na cidade

Berenstein (2015) chama de errâncias urbanas as diferentes correntes criticas que existiram ao movimento urbanista moderno, ao longo se sua história no pensamento ocidental. A grosso modo, mostra a autora, o urbanismo moderno pode ser classificado em três momentos distintos: a modernização das cidades (de meados do séc. XIX até

[131] Jane Jacobs foi uma ativista norte americana, que representou com suas ideias e intervenções uma das mais fortes resistências às transformações urbanas modernistas de sua época, e até hoje é considerada uma das principais pensadoras sobre a cidade no mundo ocidental.

início do séc. XX), as vanguardas e o movimento moderno propriamente dito (dos anos 1910-20 até 1959) e o chamado modernismo (moderno tardio) do pós-guerra até os anos 1970. De forma simultânea, pode-se dizer que houve três momentos das "errâncias urbanas", que corresponderiam a diferentes críticas aqueles três momentos do urbanismo, e que seriam: o período das flanâncias, de meados do e final do séc. XIX até início do séc. XX, que criticavam a primeira modernização das cidades, o período das deambulações dos anos 1910-30, dos dadaístas e surrealistas, e o período das derivas dos situacionistas dos anos 1950-60.

Para os situacionistas, os espaços transformam-se pelos usos e estratégias dos atores que nele atuam, e o organicismo da cidade funcional e utilitária se "descorporifica" na ação (errante) dos corpos sensíveis que gritam, ouvem, andam e bagunçam os espaços das ruas na cidade. Um corpo sensível que apreende novos sentidos da cidade, e ao fazer, participa como ator-construtor de uma cidade mais cotidiana, mais lúdica, mais sua. Esta é a aposta de deriva dos situacionistas: errâncias urbanas de um corpo sensível que se infiltra e subverte a cidade anestesiada da velocidade.

> A propriedade de se perder seria uma das maiores características do estado de corpo errante e está associada à outra, também relativa ao movimento: a lentidão. Quando estamos perdidos, passamos para um movimento do tipo lento, uma busca de certas referências espaço-temporais, mesmo se estivermos em meios rápidos de circulação (BERENSTEIN, 2012: 59-60).

Infância e atrevimento na cidade

O menino e seu velocípede, na errância urbana de sua ação, como o super-homem nietzschiano, provoca uma guinada na cidade, deixando-a "reversível como uma ampulheta" (NIETZSCHE, 2007). Na fugacidade de sua breve (e brava) aventura urbana, o corpo-em-perigo (do menino) se atravessa na temporalidade indiferente dos corpos-em-corrida, e rompe a sua exclusão da rua, recuperando o tempo, a vida e a cidade da tirania da ocupação veloz, indiferente, privada e exclusiva dos carros.

As ruas são lugares bons e desejáveis, elas podem provocar os desafios dos inesperados e das diferenças. "A cidade propicia o encontro com o outro diferente, frente ao qual disposições subjetivas novas e possivelmente imprevisíveis podem ser mobilizadas" (CASTRO, 2001: 124).

No atrevimento do seu ato, o menino interpela a segregação das crianças do espaço público, e reinstala a infância na cidade. Uma verdadeira operação, lembrando Sassem (2001) - política, econômica, cultural e subjetiva - de resistência e reivindicação, de um corpo errante "desfavorecido", entre milhares outros no trânsito da metrópole.

Como o fazedor de amanhecer de Manuel de Barros, o menino em uma intenção ocupativa, inventa um território para ele, na insistência mortífera da velocidade e da indiferença, entre os pactos e dispositivos de medo e proteção que reiteradamente fazem da rua um lugar inadequado às crianças.

Como um não-usuário do viaduto, ele efetivamente participou e modificou a vida da cidade naquela manhã, e nas oportunidades - contraditórias - de visibilidade que a rua como espaço público oferece, ele pode encenar o princípio trágico, como diria Nietzsche, de sua condição infantil, excluída do espaço público da cidade, qual seja, o princípio que consiste em dizer sim à vida, mesmo em momentos e situações os mais duros e difíceis.

Naquele mesmo ano, milhares de pessoas invadiram as ruas do Rio de Janeiro e do Brasil, para manifestar sobre suas vidas. Para Pechman (2016), as Manifestações de 2013 foram um autêntico e puro elogio às ruas como lugar (ainda) do que há de vida pública, pulsante e participativa na cidade.

> A minha hipótese é que algo absolutamente novo se manifestou no comportamento dos cidadãos levando-os a ver a rua não mais como lugar de fluxos, espaço de circulação e de consumo, ou seja, não mais lugar da visibilidade de um urbanismo e de uma arquitetura espetaculares, cada vez mais fora da escala humana e tampouco como espaço onde as grandes empresas expõem objetos de desejo do consumo dos passantes. De repente a rua ganha uma qualidade inesperada que a transforma na metonímia da cidade, da cidadania, da política, da ética, até mesmo, para alguns, da nação e da pátria (PECHMAN, 2016: 168).

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008 (original 1978).

ARIÉS, Philippe. *História social da família e da criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas III*: Charles Baudelaire - um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasilense, 2000.

BERENSTEIN, P.J. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. *ARQTexto*, 7, p. 16-25, 2015. Disponível em:

https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_7/7_Paola%20Berenstein%20Jacques.pdf Acesso em 20 jan. 2017

BERENSTEIN, P.J. A Experiência da errância na cidade. In: RIBEIRO, A.C.T.; VAZ, L.F.; SILVA, M.L.P. *Leituras da cidade*. Rio de Janeiro: Letra Capital: ANPUR, 2012, pp. 49-64.

CALLIGARIS, Contardo. A Psicanálise e o sujeito colonial. In: SOUZA, Edson. L. A. (org.). *Psicanálise e Colonização*: leituras do sintoma social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 11-23.

CASTRO, Lúcia Rabello. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R (org.). *Crianças e Jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

CASTRO, Lúcia Rabello. *O Futuro da Infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5 Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

FERREIRA, J.S.W. (coord.) *Produzir casas ou construir cidades?* Desafios para um novo Brasil urbano. Parâmetros de qualidade para a implementação de Projetos Habitacionais e urbanos. São Paulo: FUPAM, 2012.

HABERMAS, Jurgen. Modernity – an incomplete project. In: Foster, Hall (ed.). *The anti-aesthetic:* essas on postmodern culture. Seattle: Bay, 1995, p. 3 -15.

LE CORBUSIER. *Urbanismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NESBITT, Kate. *Uma nova agenda para a arquitetura*: antologia teórica 1965-1995. São Paulo: CosacNaify, 2007.

NIEMEYER, C.A.C. *Parques infantis de São Paulo*: lazer como espaço de cidadania. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Centauro: Rio de Janeiro, 2007.

PECHMAN, R.M. No avesso dos cartazes, a cidade perversa. In: RHEINGANTZ, P.A; PEDRO, R.M.L; SZAPIRO, A.M. *Qualidade do lugar e cultura contemporânea*: modos de ser e habitar as cidades. Porto Alegre: Sulina/Espaços Urbanos, 2016, p. 167-183.

SARMENTO, M. J ; FERNANDES, Natália ; TOMAS, Catarina. Políticas Públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 25, 2007, p. 183-206. Disponível em : http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmento.pdf Acesso em 21 jan 2017

SASSEM, Saskia. La ciudad global: una introducción al concepto y su historia. In: KOLHAAS, R (et all). *Mutaciones*. Barcelona: ACTAR, 2001, p. 104-107.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*: tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SENNETT, Richard. *Carne e pedra*: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: Velho, O. G. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1987.

TONUCCI, Francesco. *La città dei bambini*: un modo nuovo de pensare la città. Roma: Editori Latenza, 2005.

CIDADE-BRINCADEIRA: A DESCOBERTA DE UMA METODOLOGIA LÚDICA DE PESQUISA

Alice Vignoli Reis
Ana Cléris Morais Silva
Dieymes Pechincha
Geórgia Lau
Gláucia Tavares
Luana Gutmacher
Rafael Ostrovski
Victor Cumplido

Mônica Botelho Alvim
Instituto de Psicologia da UFRJ
mbalvim@gmail.com

No ano de 2016 o projeto de extensão universitária "Expressão e Transformação: arte e subjetivação com adolescentes em comunidades" configurou-se de uma forma diferente da que vinha tomando em outros anos, inspirado por um processo de itinerâncias pela cidade que havia ocorrido no ano de 2014, das questões daí decorrentes e do encontro destas questões com a pesquisa de mestrado de uma das integrantes do grupo, cuja temática central é o estudo das fronteiras urbanas a partir de experimentações artísticas performáticas no espaço da cidade.

O projeto já vinha trabalhando desde 2010 com experimentações artísticas multiculturais com crianças e adolescentes da Favela da Mangueira, a partir de uma parceria estabelecida com a ONG Casa da Arte de Educar. Em 2016 essas experimentações saíram do espaço da sala de aula da ONG para ganhar o espaço da rua, na invenção de novos dispositivos de encontro e de pesquisa.

Inspirado nos referenciais da fenomenologia de Merleau-Ponty, na Gestalt-terapia e na arte contemporânea, o projeto tem como intuito propor espaços de experimentação onde os jovens possam explorar e investigar suas possibilidades de subjetivação.

> Trata-se de uma proposta de cunho ético-estético que busca a corporeidade e a expressividade como instrumentos de desvelamento de sentidos, proporcionando oportunidade concreta de trabalho, na acepção dada por Merleau-Ponty (1945/1994) ao termo. Propomos, assim, uma terapêutica da criação e do trabalho, que oferece possibilidade expressiva dos jovens como poder de ressignificar a existência por meio da própria experiência no mundo com o outro, em situação. (ALVIM, 2015, p.184).

Em 2014, como resposta a uma impossibilidade de dar prosseguimento ao trabalho realizado devido a uma situação de violência na comunidade, o grupo de extensionistas-pesquisadores passou a realizar passeios pela cidade com as crianças e adolescentes, de forma que a pergunta central que orientava o trabalho até então "Como é ser jovem na Mangueira?" foi se transformando em **"Como é ser um jovem da Mangueira circulando pela cidade?"**. A questão das fronteiras urbanas foi se consolidando como uma importante questão de pesquisa. Descobrimos também a potência criativa de sair das salas de aula da ONG para explorar o espaço urbano.

Em 2015, já dentro do contexto da pesquisa de mestrado em questão, investigamos essa noção das fronteiras urbanas a partir de oficinas e discussões realizadas dentro das salas de aula da ONG, preâmbulo da pesquisa que tomou corpo de forma mais consistente em 2016, ano em que nos aprofundamos nesta questão a partir da experiência dos corpos na cidade, criando novos dispositivos de pesquisar junto com as crianças.

Orientado pela noção de pesquisa-ação de René Barbier, o projeto propõe-se como uma atividade de pesquisa coletiva, onde todos são pesquisadores. Colocava-se então uma questão desafiante para o grupo: ao contrário de outros anos em que o tema da pesquisa ia emergindo do campo, agora chegávamos com um tema já definido tanto pelo trabalho dos anos anteriores, como pelos objetivos de uma pesquisa de mestrado que deveria obedecer a certos tempos e rigores acadêmicos. Sendo assim, **como fazer esta pesquisa de fato junto com as crianças? Como aproximar linguagens? Como implicá-las no processo?**

A resposta veio do próprio campo, do encontro de nossos corpos adultos (mas que já foram e ainda são crianças) e dos corpos jovens da Mangueira e também dos laboratórios de experimentações artísticas realizados entre o próprio grupo de extensionistas. A brincadeira instituiu-se como a principal linguagem do nosso pesquisar conjunto e **a cidade mostrou-se a nós como um espaço de brincar**. Ao brincar, ampliamos a possibilidade de conhecer e trocamos perspectivas sobre a cidade, abrindo espaço para a invenção de novos modos de habitá-la.

Metodologicamente, o encontro da noção de **programa performativo**, proposta por Eleonora Fabião (2009), com a noção de **deriva etnográfica**, proposta por Thiago Florêncio (2015), orientava o nosso fazer. As derivas como forma não habitual de experimentar o corpo no espaço urbano e assim pesquisá-lo. Etnográficas porque estávamos habitando estrangeirismos, o território do outro, encontro de culturas distintas

dentro da cidade, que ficava claro, toda vez que andávamos pela Mangueira e éramos vistos como "gringos" ou quando andávamos com as crianças da Mangueira pela cidade e enfrentávamos situações de estranhamento com uma certa forma de habitar os espaços, com uma estética da favela. Os programas performativos foram escolhidos como estratégia de acender o corpo, através de um roteiro de ações que permitissem uma ativação da experiência sensível, revolvendo sedimentos do corpo e do espaço e assim suspendendo uma vivência cotidiana e adormecida, onde há uma certa organização rígida de classes e funções no espaço da cidade. O conceito de *crelazer* – a proposição de **espaços de criação, convivência e lazer** que favorecessem o descondicionamento social – de Hélio Oiticica (1986) também foi uma influência importante para o trabalho.

A partir dessa ideia da cidade como espaço de brincar, fizemos algumas experiências, como **andar vendados pelo metrô** e desenvolvemos o **jogo dos post-its**, uma forma lúdica de realizar uma deriva etnográfica junto com as crianças. Para além das experiências no espaço urbano, também fizemos alguns laboratórios/oficinas dentro do espaço da ONG, nos quais propomos atividades de sensibilização do corpo no espaço e tentamos dar abertura para uma reflexão sobre nossas experimentações na cidade e sobre a questão das fronteiras urbanas. Como forma de implicá-las como pesquisadoras, confeccionamos junto com elas um caderno, para que anotassem impressões do campo.

A proposta de andar vendados pelo metrô apareceu inicialmente em um passeio com o grupo de jovens para o campus da UFRJ – Praia Vermelha – que em alguma medida representava a nossa casa. Queríamos convidá-los ao nosso cotidiano, visto que os visitávamos regularmente na casa deles, a Mangueira. Como este passeio seria feito utilizando o metrô, bolamos um jogo para brincarmos ao longo do trajeto. Seguem as regras:

1) Definir o itinerário (ex: saindo da estação Triagem com destino a estação Botafogo); 2) Definir um horário para a experiência (preferencialmente fora dos horários de pico de circulação da cidade); 3) Pensar o número de participantes que serão vendados e número suficiente de vendas para a experiência; 4) Pensar o número de "cuidadores", aqueles que estarão de olhos abertos auxiliando os vendados durante o trajeto (sugestão: 1 cuidador / 1 vendado; 1 cuidador/ 2 vendados); 5) Estabelecer as duplas ou trios para a experiência antes de se chegar à plataforma de embarque, em uma distância que possibilite uma caminhada, já vendados, até o vagão; 6) No interior do vagão os cuidadores devem estar atentos aos movimentos dos vendados, dando o suporte necessário às investidas

particulares de exploração do espaço; 7) Se possível, retirar as vendas apenas do lado de fora da estação final estabelecida, preferencialmente em um local onde se possa compartilhar e registrar as experiências vividas durante o trajeto (sugestão: uma praça pública); Apontamento: O cuidador não deve ficar segurando o participante, porém, deve permitir que este se apoie nele.

Este jogo nos colocou em contato com as inúmeras reverberações que um gesto estranho, não habitual, provoca no tecido social ao nosso redor e também nos colocou em movimento de experimentação do corpo no espaço, convocando a uma certa liberdade de procurar por novas formar de se locomover – levando, portanto, à experiência de outras coreografias de movimento, tanto dos nossos corpos, quanto dos corpos ao nosso redor. Inauguramos um momento novo, onde não havia o que se deve fazer, uma vez que não há formas estabelecidas de se caminhar vendado pelo espaço. O metrô se tornou então um espaço de diversão, o que reforçou para nós a ideia de tornar a cidade um espaço de brincadeira:

> O dia da venda
> O se vendar
> O deixar-se
> permitir não ver mais
> Experiência de escuridão e de abertura
> Se permitir já é deixar-se embalar numa nova experiência
> Não ver já é deixar o corpo guiar
> Não ver é lentificar o tempo
> É sentir o espaço
> Abrir os poros do corpo
> É ademais de tudo
> Entrar na brincadeira
> (Caderno de campo. Luana Gutmacher. 08 de Julho de 2016)

Inspirados por essa ideia da cidade como espaço de brincadeira, concebemos o jogo dos post-its, que foi criado como uma forma lúdica de realizar uma deriva etnográfica junto com as crianças e jovens. Contém três regras simples:

1) Separar grupos e entregar um bloco de post-it colorido (as cores distinguem os grupos), uma folha de papel e uma caneta; 2) Cada grupo deve circular por uma área mais ou menos delimitada, colando, nos espaços que interessarem o grupo, recados/orientações/brincadeiras para um suposto visitante. O grupo deve registrar o percurso em um mapa; 3) Após aproximadamente 30 minutos, retorna-se ao ponto inicial.

Trocam-se os mapas e passa-se a procurar e experimentar as propostas dos post-its indicados por outro grupo.

A medida que propunha pequenas ações coletivas que se davam no encontro com o inesperado, o jogo possibilitou um modo singular e afetivo de cartografar os espaços urbanos. Algo interessante a atentar sobre essa metodologia dos post-its é que ela permite um compartilhamento de experiências do mundo que não passa pelo ato discursivo: ao procurar os post-its do outro grupo, acabávamos por refazer o seu percurso e éramos convidados, a partir dos escritos dos post-its, a partilhar das suas percepções do espaço. Para nós foi bem importante encontrar essa forma lúdica de compartilhar a experiência, tendo visto que nos parecia que as discussões ou conversas sobre o que tínhamos vivido não permitiam que nos aprofundássemos na vivência das crianças. Essa troca de experiências permitia ademais, que aprofundássemos nosso conhecimento do espaço, além de nos levar a prestar atenção em coisas inusitadas, que estão presentes no mundo, mas passam desapercebidas em nosso caminhar cotidiano adormecido.

É possível afirmar o jogo dos post-its como uma espécie de culminância disto que chamamos de "metodologia lúdica de pesquisa dos espaços urbanos". Os comandos escritos nos pequenos papéis coloridos acabavam virando propostas de micro programas performativos – deixadas no espaço endereçadas a um grupo específico, mas que poderiam ser encontradas por qualquer um. Por exemplo, um post-it que colocamos em uma grande pedra, na Quinta da Boa Vista, onde estava escrito "deite em cima da pedra e fique por 3 minutos olhando o céu" foi encontrado por um outro grupo de crianças que brincava no parque e que seguiu a proposição sugerida pelo post-it. Muitos dos post-its convidavam a uma ação inusitada no espaço urbano, como o post-it colado na Praça Tiradentes, em uma estátua em que estava escrita a palavra liberdade e que tinha os dizeres *"a liberdade está dando uma festa, dance rock, forró, pagode, qualquer coisa"*, ou ainda outro post-it colocado dentro de uma loja de óculos que pedia que os brincantes experimentassem os óculos e andassem pela loja fingindo que eram cegos, ou ainda, o post-it colocado junto às obras do VLT (Veículo Leve sobre Trilhos, uma das inúmeras obras da prefeitura para os Jogos Olímpicos) que convidava o outro grupo a ir falar com os trabalhadores da obra e perguntar se eles precisavam de ajuda. A brincadeira colocava em evidência também elementos marcantes da configuração urbana daquele momento: um de nossos post-its, colado em um tapume perto de uma galeria de arte, foi retirado

pelo segurança dessa mesma galeria pois este teve receio de que ele fizesse parte de alguma estratégia terrorista (estávamos em período pré-olímpico).

Como finalização deste processo de pesquisa, foi organizada no final de 2016, a exposição "Cidade-brincadeira: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa", montada numa sala do Instituto de Psicologia da UFRJ, com criações dos extensionistas e das crianças: fotos, vídeos, e trechos de cadernos de campo. A proposta da exposição era uma itinerância pelo processo de invenção da metodologia lúdica de pesquisa dos espaços urbanos, que incluiu derivas e o jogo dos post-its pela Praça Tiradentes, Mangueira, Quinta da Boa Vista, CADEG (Mercado Municipal), Praça Mauá passeios vendados pelo metrô, visitas das crianças ao campus UFRJ da Praia Vermelha e um último encontro em que soltamos pipas na Lagoa Rodrigo de Freitas.

A dinâmica da exposição, que ocupava uma sala, previa um percurso que se iniciava com os participantes vendados, ouvindo sons da cidade, captados nos espaços por onde circulamos, como a Mangueira e o metrô. As crianças logo associaram as vendas ao jogo "vendados no metrô", passando a circular pelo campus, convidando transeuntes a seguirem até a exposição sendo por elas guiados.

Nesta ocasião da exposição as crianças reafirmaram-se como propositores, pesquisadores, convidando o público universitário a uma experiência. A universidade foi tomada por um lampejo de circulação, ratificando seu caráter público, de um espaço que permite a convivência e a brincadeira mais uma vez mostrou-se a nós como um ponto-chave de encontro e criação.

Por fim, o grupo teve como proposta a realização de um site (http://exptrans.wixsite.com/itinerancias) que contivesse algumas das experiências realizadas neste último ano a fim de compartilhar com um público mais vasto, de maneira simples e direta, algumas das ideias, pensamentos e reflexões geradas pela pesquisa de então.

Sendo assim, a exposição acabou se tornando ela também um acontecimento. As crianças, sem dúvida também elas pesquisadoras, passaram a ser também as propositoras de um convite de experimentar outras e novas formas de estar e habitar o mundo. Ali a Universidade foi tomada por um lampejo de circulações, públicos, caminhos e afetos diversos, afirmando mais uma vez como os encontros entre o estranho e o familiar, o habitual e o atual podem se tornar potentes quando se criado espaços que permitem a

convivência de ambas dimensões de forma aberta, singular, lúdica e coletiva. A brincadeira aparece mais uma vez então como ponto-chave de encontro e criação.

Referências

ALVIM, M. A expressão poética da situação adolescente: uma Pesquisa – Ação com jovens em Favelas Cariocas**.** In ALVIM. M. B.; CASTRO, F. G. de (orgs). *Clínica de situações contemporâneas:* fenomenologia e interdisciplinaridade. Curitiba: Juruá, 2015.

FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Revista Sala Preta*, n.8. São Paulo: Revista do PPGP em Artes Cênicas – ECA – USP, 2009.

FLORÊNCIO, T. Banzar ao atá: por uma deriva etnográfica**.** *RED_Revista de Ensaios Digitais*. Rio de Janeiro. Número 1, 2015. Disponível em http://www.revistared.com.br/artigo/65/banzar-ao-ata-por-uma-deriva-etnografica.

OITICICA, H. *Aspiro ao grande labirinto***.** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

INTERAÇÃO CRIANÇA – CRIANÇA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE SOCIALIZAÇÃO ENTRE PARES

Rafaela Nunes Marques[132]
Universidade de Brasília
rafaelanunesmarques@hotmail.com

Introdução

Como as crianças podem ser pensadas, e como elas pensam o mundo? O que outras pessoas falam das crianças? Como podemos interpretar os jogos das crianças e suas tradições orais? Que abordagens devem ser utilizadas para a pesquisa com crianças? Iniciamos com os questionamentos intrigantes que Hardman (1973) levanta em seu texto "Pode haver uma Antropologia da Criança?", marco das ciências sociais na década de 1970, e que pela primeira vez faz uma declaração forte no sentido de argumentar que as crianças devem ser vistas como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, e não apenas como recipientes de ensino de adultos.

Hardman (1973) também reconhece a lacuna de estudos que consideram a criança como sujeito legítimo de pesquisa na perspectiva antropológica de sua época, que considerava as crianças como: objetos passivos e em contínua assimilação, aprendizagem e resposta ao adulto. Nessa concepção, as crianças tinham pouca autonomia e não contribuíam em nada para valores e comportamentos sociais, sendo consideradas por muitos antropólogos como primitivas, no sentido pejorativo do termo. A partir desse contexto, a autora se encoraja a afirmar que as crianças são válidas como um grupo a ser estudado e tenta demonstrar-nos que elas revelam um segmento da sociedade com crenças, valores e interação social exclusivas delas, e principalmente, que nós precisamos compreender as crianças pela observação e escuta. Para Hardman (1973, p.98), é, talvez, neste ponto que começa a antropologia da criança, para depois ser estendida para:

> 1) Elaborar a ideia de um sistema semântico que dependa não somente da fala, mas do ambiente biofísico;

[132] Doutoranda em Educação – PPGE/ UnB.

> 2) Pela construção de algum tipo de lista de noções analíticas preocupadas com a forma de pensamento aplicável a criança, tais como pensamento mágico, dirigido para a ordem, metonímias, compiladas tal qual escritores como Levi-Strauss, Piaget, Vygotsky ou Saussure;
> 3) Pela análise do dizer das crianças;
> *4)* Pelo exame das tradições orais, seus jogos e suas atividades no *playground* e os valores ressaltados neles;
> *5)* Pela análise do desenho das crianças, tais como os coletados por Bono.

Retomando os itens 1, 3 e 4, percebemos a preocupação e valor dado pela autora à fala e outras formas de comunicação da criança, bem como sua interação com outras crianças, como ressaltado no exame de jogos e atividades no *playground*. Demonstrando que no enfoque da antropologia da infância, a criança precisa ter "vez e voz" para que haja realmente uma mudança de paradigma nas pesquisas com esses sujeitos.

Sobre isso, Prout e James (1997) também ressaltam que a história da infância nas ciências sociais é caracterizada não só por uma falta de interesse nas crianças, mas por seu silêncio. Os autores propõem um novo paradigma para a sociologia da infância na qual a criança seja digna de estudo em seu próprio direito e vista como ativa na construção e determinação de sua própria vida social. Sendo a infância entendida como uma construção social variável de análise social e, portanto, digna de estudos.

Tal perspectiva de infância, proposta pela sociologia, a qual enfatiza a relação social da criança e suas culturas, em termos de participação social, mais uma vez reconhece a importância de observar, ouvir e analisar as interações sociais das crianças.

Na perspectiva da antropologia da infância, Cohn (2005) ecoa a ideia de Hardman (1973) de que as crianças devem ser consideradas como atores sociais, mas também como sujeitos de pesquisa capazes de responder por elas mesmas.

Corroborando essa ideia, Corsaro (2011) rompe com o pensamento linear da sociologia tradicional que considera a infância como um período de dependência e separada do mundo social. Para o autor, há diversas formas de socialização na infância observadas nas relações sociais e na história dos grupos e pares. Assim, as crianças produzem culturas e este processo não é somente imitação do mundo adulto, mas apreensão criativa. Apesar dessa compreensão, Goodwin (1997) ressalta que poucos antropólogos centram esforços no estudo da linguística da vida cultural e social da criança, considerando-a como sujeito, ator e criador de cultura.

A partir do exposto, fica claro que o mundo social das crianças precisa ser mais explorado a fim de tornar-se um campo mais profícuo de pesquisas. Quanto às

investigações de interação de pares na infância, poucas têm figurado no campo acadêmico e ficado a cargo de pesquisadores das áreas de psicologia, educação e saúde. Demonstrando a necessidade de inserção de outras áreas do conhecimento como antropologia e linguística e também de outros focos, como da socialização da linguagem, para melhor compreensão das interações. Ou seja, estudos da infância precisam explorar cada vez mais linguagens, instituições, contextos formais, informais e quebrar fronteiras disciplinares.

Assim, o presente trabalho tem como objetivos: rastrear as publicações acadêmicas, basicamente artigos, em que a interação de crianças com seus pares se constitui como foco da análise. E, trazer à tona a variedade metodológica e teórica com a qual a interação é tratada. Na discussão dos resultados serão apresentadas possibilidades teóricas que abarquem a interdisciplinaridade supracitada.

Percurso metodológico

A abordagem metodológica, delineada neste trabalho, é de caráter eminentemente qualitativo, pois envolve a obtenção de dados descritivos e a análise tende a interpretar o significado que os participantes atribuem às suas experiências. A análise do conteúdo foi escolha usada no tratamento desses dados qualitativos, pois é uma disciplina de interpretação que trabalha com sentido, significação. Bardin (2009) acrescenta que a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), e procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

Assim, a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), iniciou-se o período de pré-análise que de acordo com a autora estabelece a escolha dos documentos a serem submetidos à análise e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A primeira escolha considerou que tipos de documentos acadêmicos poderiam ser escolhidos. Os artigos acadêmicos foram considerados como apropriados, por serem de rápida consulta e grande divulgação acadêmica, ademais, muitas teses e dissertações acabam sendo publicizadas por este meio. A segunda escolha considerou onde seria feita esta busca e optou-se por periódicos científicos eletrônicos brasileiros de acesso aberto, acreditando ser esta uma forma mais democrática de pesquisa, ao alcance de qualquer estudante com acesso à internet. Assim elegeram-se três plataformas de acesso simples e gratuito: a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) Brasil, o Google Acadêmico e o *Directory of Open Acces Journals* (DOAJ). O recorte de tempo foi do ano

2000 ao ano de 2016 e, optou-se por artigos publicados em língua portuguesa, pois o objetivo desse estudo é considerar o estado da arte atual das produções acadêmicas de interação de crianças realizadas no Brasil.

Então, foi realizada a pesquisa nas plataformas DOAJ e SciELO utilizando os descritores INTERAÇÃO *and* CRIANÇAS. Esses descritores deveriam ser combinados, porém mesmo com essa delimitação na busca, apareceram vários documentos em que constava apenas um deles ou até mesmo nenhum. Como o Google Acadêmico incorpora um leque muito grande de possibilidades, incluindo resultados tanto de bases abertas quanto de bases fechadas e ainda não possui um filtro de busca tão eficiente quanto às duas plataformas supracitadas, foi necessário delimitar mais ainda essa primeira busca estabelecendo como descritores "INTERAÇÃO DE CRIANÇAS". Assim, com os resultados dessa busca, realizou-se a primeira etapa de leitura da análise de conteúdo, a leitura flutuante dos resumos dos artigos encontrados. Para só então, constituir-se um *corpus*, isto é, estabelecer que documentos seriam levados em conta posteriormente. Depois da análise da primeira busca, passou-se a segunda busca que agregaria aos dois descritores anteriores, *and* LINGUAGEM. A segunda busca foi realizada somente no DOAJ e no SciELO, pela extensão e limitação da plataforma Google Acadêmico descritas anteriormente.

As categorias elencadas para a análise dos artigos encontrados, de acordo com os objetivos do presente trabalho, foram: a metodologia e o arcabouço teórico utilizado para tratar a interação de pares na infância.

Principais achados

A pesquisa no DOAJ foi realizada por meio do Portal de Periódicos da CAPES, pois o seu acervo está indexado a esta base de dados. A partir da busca com os descritores INTERAÇÃO *and* CRIANÇAS, de 2000 a 2016, páginas em português, somente artigos, obteve-se ao todo 486 resultados, aos quais, após triagem, apenas 25% realmente tratavam de interação envolvendo crianças, mesmo que essa interação não fosse necessariamente criança-criança. Desses 25% que representavam 121 artigos, somente 27 tratavam realmente da interação criança-criança.

Inserindo os descritores INTERAÇÃO *and* CRIANÇAS na Scientific Eletronic Library Online (SciELO) Brasil e aplicando os filtros: em todos os índices; ano de 2000 a 2016; tipo de literatura: artigos; idioma: português, obteve-se 349 ocorrências, porém

excluindo 155 ocorrências da área de Ciências da Saúde, procedeu-se a análise de 194 artigos, das quais somente 36 tratavam realmente da interação criança-criança.

No Google Acadêmico, os filtros aplicados foram: anos de 2000 a 2016; somente artigos; páginas em português e os descritores "INTERAÇÃO DE CRIANÇAS". Em tal plataforma o resultado total foi de 583 documentos, nos quais, após a leitura flutuante, verificou-se que somente 109 tratavam da interação envolvendo crianças e dentre eles 45 artigos tratavam legitimamente da interação criança-criança.

Esta primeira etapa, de classificação, foi a mais árdua e talvez pudesse ter sido evitada com uma busca mais restrita, mas o que se percebeu foi que muitos trabalhos tratam do assunto com outras nomenclaturas. E, por meio dela foi possível também investigar as outras interações que apareceram e que envolviam crianças, tais informações foram fundamentais para algumas conclusões desta pesquisa.

Segue um quadro representativo das interações que foram mais recorrentes e que envolviam a criança e um adulto.

Quadro 1 – Resultados da busca INTERAÇÃO *and* CRIANÇAS em três plataformas - interações de crianças com adultos

Plataformas de Busca	Criança/ família Criança/ mãe	Professor/ aluno	Criança/ médico/ cuidador
DOAJ	37	7	14
SciELO Br	47	13	7
Google Acad	18	9	4

Fonte: elaboração própria.

Como fica claro no Quadro 1, a quantidade de artigos que trata da interação criança-adulto supera as que tratam de interação de crianças. Pontecorvo (2005) reitera tal questão quando afirma que encontramos em Vygotsky uma série de indicações que apresentam relevância no que tange aos modos de interação social, principalmente em relação àquela assimétrica entre criança e adulto, que tem como finalidade a construção de conhecimentos e competências.

A ênfase antropológica, de acordo com Goodwin (1997), também tem se centrado mais na interação de crianças com adultos do que com outras crianças, o que pode ter

decorrido da tradição psicológica do estudo da socialização. E que é o caso dos estudos em questão. Crianças são gradualmente levadas a internalizarem valores adultos, e é definido subsequentemente, o que ela será no futuro, ao invés de se importar com que ela é no presente.

Inserção do descritor – LINGUAGEM

Após a utilização dos descritores INTERAÇÃO *and* CRIANÇAS, conservando-se os mesmos filtros descritos anteriormente, agregou-se nas plataformas DOAJ e SciELO Brasil o descritor LINGUAGEM, obtendo-se os seguintes resultados:

Quadro 2 - Resultados da busca INTERAÇÃO/CRIANÇAS/LINGUAGEM em duas plataformas

Plataformas de Busca	Descritores	Intervalo de tempo	Resultado total	Outros focos de linguagem	Interação criança-criança com foco na linguagem
DOAJ	INTERAÇÃO *and* CRIANÇAS *and* LINGUAGEM	2000 a 2016	191	188	03
SciELO Br	INTERAÇÃO *and* CRIANÇAS *and* LINGUAGEM	2000 a 2016	85	79	06

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar na tabela 2, os resultados de interação criança-criança com foco na linguagem, isto é, considerando a mesma como promotora da comunicação, dotada de intencionalidade, em suas mais diversas expressões (verbal, não verbal, multimodal) e mobilizando mecanismos para a sua análise, são insignificantes em vista das outras ocorrências. Essa categoria intitulada “outros focos de linguagem” incluí os artigos em que a mesma está implícita simplesmente por perpassar as interações, mas sem se constituir foco de análise. Outras ocorrências em que a linguagem aparece também, porém não é o foco proposto, são pesquisas que tratam do desenvolvimento e da aquisição

da linguagem pela criança, isto é, a criança como aprendiz de sua língua materna, envolvendo sempre um adulto na interação. Ocorreu também de a linguagem ser tratada em decorrência de algum tipo de comprometimento na fala ou na comunicação, fator que também envolve a aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas agora com o foco nas crianças com necessidades especiais.

Porém, a linguagem como foco central da interação e como meio para a criança se expressar e participar da vida social, aparece de forma ainda subjacente no *corpus* de 9 artigos analisados, pois estes baseiam-se em trocas ou mediações ocorridas, na maioria das vezes, em sala de aula com o objetivo de alcançar a aprendizagem formal. Assim, a linguagem é tratada nos artigos que pesquisam interação de crianças, ou como mero recurso comunicativo, que de tão inerente não merece ser concebido em toda sua faceta, ou no momento da aquisição e desenvolvimento da língua materna pelos aprendizes, ou nos ajustes a serem feitos para as crianças que apresentam algum comprometimento linguístico.

A socialização da linguagem (*language socialization*), enquanto teoria, também tem reconhecido uma lacuna no estudo da antropologia da criança, nomeadamente a escassez de atenção para o papel da linguagem como integral para como a criança cresce para tornar-se membro da família e comunidades. Goodwin (2000) também chama a atenção para a análise da linguagem como tipicamente incorporada nas interações em que a personificação/incorporação e material cultural têm um papel tanto crucial quanto secundário como recurso de "construção de significado".

Assim, embora a linguagem seja um meio fundamental no desenvolvimento social e cultural de conhecimento e sensibilidade das crianças, ainda carece de atenção nas pesquisas de interação de crianças.

Interação criança-criança: categorias de análise

A partir da delimitação das unidades de registro e atendendo aos objetivos da pesquisa, chegou-se ao *corpus* de 108 artigos que realmente tratavam de interação de crianças.

Após a determinação desse *corpus,* foi feita a exclusão dos artigos repetidos, tendo em vista que as plataformas algumas vezes são integradas. Este foi o caso de 33 artigos. Assim, após essa análise, chegou-se ao *corpus* final de 75 artigos.

Vale ressaltar que as principais revistas em que esses artigos foram publicados são as da área de Psicologia, contando com 46 ocorrências (61% do total), e da área de Educação Especial, contando com 8 ocorrências (8% do total). As demais publicações ficaram pulverizadas em revistas da área de educação, educação física, saúde, dentre outros.

Tal constatação ressalta o papel da psicologia na dianteira dos estudos de interação de crianças, fator que será analisado adiante.

Conforme explicitado anteriormente, elencaram-se duas categorias para a análise desses artigos. Assim, a partir de um viés qualitativo, serão apresentados os principais resultados desta análise no quis respeito ao: arcabouço teórico e arcabouço metodológico empregados no trato da interação de crianças presentes nos artigos analisados.

Arcabouço teórico: ênfase na abordagem psicológica, nas crianças com necessidades especiais e nos bebês

A análise dos artigos demonstrou o trato majoritário da Psicologia nos estudos de interação de crianças. Portanto, parece que ainda se assiste a retomada da perspectiva teórica de Vygotsky ocorrida a partir dos anos de 1980. Assim, os artigos tendem a contemplar o papel da interação social como construtora de conhecimentos a partir de uma perspectiva teórica e operacional de matriz vygotskiana. É ressaltada, também nestes artigos, a visão de interação social como inerente ao ser, isto é, uma necessidade ontológica. Diante disso, a maioria dos artigos centra-se na psicologia do desenvolvimento e na abordagem histórico-cultural. Tal abordagem projeta na interação social, ou seja, nas trocas com outros sujeitos, o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento.

Para Hardman (1973) Vigotsky nos dá uma explicação psicológica para o comportamento da criança, quando trata da relação entre significados e objetos. Porém, a autora revela que um problema da “velha” antropologia é levantado pelos estudos de Vigotsky, Piaget e outros psicólogos da infância que é a questão dos diferentes modos de pensamento. Para a autora embora os estudos da época tenham concentrado esforços na diferença entre o processo mental do adulto e o da criança, é impossível negar que: se o pensamento da criança é tão diferente do dos adultos como os psicólogos argumentam,

como eles podem descrever a sua fala e ações sem compreendê-las? Como fazer uma distinção entre o pensamento da criança em diferentes idades?

Prout e James (1997) reiteram que as explicações psicológicas do desenvolvimento da criança, anunciadas logo no século XX, têm dominado os estudos da infância. De acordo com os autores, foi, portanto, predominantemente o desenvolvimento psicológico que forneceu um quadro de explicações para a natureza das crianças e de fato justificou o conceito de naturalidade da infância por ela mesma. Contudo, mesmo neste período já se ouvia ecos, levantados de movimentos de ideologia populista para mudanças paradigmáticas nas ciências sociais. Porém, só em 1990, passou a se considerar a sociologia da infância em termos de possibilidade.

O tema da inclusão também foi o mais recorrente e na maioria das vezes aparecia entrelaçado à perspectiva vygotskiana de interação social. Fica clara a importância da interação social no processo de inclusão e socialização de crianças com alguma necessidade especial com outras, já que na perspectiva de Vygotsky as crianças com necessidades especiais aprendem por meio dessa interação.

As interações em ambientes de creches, como consequência, de bebês, também merecem destaque, e em consonância com o descrito anteriormente, também se embasaram nas teorias de desenvolvimento, sobretudo, de Vigotsky e Piaget e na psicologia microgenética.

Diante do exposto, esses enfoques mostraram-se predominantes nos artigos analisados, apontando uma lacuna de pesquisas que tratem da interação de crianças em ambientes naturais e com aportes teóricos que as considerem sujeitos de pesquisa por elas mesmas e participantes da vida social.

Achados metodológicos: abordagem qualitativa e análise de episódios de interação

Partindo da predominância do ramo da psicologia, delinearam-se os aportes metodológicos utilizados nos artigos. Longe de serem variados, a maioria possuía um viés qualitativo, pelo menos no trato dos dados, que eram obtidos principalmente por meio de filmagens e observações dos episódios de interação. Esses episódios ocorriam tanto em situações de brincadeira livre quanto em ambientes montados, e muitas vezes nos dois para que pudesse haver uma comparação. Também apareceram muitos intrumentos de testes e avaliações, que posteriormente eram analisados por ferramentas estatísticas

sofisticadas e geravam muitos gráficos com frequência e variância de determinada ocorrência. Porém, a análise dos dados em sua maioria é qualitativa com descrições e interpretações das interações.

Já que a linguagem é crucial para as interações, ressalta-se a ausência de uma análise que leve em conta tal aspecto, como, por exemplo, a análise do discurso, a análise de conteúdo ou a análise da conversa. Prevalecendo a quantidade ou tipos de interações ao invés da qualidade dessas interações e em que elas podem contribuir em termos de construção de identidade das crianças.

A artificialização das situações, característico dos experimentos psicológicos, também impera e obscurece as pesquisas com crianças em seu ambiente natural (que nem sempre é a escola), agindo de forma natural com seus pares.

Algumas possibilidades teóricas para pesquisas de interação de crianças

A partir do refinamento teórico e metodológico, sobretudo com o desenvolvimento da sociologia e da antropologia da infância, a interação criança-criança tem sido foco de pesquisas recentes em um campo interdisciplinar que converge antropologia, linguística e educação (DURANTI, OCHS E SCHIEFFELIN, GOODWIN, KYRATZIS, 2011).

Para Goodwin (1997), sociolinguistas têm argumentado desde 1970 que grupos de pares de crianças fornecem mais influências de poder na estrutura de sua linguagem do que seus pais. A autora cita que Malinowski já chamava atenção para a importância dos grupos de crianças: em algumas comunidades a criança atravessa um período de quase total desapego de casa (correndo em volta, jogando e participando de ações comunitárias). Isto é, a criança passa mais tempo interagindo com seus pares do que com a sua família.

Assim, para tentar compreender o que ocorre nessas interações, linguistas, sociolinguistas antropólogos e sociólogos tem se voltado para a investigação de encontros sociais, desde os mais triviais ou banais, aos mais cerimoniosos e formais. E, a partir de uma perspectiva mais contemporânea e da quebra de fronteiras disciplinares, percebemos um aprimoramento das teorias de linguagem e interação que hoje privilegiam a perspectiva dos falantes e não somente aspectos formais da língua. Serão demonstradas abaixo, de forma breve, algumas dessas possibilidades teóricas para a compreensão do trabalho com a interação por meio da linguagem, demonstrando as contribuições da

sociolinguística interacional, da fala-em-interação e da socialização da linguagem para os estudos de interação de crianças.

Sociolinguística Interacional e Fala-em-Interação

A sociolinguística interacional, base teórica bastante eficaz para estudiosos da linguagem, propõe o estudo do uso da língua na interação social. Sobre isso, Ribeiro e Garcez (2002) explicitam que os sociolinguistas interpretativos propuseram que cada momento de interação face-a-face fosse visto como cenário de construção do significado social e da experiência, passíveis de análise e de interesse sociológico e linguístico.

O sociólogo das interações, Goffman (2002), já alertava na década de 60 que linguistas, sociolinguistas, antropólogos e sociólogos deveriam observar um fenômeno pouco estudado até então: a situação social produzida na comunicação face-a-face, pois onde ocorre a fala senão em situações sociais? Assim, Goffman (2002) define situação social como um contexto que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos que estão ‘presentes’, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. Para o autor, há algo de importante a ser investigado em eventos banais da vida cotidiana, e esses encontros sociais podem se caracterizar como jogos cooperativos, conversas de crianças no *playground* ou simplesmente brincadeiras “de casinha” entre irmãos, por exemplo. Assim, tais situações podem ser consideradas encontros sociais e são passíveis de análises e investigações.

Socialização da linguagem entre pares

Duranti, Ochs e Schieffelin (2011) explicam que desde o momento em que a criança nasce, ela entra em um mundo social e linguístico, que por sua vez é organizado culturalmente ou moldado por ideias locais sobre personalidade, sociabilidade e comunicação. Para esses autores, pessoas e coisas, teorias e práticas, que são explicitamente ou tacitamente incorporadas no tempo e no espaço contribuem para a emergência social e para a competência comunicativa da criança.

Ochs e Schieffelin (2011) frisam ainda que enquanto pesquisas de aquisição da linguagem privilegiam a observação da conversação entre mãe e filho, a pesquisa de

socialização da linguagem estende seu objeto de investigação para o raio de alcance do adulto e criança como parceiros de comunicação. Assim, longe de uma visão psicológica, adultos e crianças aprendem e trocam conhecimento no momento de interação.

Para Goodwin e Kyratzis (2011) uma característica essencial do trabalho no paradigma da socialização da linguagem é examinar como ao se tornarem participantes competentes de seu grupo social, crianças (ou outros membros) são socializadas através da linguagem e para o uso da linguagem.

Assim, a importância das interações na socialização da linguagem vai muito além de aspectos gramaticais que aparecem no discurso. Trata-se de compreender que a linguagem está estruturada complexamente por teias que envolvem instituições, práticas, identidades, lugares, crenças, significados e outros fatores. Isso se deve a perspectiva de linguagem adotada pela antropologia linguística em que mais que um código rígido e formal, mais que um meio de comunicação e expressão, mais que um sistema formado de palavras e significados, a linguagem é uma poderosa ferramenta de sentidos. Não podemos nos esquecer de que quando uma criança aprende a linguagem de sua comunidade, esta vem imbuída de todos esses aspectos.

Diante disso, é necessário analisar o que pode interferir nas interações de crianças com seus pares e o que isso pode acarretar para as suas vidas em termos de construção de identidade.

Considerações finais

Considerando-se as buscas efetuadas, percebemos que estudos de interação de crianças ainda são pouco explorados no contexto de artigos acadêmicos publicados no Brasil. Diante da análise realizada revelou-se que a interação adulto-criança ainda prevalece e mesmo quando a interação de pares na infância é contemplada, há predominância da abordagem teórico-metodológica oriunda da psicologia.

No entanto, longe de criar mais polêmicas em torno da análise psicológica da interação ou da abordagem vygotskyana, a ideia deste trabalho foi trazer à tona possibilidades teóricas que contemplam a perspectiva de criança veiculada pela sociologia e antropologia da infância. Precisamos integrar às nossas pesquisas de interação novos atores, como crianças de todas as faixas etárias, com ou sem necessidades especiais, interagindo em ambientes naturais. E, levar os propósitos da interação para

além da aquisição ou aprimoramento da linguagem. Ao contrário, deve-se ressaltar o papel central da linguagem, pois esta não pode ser subalterna, restringida a condição de quase imperceptível, mas tratada com toda a sua força de sentido e intencionalidade. Considerando-a fundamental para uma participação ativa da criança na sociedade.

Assim, há grande importância na realização de pesquisas em contextos formais (escola, creche, pré-escola), como informais de educação (pracinhas, quadras, lar), sobretudo na perspectiva da interação das crianças por meio da linguagem, já que a mesma acompanha toda e qualquer interação humana. O que podemos descobrir sobre os mundos sociais das crianças a partir desses estudos, é a pergunta que não se cala, e os esforços já realizados neste sentido demonstram a quebra de estereótipos veiculados ao longo dos estudos sobre a infância, bem como do quanto a criança modifica sua linguagem em suas interações, muitas vezes de acordo com o seu próprio interesse.

Dessa forma, vários são os desafios lançados aos pesquisadores da linguagem e interação, mas pesquisas de socialização da linguagem são importantes por integrarem os métodos etnográficos e do discurso para capturar a estrutura social e a interpretação cultural das formas semióticas, práticas, e ideológicas que informam o engajamento prático de crianças com outras.

Diante disso, vemos o quanto, enquanto participantes no processo de socialização da linguagem, podemos aprender com as crianças e deixá-las aprenderem umas com as outras, pois, nesta perspectiva, todos somos aprendizes mútuos.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo***.** Lisboa: Edições 70, 2009.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURANTI, Alessandro; OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. Part I Interacional Foundations. In: DURANTI, Alessandro; OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. *The handbook of language socialization.* Blackwell, 2011. p. 23-27.

GOODWIN, Charles. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics.* v. 32, p. 1489-1522, 2000.

GOODWIN, Marjorie Harness. Children's linguistic and social worlds. Anthropology Newsletter. *American Anthropological Association*. v. 38, n. 4, April, 1997.

GOODWIN, Marjorie Harness; KYRATZIZ, Amy. Peer language socialization. In: DURANTI, Alessandro; OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. *The handbook of language socialization*. Blackwell, 2011. p. 365-390.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolingüística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2002. p. 13-20.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an anthropology of children? *Journal of the Anthropological Society of Oxford*. vol. iv, n. 2, p. 85-99, 1973.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). *Infância em perspectiva*: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. The theory of language socialization. In: DURANTI, Alessandro; OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. *The handbook of language socialization.* Blackwell, 2011. p. 1-21.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PONTECORVO, Clotilde. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PROUT, Alan; JAMES Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: PROUT, Alan; JAMES Allison. *Constructing and Reconstructing Childhood***.** London: Falmer Press, 1997. p. 7-33.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. Apresentação. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolingüística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2002, p. 7-11.

NORMA DA INFÂNCIA, DIREITOS E DUPLA EXCLUSÃO: AS CRIANÇAS "DE RUA" NO BRASIL [133]

Rita de Cássia Marchi[134]
Universidade Regional de Blumenau/FURB
rt.mc@bol.com.br

Introdução

Este texto discute a norma ocidental da infância - particularmente expressa na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças CDC), de 1989, - e sua relação com as chamadas crianças "de rua" no Brasil e em outras partes do mundo. Nesse sentido, o objetivo é discutir os limites da construção do conhecimento sociológico sobre a infância que parte de uma concepção acrítica da sua norma moderna.

Tendo por base teórica os atuais estudos sociais da infância, este estudo parte do pressuposto de que a ideia moderna de infância é uma ideia social e historicamente localizada e, como tal, tem sua universalização inviabilizada. Assim, a desigualdade de condições de vida e oportunidades entre as diversas infâncias/crianças, normalmente vistas na historiografia da infância e das crianças no Brasil, mas também nas ciências sociais brasileiras como 'problemas' ou 'injustiças' passíveis de serem 'corrigidas' no futuro, são antes características *integrantes* do processo histórico de construção dos conceitos modernos de infância e criança. [135] Nesse sentido, desiguais condições de vida das crianças na atualidade não são condições *alheias* ou *externas* ao processo de construção social de determinado modelo de infância e criança; são sua consequência e, ao mesmo tempo, sua condição (MARCHI, 2007).

O que é preciso particularmente realçar é que a infância, tal como foi modernamente construída, não se constitui como realidade para as classes econômica e

[133] Este texto decorre de tese de Doutorado em Sociologia Política e de estudos desenvolvidos em pós-doutorado em Estudos da Criança na Universidade do Minho (UM) com a colaboração do prof. Dr. Manuel Sarmento. Partes do texto serão apresentadas no 4º FLACSO nos dias 17 a 19/07 em Salamanca, Espanha.
[134] Doutora em Sociologia, professora do PPGE e do Curso de Ciências Sociais e Filosofia/FURB. Líder do Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente – NEICA/FURB.
[135] Este entendimento que tem caráter "trágico" para o que poderíamos vislumbrar como um "futuro melhor" para a infância no nível mundial é compartilhado por Bühler-Niederberger (2006): "[este] é provavelmente um fato incorrigível e isto tanto mais quanto a individualização mais acentuada demanda estratégias de socialização mais e mais elaboradas, mas que por sua personalização escondem a injustiça".

politicamente dominadas, embora as crianças, empiricamente falando, o sejam. Parto, portanto, do entendimento de que a infância como fase longa de proteção e socialização de crianças é construção de uma sociedade desigual na qual o acesso às posições é ao mesmo tempo estruturado e individualizado (BÜHLER-NIEDERBERGER, 2006).

Historicamente, a infância surgiu como idealização de um determinado meio social (ARIÈS, 1981) e, portanto, é uma ideia não universalizável empiricamente, embora simbolicamente ela alcance um alto grau de aceitação ou consenso social. Esse consenso social em torno da ideia moderna de infância, ou sua definição normativa, foi sendo particularmente construído através de sucessivos documentos legais que regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais latamente, entre estas e os adultos. Esse desenvolvimento culminou na **Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC)**, de 1989, instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, e que se tornou uma das expressões mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância.

Dupla alteridade e a dupla exclusão das crianças "de rua":

Na instituição moderna da condição infantil elaborou-se a normatividade da infância juntamente com a elaboração e reconhecimento progressivo dos direitos das crianças. Assim, "ser criança" supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de "duplo ofício": em primeiro lugar é preciso ser "filho" (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, "aluno". A criança que não exerce o "ofício de aluno" não exerce também o ofício que àquele dá origem: o "ofício de criança". Parafraseando Simone de Beauvoir, pode-se dizer que, assim como "não se nasce mulher" também *não se nasce criança, aprende-se a sê-lo*!

Sendo próprio das crianças ter sua socialização e educação a cargo da família e da escola, assim como comportamento heterônomo e "infantil", as crianças "de rua" estão na mão oposta desses princípios normativos, pois elas têm por característica escapar às "malhas disciplinadoras" do par família-escola (MARCHI, 1994). É neste sentido que sua

situação é de **dupla alteridade:** [136] o fato de serem crianças, mas de não estarem regularmente submetidas às instituições que lhe deveriam ter a cargo.[137]

Sua "dupla alteridade" reside, então, no fato ontológico de ser "criança" (portanto, "irracional, imatura, a-social", etc.) e o fato sócio-político de, enquanto criança, não submeter-se à ação socializadora da família e da escola, instituições que têm por função habilitar ao convívio social ordenado. Nesse sentido, por não estarem adequadas ao modelo vigente de infância e criança e nem submetidas à ação ordinária das instituições socializadoras, a criança "de rua" – caracterizada por uma dupla alteridade – sofre, assim, uma **dupla exclusão**: dos direitos normativamente atribuídos às crianças e do valor simbólico inerente ao seu reconhecimento como criança *de jure* e *de facto.*

Assim, ocorre o desentranhamento das crianças "de rua" de uma representação genérica – " infância" – à qual estão atreladas expectativas normativas de comportamento (inocência, passividade, dependência) e de pertença social e institucional (familiar, escolar). Para Vianna (1999) o uso e a generalização do termo "menor" na sociedade brasileira desempenhou um papel simbólico relevante nesse processo de desentranhamento. Mas, uma vez desenraizados da "infância" estas crianças não podem, no entanto, pela sua situação legal de menoridade –comum a todas as crianças – serem reterritorializadas na categoria de adultos. Isto faz com que sejam de certa forma lançadas numa espécie de "limbo social": nem crianças nem adultos. O que são estes indivíduos?

A compreensão de Baumann (2006) sobre as noções de "indivíduo de jure" e de "indivíduo de fato" mediadas pela noção de "cidadania" pode contribuir na compreensão da distância que separa a ideia moderna de infância de sua realização na sociedade brasileira para as crianças pobres.

Afirmar, no entanto, que estas crianças não são socializadas pelas instâncias que a modernidade encarregou desta tarefa, não significa afirmar que elas não sejam

---

[136] A condição de alteridade da criança em relação ao adulto é reconhecida e tratada de modo geral pela SI. O filósofo Alain Renaut é um autor que remarca com insistência esta condição na criança: "[na pré-modernidade] *porque a criança é um* ***outro*** *apesar de idêntico. Sob o regime moderno da identidade, porque é um* ***mesmo*** *todavia diferente*." (RENAUT, 2005, p. 15, grifos no original).

[137] A ideia de paradoxo associada à de alteridade é já amplamente difundida na SI em relação à natureza da nossa relação com a infância (Cf. SIROTA, 2005). Mougel-Cojocaru (2005) analisa a condição da criança gravemente doente como uma "figura paradoxal" da infância por esta estar fora da escola e fora, portanto, do cotidiano de uma criança "normal" (devido tratamento hospitalar de longa duração) e pelo fato dos pais e médicos "privilegiarem" a sua doença em detrimento de sua identidade infantil. O meu argumento caminha nesta mesma direção, sendo que a criança "de rua" pode ser entendida como uma figura ainda mais paradoxal pelo fato de encontrar-se também distanciada da família.

socializadas, e sim que escapam muito precocemente da forma ordinária com que as outras crianças permanecem vinculadas e submetidas a estas instituições. As crianças "de rua" costumam, na melhor das hipóteses, "circular" entre elas, alternando a estadia na rua com a casa de parentes e instituições de atendimento, como demonstram os estudos.[138]

O que deve ser enfatizado é o fato de que a socialização que ocorre no grupo de pares ou com adultos que também vivem nas ruas, não é certamente a socialização que é vista como "adequada" ou socialmente sancionada para a educação de crianças, como o demonstra a história social da infância. Aliás, foi justamente para retirar a criança do "universo livre" das ruas (também conhecido como "meio peçonhento" e outros adjetivos do gênero) – onde a criança sofre uma "deseducação" – pois é iniciada aos "vícios" e "crimes" que a "rua" contém – que todo um movimento social foi levado a termo em meados do século XIX no Brasil. (PILOTTI; RIZZINI,1995; RIZZINI,1997).

Demonstrar que as crianças que estão fora das instituições sociais que erigem a infância na modernidade (família, escola), não são socialmente percebidas (ou tratadas) como crianças, significa apontar o não-reconhecimento de sua condição infantil. Condição infantil entendida aqui não como "natureza infantil" e sim como as prerrogativas ou "direitos" que a modernidade convencionou atribuir aos indivíduos menores de idade.[139] Esta negação que se expressa em princípio na falta de condições materiais de vida das crianças é alçada ao nível simbólico através da ideia do "perigo" que representam para a sociedade na ameaça de disrupção da paz e ordem social e, em última instância, na "ameaça" que representam para si mesmas. A criança dita "de rua", por estar fora das instituições responsáveis por sua "socialização", não tem, portanto, seu reconhecimento e enquadramento na sociedade como, propriamente, uma "criança". Neste sentido, não se reconhece também nesta criança, assim pode-se dizer, sua "humanidade".[140] Revela-se, assim, a distância abissal entre o conceito ideal de infância

---

[138] Marchi (1994), Gregori (2000), Rizzini (2003), entre outros.

[139] Para um documento sobre as mais diversas e violentas formas de desconsideração da condição infantil de crianças em todo o mundo, ver "Um mundo que devora suas crianças" (BISSET, 1997).

[140] Sendo os "direitos da criança" uma especificação geracional dos "direitos do homem", negar a qualquer criança sua infância é negar a ela seu pertencimento à humanidade. Esta possibilidade extrema vivenciada pelas crianças "de rua" no Brasil pode ser verificada no uso de uma das mais comuns analogias relacionadas a estes indivíduos e que será discutida adiante: o fato de serem socialmente equiparados à "sujeira" e "lixo" social. Por consequência, a violenta repressão a estas crianças no meio urbano é vista como uma ação "saneadora", como ficou evidenciado no apoio da população à ação policial no episódio da "chacina da Candelária" (RJ), onde oito crianças "de rua" foram mortas enquanto dormiam. O apoio de grande parte da população foi noticiado por enquetes feitas por jornais à época. Sobre a analogia de seres humanos "descartáveis" a detritos, ver Bauman (2006).

(prescrito pela CDC) e a infância das chamadas crianças "de rua", que surgem como "desvios" da norma moderna da infância.

Gostaria de sugerir que, assim como há uma idealização do indivíduo adulto com plena posse e exercício dos seus direitos e deveres de cidadão, também há uma idealização da criança na plena posse de sua infância. E, assim como não ocorre para todos os indivíduos adultos esta realização plena da cidadania (permanecem apenas indivíduos "jurídicos") também não há uma realização da infância junto a todas as crianças. O abismo que existe entre o "direito à infância" (ou à autoafirmação de ser "criança", portanto, sujeito de direitos) e a capacidade ou possibilidades de controlar as situações sociais que podem tornar este direito (e esta autoafirmação) factível é a grande contradição presente na ideia da infância enquanto uma ideia de classe, portanto, social e historicamente localizada e que logrou se universalizar apenas ideologicamente.

A criança que vive nas ruas concentra sobre si os preconceitos que os cidadãos têm sobre os pobres e, no Brasil, como alhures, "*Ela representa a **antítese** das qualidades que se atribui à família e às crianças modernas*" (STOECKLIN, 2000, p. 291, grifo meu).

Constituindo as crianças de rua em um "out groupe" a imagem ideal da infância funciona então como um apelo normativo constante para o conjunto da população, ou seja, reforça o sentimento de pertencimento social dos cidadãos a um espaço no qual somente determinados usos da rua são legítimos. Esta imagem suporta as normas que seus membros consideram como sendo a emanação de seus próprios valores. A quase totalidade dos cidadãos rejeita as crianças "de rua" porque eles as consideram como situadas em oposição aos valores que entendem como corretos (disciplina, obediência, honestidade, etc.). É a utilização política da imagem da infância – ou seja, o seu caráter *ideológico* de legitimação de uma dada ordem social – e não a imagem ela mesma que é interessante destacar para compreender os mecanismos de estigmatização das crianças "de rua". (STOECKLIN, 2000, p. 68)

A infância em sua forma moderna, ou seja, como ideia social e historicamente localizada que delimitou e afastou o mundo infantil do adulto, tem sua universalização inviabilizada por mais que a modernidade ocidental se constitua como uma época em que o esforço coletivo tenha apontado para esta direção. Ou seja, nascida nas e para as classes bem situadas econômica e politicamente na sociedade, portanto, em condições médias superiores de vida se comparadas às classes econômica e politicamente dependentes – a

ideia de infância tem sua universalização impedida na sociedade brasileira justamente pela desigual distribuição de oportunidades que os indivíduos, tanto individual como coletivamente têm acesso. Esta não realização de uma infância plena tal qual modernamente a definimos há cerca de dois séculos atrás, aponta para a impossibilidade de sua existência enquanto conceito universalmente realizável: a infância moderna não atinge todas as crianças.

Assim, a distância abissal que separa uma criança "de rua" da possibilidade efetiva de viver uma infância tal qual a entendem, por exemplo, os órgãos internacionais de sua "defesa", sinaliza para um dos maiores paradoxos com o qual nos deparamos na atualidade em relação à ideia de realização da infância. Essas são crianças que têm desconsiderada sua condição infantil, crianças que não têm à sua disposição ou alcance, os meios mínimos de se constituírem como "crianças" no sentido moderno do termo. Trata-se aqui de indicadores sociais como saúde, habitação, educação, inserção social e cultural, que encontramos contemporaneamente e de maneira frequente associada aos direitos da infância em sua concepção universal e tal como expressa na CDC.

Como assinalam Scheper-Hughes; Hoffman (1998), as crianças de rua sofrem uma superexposição a prematuras experiências de morte, funerais, desaparecimentos e muitos outros tipos de violência a que normalmente não estão expostas as crianças em condições de vida "normal".[141] Além disto, no contexto da discussão dos "direitos das crianças" e da luta por sua cidadania, os autores afirmam que há uma forte resistência na sociedade brasileira em ver "adolescentes negros pobres" como "crianças", já que crianças *não* provocam medo, crianças *não* percorrem a cidade em "bandos", crianças *não* usam drogas nem roubam. As crianças "de rua" são julgadas como mais ou menos distanciadas da criança ideal tal como ela é representada nos diferentes contextos sociais e culturais. De acordo com Stoecklin (2000), parece que, quanto maior é a distância entre a representação ideal da infância e a situação real das crianças, mais as medidas tomadas para reduzir esta distância são violentas para as crianças designadas como inadaptadas. Assim, para este autor, tudo se passa como se fosse mais fácil mudar as crianças "de rua" que tocar a imagem da infância ideal. Isto demonstra a que ponto esta imagem é

[141] Infelizmente, o que parecia uma exceção ao caso das crianças "de rua" parece estar se tornando parte do cotidiano das crianças pobres que habitam com suas famílias as periferias e favelas das cidades brasileiras. O incremento da violência no confronto cada vez mais constante entre a polícia e o crime organizado do tráfico de drogas o demonstra.

constitutiva da legitimação da ordem social. Com efeito, a representação da infância ideal se inscreve entre as exigências de comportamentos próprios aos grupos sociais que, em uma dada sociedade, conseguem fazer valer seu modo de vida como o único razoável, o único correto ou, enfim, como o que é normal. E o maior paradoxo, do meu ponto de vista, encontra-se na perversa inversão das consequências dessa falta. Ou seja, não estão disponíveis a todas as famílias, condições de criarem "crianças" (no sentido normativo do termo) e, no entanto, penalizam-se famílias e crianças por não estarem adequadas à norma.

Exemplos extremos das ações policiais no Brasil em relação aos "menores" ou às crianças "de rua" são a "chacina da Candelária"[142], o episódio que ficou internacionalmente conhecido como o "caso do ônibus 174"[143], a execução sumária de "Pixote"[144], e a Operação Camanducaia.[145]

Concluindo: norma e direitos da infância frente às crianças "de rua"

A CDC, ao reunir o direito internacional relativo às crianças e jovens, tem sido vista, como o resultado de muita pressão social em torno da promoção e proteção dos direitos internacionais das crianças). Embora tenha sido bem recebido pela positividade que atribuiu à infância, com crianças e jovens sendo agora vistos como atores sociais e seres humanos com direitos próprios, e como instrumento vinculativo que leva à defesa desses direitos em nível local, nacional e internacional, assegurando que o interesse superior da criança seja uma preocupação primordial, ele também passou a sofrer muitas críticas (TISDALL;PUNCH, 2012).

Entre essas críticas destaco o descompasso na combinação da noção "universal" de direitos com ideias "particulares" sobre crianças e infância, o que cria controvérsias a

[142] Nesse episódio 8 crianças "de rua" foram mortas, enquanto dormiam na rua, por policiais militares na noite de23 de julho de 1993.
[143] Morte por sufocamento, dentro de uma viatura policial e diante de câmeras de TV, de um jovem que havia sobrevivido, quando criança, à "chacina da Candelária".
[144] "Pixote" foi morto em casa, por policiais, quando já estava rendido. Ele, quando criança, protagonizou o famoso filme de Hector Babenco ("Pixote, a lei do mais fraco") baseado no livro "Infância dos Mortos", de José Louzeiro, que por sua vez foi baseado nos fatos da Operação Camanducaia.
[145] Em de outubro de 1974, 93 menores de idade foram retirados de suas celas na cidade de SP e levados de madrugada, por policiais, até a periferia da cidade de Camanducaia, interior de Minas Gerais, onde foram espancados e abandonados nus e famintos à beira de uma rodovia. O episódio deu origem ao livro "Infância dos Mortos", de José Louzeiro, publicado em 1977 pela Editora Record e que deu origem ao filme "Pixote, a lei do mais fraco", de Hector Babenco, lançado em 1981. O processo de apuração do crime foi arquivado, um ano depois do ocorrido, sem punições.

partir de contextos locais. Além disso - para alguns críticos - declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças que não passem por uma análise das relações de dominação, inclusive (e, sobretudo, mas não exclusivamente) as etárias, podem gerar dispositivos que contribuem na ampliação ou reforço do poder adulto sobre as crianças (ROSEMBERG;MARIANO, 2010)

No geral, os críticos assinalam o fato de que a elaboração da CDC foi dominada pelos países do Norte Global (ou "mundo minoritário")[i] tendo o seu foco nesse mundo e em suas concepções particulares de criança e infância.

O processo de construção da normatividade da infância tende a excluir para as margens as crianças que escapam ao enquadramento no qual se funda a norma e que é a condição das crianças das classes médias e superiores dos países de capitalismo avançado ou do "Norte Global" (e das classes médias e altas dos países periféricos)[146]. Assim, "fora da norma" ficam milhões de crianças: a imensa maioria das crianças pobres do "Sul Global", as crianças indígenas, as crianças ciganas, as crianças "de rua", muitas crianças, enfim, em condições de subalternidade. Como já demonstrado, elas ficam mesmo, em muita da literatura científica sobre crianças, alocadas à condição de "não-crianças" (MARCHI, 2007; AITKEN, 2001; COOK, 2009) e isto porque não se enquadram no modelo hegemônico preconizado.

Assim, a concepção normativa da infância centrada nos direitos tende a exprimir-se sob uma forma que ignora a diversidade de infâncias e a reproduzir a visão da criança "europeia de classe média" donde parte. Desse modo, tende a ignorar e a excluir formas de vida e de ação infantis que estão "fora da norma", reproduzindo uma visão que não deixa de ser excludente, por mais bem-intencionada que seja. (MARCHI, 2007; ARCE, 2015)

Os direitos da infância enunciados, deste modo, apenas estão garantidos estruturalmente às crianças dos países e das classes sociais que mais ganham com o modelo hegemônico de globalização. Assim, um determinado tipo de infância, sendo considerado a norma, não somente desclassifica todos os outros tipos de infância no plano ideal, mas, mais grave, exclui, no plano empírico – da realidade social cotidiana –

[146] Os termos "mundo minoritário" (EUA, Europa, Austrália, Nova Zelândia, Japão e Canadá) e "mundo maioritário" (África, Ásia, América Latina) são atualmente usados para designar o que era conhecido como "primeiro" e "terceiro" mundo ou também, mais recentemente, como Norte e Sul Global.

determinadas crianças dos direitos que lhes estão internacionalmente assegurados. Certas crianças seriam, assim, "crianças" apenas no plano jurídico. Deste modo, práticas e concepções de crianças que se afastam da normatividade definida pelas classes e grupos sociais dominantes podem levar a excluir certas crianças do próprio estatuto social reconhecido da infância.

A idealização normativa da criança como sujeito de direitos esbarra com o fato de que as crianças que estão "fora da norma da infância" sejam, de alguma maneira, excluídas da promessa da modernidade da infância: essas crianças acabam por ver desconsiderada sua condição infantil, sendo muitas vezes tematizadas como expressão de uma patologia social, senão mesmo de uma patologia ontológica, crianças essas que, afinal, não têm à sua disposição ou alcance os meios mínimos de se constituírem como "crianças" no sentido moderno do termo.

Referências

AITKEN, S. C. Global crises of childhood; rights, justice and the unchildlike child. *Area*, v. 33, n.2, p.119-127, 2001.

ARCE, M. C. *Hacia um discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima (Perú): IFEJANT, 2015.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAUMAN, Z. *Vies Perdues – la modernité et ses exclus.* Paris: Ed. Payot et Rivages, 2006.

BISSET, C. *Un Monde qui dévore ses enfants*. Editions Khartala, 1994.

BÜHLER-NIEDERBERGER, D. Comment étudier les inégalités sociales comme sociologue de l'enfance. COLLOQUE INTERNATIONAL REPENSER LA JUSTICE DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION, 2006. Lyon, France, 15-17 maio 2006.

COOK, D. T. When a child is not a child, and other conceptual hazards of childhood studies. *Childhood,* v. 16, n.1, p. 05–10, 2009.

GREGORI, M. F. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

MARCHI, R. C. *"Crianças Espertas": um retrato do "vício da rua" em crianças pobres no Centro de Florianópolis.* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

MARCHI, R. C. *Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais:* um estudo de sociologia da infância crítica sobre a "não-criança" no Brasil. 2007. 308fls. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

MOUGEL-COJOCARU, S. L'Enfant Hospitalisé – figure paradoxal de l'enfance? In: BERGONNIER-DUPUY, G. (Org.). *L'Enfant Acteur et/ou Sujet au Sein de la Famille*. Paris: Ed. Erès, 2005.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

RENAUT, A. *A Libertação das Crianças – A Era da Criança Cidadã: Contribuição Filosófica para uma História da Infância*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

RIZZINI, Irma. Principais temas abordados pela literatura especializada sobre infância e adolescência. In: RIZZINI, I. (Org.). *Olhares sobre a Criança no Brasil – Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Petrobras/Ministério da Cultura: Editora Universitária Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1997.

RIZZINI, I. (Org.). *Vida nas Ruas – crianças e adolescentes nas ruas: trajetórias inevitáveis?* Rio de Janeiro/São Paulo: Ed PUC-Rio/Loyola, 2003.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C.L.S. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.141, p. 693-728, 2010.

SCHEPER-HUGHES, N.; HOFFMAN, D. Brasilian Apartheid: Street Kids and the Struggle for Urban Space. In: SCHEPER-HUGHES, Nancy; SARGENT, Carolyn (Org.). *Small Wars – The Cultural Politics of Childhood***.** University of California Press, 1998.

SIROTA, R. L'Enfant Acteur ou Sujet dans la Sociologie de l'Enfance – évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. In: BERGONNIER-DUPUY, G. (Org.). *L'Enfant Acteur et/ou Sujet au Sein de la Famille.* Paris: Ed. Erès, 2005.

STOECKLIN, D. *Enfants des Rues en Chine – une exploration sociologique*. Paris: Ed. Karthala, 2000.

TISDALL, K. M.; PUNCH, S. Not so "new"? Looking critically at childhood studies. *Children´s Geographies*, v.10, n.3, p. 249-264, 2012.

VIANNA, A. R. B. *O Mal que se Adivinha: polícia e menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920.* Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

NOS "SINAIS" DA CIDADE: UM ESTUDO COM AS CRIANÇAS DO MALABARES NO COTIDIANO DE UMA METRÓPOLE

Túlio Campos[147]
FAE/UFMG
tulio.camposcp@gmail.com

Introdução

A construção deste texto parte de uma dissertação de Mestrado que teve como objetivo investigar as práticas de sociabilidade de crianças e jovens nos sinais de trânsito, entremeadas por tempos e espaços ocupados pelo trabalho, em especial a prática do malabares, no intuito de verificar como se dão as experiências de infância na espacialidade urbana. A partir da presença das crianças na cidade, foi possível perceber a rua, *lócus* da pesquisa proposta, demarcada enquanto tempo e espaço de convivência e confronto com o diferente, onde subversão de ordens e hierarquias sociais são constantes (CASTRO, 2001; GOMES e GOUVEA, 2008). Nessa perspectiva, como destaca Lansky (2012, p. 13). "as crianças recriam este universo e redefinem seus espaços para além daqueles determinados pelo mundo adulto".

Diante da complexidade que envolvem as temáticas: *Infância*, *Trabalho* e *Espaço Urbano*, observou-se a necessidade de aproximação com os estudos da Antropologia, da Sociologia, da Educação, da Psicologia, da História, da Geografia, da Filosofia e do Lazer, em especial os estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia Urbana, envolvendo um olhar interdisciplinar no qual essas áreas do conhecimento estabeleceram suas contribuições de forma contrastante, no sentido de possibilitar a ampliação do debate acerca de questões tão complexas. Nesse sentido, o estreitamento desses campos teóricos foi de grande valia para a coleta, análise e interpretação dos dados da investigação proposta e como nos afirma Kramer (2002, p. 45), "a infância é hoje um campo temático de natureza interdisciplinar".

[147] Professor do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG.

Cabe apontar que os estudos da Antropologia Urbana e da Sociologia da Infância foram essenciais para a construção de ricos encontros com as crianças e jovens nos sinais. Na perspectiva da Sociologia da Infância sua contribuição partiu do desafio e da necessidade de ressignificar a visão e o lugar ocupados socialmente pelas crianças na sua formação e desenvolvimento, bem como nas suas aprendizagens e compreensão de mundo, considerando as crianças como atores sociais, diferentemente de abordagens que as concebem como um dado universal e natural. Dessa forma, considerou-se fundamental uma visão de socialização que não abordasse somente as dimensões de adaptação e internalização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução que são realizados por esses sujeitos ao negociarem, compartilharem e criarem culturas com os adultos e com seus pares.

Já a perspectiva antropológica, tendo a cidade como um dos temas de estudo, permitiu, não só o reconhecimento e registro da diversidade cultural, mas principalmente a busca do significado das experiências humanas que, não raro, aparecem de forma exótica, estranha ou até mesmo perigosa quando seu significado é desconhecido, como nos assinala Magnani (2000). Nesse aspecto, antropologia teve uma contribuição específica para a compreensão do fenômeno urbano, especialmente na análise da dinâmica cultural e das formas de sociabilidade presentes nas grandes cidades contemporâneas.

Não obstante, as observações de campo permitiram apontar na cidade de Belo Horizonte processos de renovação dos espaços públicos, de uma forma desenfreada e descontínua, revelando processos de fragmentação da vida social, de redimensionando de seus fluxos, usos e apropriações. No entanto, como nos afirma Castro (2001), a cidade provê o espaço das relações inusitadas, de práticas sociais que a produzem e a reproduzem de maneira diversificada e múltipla.

A etnografia, metodologia adotada nesta pesquisa, possibilitou averiguar que os significados conferidos à prática do malabares nos sinais, ocasionados pela aproximação/associação desta atividade com o circo e/ou teatro, não raro, tomado enquanto espetáculo pelos diferentes sujeitos que compõem o contexto pesquisado, provocou reflexões referentes ao “ocultamento” da exploração do trabalho infantil no âmbito urbano. A “imagem” ou “mensagem” que o malabares transmite como um show/espetáculo foi entendido enquanto uma das estratégias de trabalho realizadas pelas crianças e jovens, dentre outras observadas ao longo da pesquisa de campo. Os dados

coletados também assinalaram para uma grande diversidade de brincadeiras compartilhadas entre as crianças e os jovens nos sinais durante a prática do malabares, de modo que não foi possível perceber uma separação nítida entre o brincar e o trabalho. Constatou-se ainda que a rua se configura enquanto um espaço de sedução e perigo para os sujeitos da pesquisa, o que nos ajudou a compreender a complexidade envolvida na atividade do malabares e sua relação com o contexto da cidade.

No caso da realidade pesquisada – uma metrópole – constatou-se a tensão entre ser criança e sua relação com o mundo do trabalho explorado. Pesquisas relacionadas à temática – Infância e Trabalho – destacam que a presença da criança no cotidiano do trabalho explorado compromete o tempo de sua infância, "sonegam o tempo para o lúdico, afeta a escolarização e, consecutivamente, detona situações de constrangimentos que repercutem na construção da identidade da criança" (SILVA, 2001, p. 10). Frente a isso, tais apontamentos levaram-me a problematizar como as crianças, – entendidas como uma categoria social –, realizam suas experiências no contexto da cidade, principalmente nos aspectos que se referem à exploração do trabalho infantil. Junto a isso, cabe assinalar que os estudos referentes à temática do "Espaço Urbano" ajudaram a construir, na pesquisa, um novo olhar acerca das ações das crianças na cidade.

Na Rua: *tecendo os lugares*

O estudo partiu do princípio de que a rua representa palco da diversidade (CASTRO e CORREA, 2005), sendo reivindicada pelas crianças e jovens como espaço de criatividade e emancipação, um contexto que se faz com a presença de sujeitos singulares que constroem as pluralidades do espaço citadino, tornando-se espaço da produção e da reprodução social (KRAMER, 2002; LEFEBVRE, 2002). A vida urbana – no caso, o cotidiano das crianças nos sinais – fez-se marcada pelo campo das relações sociais inusitadas, pela característica do diverso, do diferente que é apresentado e representado em seu cotidiano. A "vivência compartilhada" com as crianças nos sinais de trânsito da cidade de Belo Horizonte mostrou-me que, como aponta Marques (2000, p. 37):

> [...] apesar de estarem submetidas a condições que violam seus direitos sociais, esses pequenos trabalhadores convivem com um mundo simbólico vasto e complexo, e que, além de comporem um campo imaginário que os cercam, criam situações que visam burlar representações negativas que lhes são impingidas.

Dentre os motivos que levavam as crianças à prática de trabalho na cidade, destacou-se no estudo: a busca de melhores condições de vida para as famílias, o complemento da renda familiar, a necessidade de sobrevivência, a possibilidade de criar novos vínculos de amizade, o deslocar-se do bairro até o local das práticas de trabalho, o ficar com os amigos e o brincar no local. Outro fator de importante destaque foi que as crianças trabalhavam nas ruas em diferentes horários e dias da semana, abrangendo os finais de semana, feriados e também horários noturnos, sendo que alguns adentravam pela madrugada, em dias de grande necessidade financeira. Junto a isso, estavam expostas a diversas situações de perigo que enfrentavam no seu cotidiano. Foram verificadas várias circunstâncias ameaçadoras que colocavam a dignidade pessoal e a vida em situações alarmantes, como: assédio sexual, furto, humilhação, brigas, atropelamentos, assalto, exploração sexual e sequestros.

Num primeiro momento da pesquisa, os estudos da Antropologia e da Sociologia da Infância foram essenciais para a construção de ricos encontros com as crianças nos sinais. Essa escolha foi também evidenciada pelas contribuições que ambas as áreas de conhecimento ofereceram à pesquisa desenvolvida durante minha graduação em Educação Física[148]. Mesmo com a experiência de aproximação junto às crianças em situação de trabalho na cidade de Belo Horizonte, fiquei muito apreensivo durante as idas ao campo. Desse modo, o contato com as literaturas fizeram surgir novas indagações, tais como: (a) *Com quais crianças a pesquisa seria construída?(b) Por que realizar uma pesquisa com as crianças em Belo Horizonte? (c) Por onde começar?(d) Qual local escolher? (e) Como elegê-lo? (f) Como elaborar estratégias metodológicas que não colocassem as crianças e o pesquisador em algum tipo de risco? (g) Qual postura tomar diante das crianças? (h) O que seria observado? (i) O que anotar no caderno de campo? (j) Como proceder eticamente com as crianças?* entre outras.

No desafio de construir um estudo pautado no contexto em que as crianças dos sinais vivenciam seu cotidiano, utilizei como procedimento metodológico à *observação participante*. Ao longo do trabalho de campo realizei anotações em um caderno no qual registrei: o cotidiano da cidade; anotações minhas e das crianças; as ações das crianças

[148] Trabalho desenvolvido durante a minha graduação Educação Física, intitulado: *Crianças nos Sinais:* um olhar sobre o trabalho infantil e as possibilidades e impossibilidades de vivências do lazer nas ruas de Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/licere/pdf/licereV10N01_a7.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

no *lócus* do estudo e desenhos (meus e das crianças). Em conjunto com as observações de campo foram elaboradas outras duas propostas: na *primeira*, uma oficina de fotografia onde as crianças realizaram o registro de fotos e vídeos de suas práticas no espaço da cidade; na *segunda*, uma "entrevista" tendo como foco principal um relato das crianças e jovens a partir dos seus registros fotográficos.

A inserção no campo permitiu acompanhar um total de 22 crianças e jovens, sendo três entre 9 e 10 anos; quatorze entre 13 e 14 anos; três entre 15 e 17 anos; duas entre 18 e 19 anos. Um dos grandes desafios durante o contato com os sujeitos da pesquisa foi à criação de vínculos, uma vez que muitos deles frequentavam por pouco tempo os espaços, cujos encontros eram muito imprevisíveis e dinâmicos. Constantemente chegavam novos membros no grupo. Consegui acompanhar alguns deles durante os aproximados 12 meses propostos pela pesquisa no ano de 2009. Todavia, outros permaneciam meses, se ausentavam e, em alguns casos, retornavam. Houve episódios em que alguns sujeitos apareceram somente em um único dia e não retornaram mais. Nesse aspecto, constituiu uma grande provocação conseguir estabelecer relações mais próximas com aqueles que não estavam presentes mais firmemente. Cotidianamente era suspeito de pertencer a algum órgão fiscalizador, tal como o Conselho Tutelar e/ou "Policial disfarçado". Nas vezes em que fui apresentado a um novo membro do grupo, este logo me indagava: **"Você é policial disfarçado, né?"** ou **"Você não é dos tutelares não, né?"** Essas foram algumas das interrogações ouvidas durante muitos momentos da pesquisa.

O fato de estar sempre sob suspeita, além de revelar o caráter de uma atividade ilícita realizada pelas crianças e jovens participantes desta pesquisa, levou-me a desenvolver algumas estratégias de aproximação junto aos sujeitos como, por exemplo, mostrar cotidianamente minha carteira de identidade estudantil e da biblioteca da universidade e, também, disponibilizar as anotações que realizava no caderno de campo.

Assim os registros eram constantemente lidos e, não raro, solicitavam que a ilustração dos dados fosse complementada com desenhos confeccionados por eles próprios. Essa inusitada experiência constituiu, neste estudo, um importante instrumento de aproximação e interação com os sujeitos.

Nos "Sinais" da Cidade: o contexto do malabares

Neste estudo, a permanência das crianças e jovens no cotidiano do trabalho foi averiguada, predominantemente, nos finais de semana[149]. Alguns dos sujeitos pesquisados justificaram a presença nos sinais aos finais de semana ocasionados pelo tempo destinado aos estudos durante os dias ditos úteis. De início, esse dado nos ajuda a apontar que esse tipo de jornada de trabalho compatibiliza a frequência escolar dos pequenos trabalhadores, uma vez que a maioria dos sujeitos acompanhados, com exceção de dois jovens com 18 e 19 anos, afirmou frequentar a escola. Por outro lado, sobretudo, essa jornada ocupa e compromete outras experiências sociais no âmbito do lazer, do repouso, do convívio familiar e comunitário. Cabe aqui destacar que, isso não significa que as experiências no âmbito do lazer e/ou da família sejam vivenciadas somente nos finais de semana, mas predominantemente, já que durante a semana, nos dias ditos úteis, as jornadas escolares das crianças[150] e de trabalho dos familiares impedem encontros mais formais.

Minha aproximação junto às crianças e aos jovens do malabares nos sinais, possibilitou compreender diversos aspectos que circunscrevem o cotidiano dos pequenos trabalhadores em situação de rua na cidade de Belo Horizonte. Durante a análise e interpretação do material coletado para este trabalho, pude identificar que as crianças e os jovens nos sinais elaboraram diferentes estratégias para organizar a prática do malabares. Essas estratégias utilizadas tiveram como principal objetivo auferir uma maior quantia de dinheiro ao final do dia de trabalho.

Para as crianças e jovens nos sinais, o malabares, além da definição como prática de trabalho destacado por alguns, também foi considerado um show/espetáculo, muitas vezes, também traduzido por eles próprios como teatro ou circo, como nos diz uma das crianças: "**É Teatro! A gente se apresenta.**" (C.7). Essa passagem expressa a

[149] Apenas um dia da semana consegui observar a presença de crianças no local realizando o malabares, em uma sexta-feira pela manhã. Todavia, com as observações durante os dias ditos úteis fez-se possível verificar em outros locais da cidade a presença de crianças nos sinais exercendo algum tipo de trabalho, tais como, vigias e lavadores de carros, panfletagem (pedinte); lavadores de para-brisas e vendedores de balas.

[150] Com o discurso de que a rua é o lugar da marginalidade, do perigo e da violência, frequentemente, reforça-se no cenário brasileiro o discurso de que *o lugar de criança é na escola* (GOMES; GOUVÊA, 2008). Dessa forma, ampliam-se projetos e programas sociais e educacionais com o objetivo de assegurar maior permanência da criança nas instituições educacionais. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2008, p. 87), "embora a organização do trabalho tenha sofrido profundas alterações nas últimas décadas, não houve substancial alteração quanto à ideia de que *lugar de criança é na escola* – de fato a presença na escola tem se ampliado na maioria dos países, e continua sendo objeto de políticas públicas para sua ampliação".

apropriação de uma atividade (que pode ser tanto o circo quanto o teatro) que traz consigo aspectos culturais, históricos e sociais, implicando em questionamentos que circunscrevem a temática da exploração do trabalho infanto-juvenil no contexto da cidade, tais como, por exemplo: *de que forma essa semelhança ou associação da prática do malabares nos sinais com os trabalhos artísticos, como o circo e o teatro, sugere "novas" estratégias de trabalho no contexto da cidade?*

Nesta pesquisa as estratégias utilizadas pelas crianças e jovens nos sinais destacaram-se, pela criatividade e inventividade desses sujeitos, expressas nas falas, nos gestos corporais, nas brincadeiras, na percepção do tempo e do espaço, na forma como se aproximam dos motoristas e transeuntes e nas relações que estabeleceram com seus pares.

Foi interessante observar que a atividade do malabares ganha "forma" e chama a atenção pela maneira como as crianças e os jovens se apropriaram desta prática no seu cotidiano nos sinais. Uma estratégia de convencimento muito comum das crianças e jovens do malabares era o "anúncio do show", realizado pelo jogo de palavras rimadas e assobios, como forma de chamar atenção dos "espectadores". Assim, logo que a pirâmide já estava formada, diziam:

> "Olha o <u>show</u> pessoal, valendo moedinha, heim! Obrigado pela atenção, colabore de coração. Deus abençoe!" (Caderno de Campo, p. 7, 2009).

Se observarmos a expressão "show", destacada pelo dicionarista Aurélio (1986), veremos que na sua definição circunda diversos sentidos, tais como, "entretenimento, diversão, espetáculo, representação, exibição" etc. O *show*, sinônimo da palavra "espetáculo"[151] associado ao entreter, tem como objetivo atrair a vista e prender a atenção, despertando algum tipo de sentimento no público, podendo ser ele de medo, de ansiedade, de alegria, de exaltação, de realização etc. Portanto, esses dados nos fazem apontar que a atividade do malabares nos sinais, tomada como um *show/espetáculo,* busca na sua essência uma representação pública, uma exibição, que procura impressionar e entreter os motoristas e transeuntes. Segundo os dizeres de um dos jovens:

> "É uma por cima da outra. <u>É muito difícil de você ver isso todo dia</u>!" (A. 4)

Se levarmos em consideração que o objetivo das crianças e dos jovens com esse tipo de ação é transmitir a "imagem" de um espetáculo (teatro ou circo), expresso nas

[151] Do latim *espetaculu*, *ibidem*.

falas e nos gestos corporais, os motoristas e transeuntes são sensibilizados por meio da associação simbólica (BOURDIEU, 1998; MARQUES, 2000) com outras práticas culturais existentes, menos comuns no dia-a-dia. Outro autor que nos ajuda nesse tipo de interpretação é Debord (2003), quando aponta que vivemos na "sociedade do espetáculo":

> Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação. (DEBORD, 2003, p. 13)

De acordo com Debord (2003, p. 14), "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens". Assim, não podemos deixar de frisar que esse tipo de associação perpetua o "ocultamento" da exploração do trabalho infanto-juvenil nas ruas da cidade.

Expressões do Brincar: *imagens, sentidos e sinais*

No contexto pesquisado pude observar também a presença do brincar em diversas ocasiões. As brincadeiras compartilhadas entre as crianças e os jovens nos sinais aconteciam entremeadas com a realização do malabares, mais frequentes no momento em que aguardavam o fechamento do semáforo. Entendidas aqui enquanto "práticas de espaço, às maneiras de frequentar um lugar" (CERTEAU, 1994, p. 50), as brincadeiras presentes no cotidiano das crianças e dos jovens nos sinais implicaram em novas formas de conceber os usos e apropriações da cidade. Nesse sentido, como assinalam Faria e Rosa (2000, p. 51):

> Pretendemos pensar tal manifestação no âmbito da escola e da rua como forma de produção de práticas de resistência a um sistema que tende a excluir o brincar da vida infantil, por meio de coerções constantes em prol da produtividade e da constituição do tempo útil, entendendo a criança com ator social que não só não se conforma com as imposições sociais, mas que também resiste a elas e produz cultura.

No intuito de compreender as práticas de espaço das crianças e dos jovens na cidade, fez-se importante neste estudo, a partir de Certeau (1994), explicitar a distinção entre *lugar* e *espaço*, uma vez que, como nos aponta (FARIA; ROSA, 2000, p. 40): "tais conceitos são fundamentais à compreensão do significado a partir do qual ele concebe as práticas cotidianas". Para Certeau (1994, p. 201) "um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos de coexistência. [...] uma configuração

instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade". Nesse aspecto, o lugar é onde impera uma lei, um poder organizado estrategicamente. Já o *espaço* "é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram." (p. 202). No espaço não há univocidade nem estabilidade, há, portanto, práticas.

Diante dessas considerações, os dados coletados assinalaram para uma grande diversidade de brincadeiras, tais como brincadeiras de escolha e adivinhação, danças, músicas, jogos e brincadeiras tradicionais, manifestações esportivas, dentre outras. Nesse aspecto, a maioria das atividades observadas manifestou-se no coletivo e, como nos afirmam Gomes e Gouvêa (2008), é nas brincadeiras coletivas que esses sujeitos vivenciam "conflitos, atos de solidariedade, amizade e rompimento, numa dramaticidade que teatraliza o que se observa no mundo adulto". De maneira complementar, Gouvea (2002, p. 25) afirma que: "esse caráter coletivo da produção infantil irá também expressar-se numa sociabilidade própria, os grupos de pares. A criança necessita do grupo para situar-se no mundo, estabelecendo uma relação diferenciada com os adultos".

De acordo com Faria e Rosa (2000, p. 51), o brincar faz parte da cultura comum e cotidiana da criança e revela-se como produção, práticas de espaço e resistência: "brincar é uma ação de concordância, de alienação, de desvio, de irrupção e de criação".

Por meio do brincar, as possibilidades se multiplicaram e outras ações foram realizadas, questionando as imposições do uso (CARLOS, 2001; FARIA; ROSA, 2000). De acordo com Graciani (2005), as crianças e os adolescentes em situação de rua, quando brincam, realizam uma ação social transformadora que aponta para dois eixos: *no primeiro*, "nega-se a abdicar de sua participação na produção da cultura", *no segundo*, "nega-se a aceitar a discriminação sancionada pela sociedade capitalista, distinguindo e subordinando a atividade manual à atividade intelectual, quebrando a concepção classista que reafirma a condição social e a ocupação econômica" (p. 156).

Em consonância com as evidências apontadas a partir da presença das expressões do brincar, foi possível verificar que a rua constitui um espaço de sedução e perigo para os pequenos trabalhadores nos sinais. Em termos gerais, a "sedução" esteve relacionada aos fascínios da rua, ou seja, a necessidade ou vontade de ganhar dinheiro, a enturmação, a sensação de liberdade, entre outros aspectos. Já o "perigo", como as inúmeras circunstâncias ameaçadoras à dignidade pessoal e à própria vida desses pequenos

trabalhadores, tais como: assaltos, furtos, brigas, humilhações, assédio sexual, sobrecarga de trabalho e atropelamentos por veículos.

Ao contemplar às ações das crianças na cidade, acredito que a imensidão urbana, além da conotação de lugar de passagem, do perigo, do desvio, da violência e do medo, do trânsito de veículos, da ordem, da racionalização e do consumo (LEFEBVRE, 2002), apresenta-se como um relevante tempo e espaço de práticas de sociabilidade entre pares (GOMES e GOUVEA, 2008).

Algumas considerações finais

O contexto da rua, *lócus* do estudo, mostrou-se imprevisível e dinâmico, exigindo do pesquisador a criação de estratégias de aproximação junto às crianças e aos jovens nos sinais. Como relatado neste texto, um grande desafio durante o estudo foi a criação de vínculos com os sujeitos pesquisados, uma vez que muitos deles frequentavam por pouco tempo os espaços, além das complexidades que envolvem o contexto da rua. Frente a isso, o caderno de campo elaborado possibilitou o estreitamento das relações que mantive com as crianças e com os jovens, configurando-se, portanto, num importante instrumento mediador das relações entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Tendo como objetivo principal as experiências das crianças e dos jovens no cotidiano da prática do malabares nos sinais de trânsito, verificou-se que este contexto se mostrou marcado por um universo de acontecimentos tais como: o ocultamento do trabalho explorado, associado à espetacularização deste tipo de atividade estudada; a organização do trabalho por meio da utilização de estratégias de venda e arrecadação de dinheiro; a rua enquanto um espaço de sedução e perigo; a tensão entre o brincar e o trabalho; a subversão de ordens e hierarquias e a ressignificação dos tempos e espaços da cidade.

Espero que esse estudo possa provocar outros pesquisadores e novas discussões em relação ao tema tratado aqui, considerando que ainda temos poucos estudos referentes às experiências de infância no contexto da rua, no intuito de contribuir para a formulação de políticas públicas mais consistentes para a infância e a juventude.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998, p. 17-58.

CAMPOS, T; DEBORTOLI, J. A. O. Crianças nos Sinais: um olhar sobre o trabalho infantil e as possibilidades e impossibilidades de vivências do lazer nas ruas de Belo Horizonte. In: *Revista Licere*. Belo Horizonte, v.10, n.1, abril de 2007. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV10N01_a7.pdf>. Acesso em: 21 de fev. 2017.

CARLOS, A. F. A. *Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana***.** São Paulo: Contexto, 2001.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R (Org.) *Crianças e jovens na construção da cultura.* Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001, p. 19-46.

CASTRO, L. R; CORREA, J. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. In: Lucia Rabello de Castro e Jane Correa. (Org.). *Juventude Contemporânea: Perspectivas nacionais e internacionais.* I ed. Rio de Janeiro: NAU, 2005, v. 1, p. 09-26.

CERTEAU, Michael de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer***.** Vozes: Petrópolis,1994.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

DEBORTOLI. J. A. et al. As experiências de infância na metrópole. In: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 19-46.

FARIA, Eliene Lopes; ROSA, Maria Cristina. Produzindo espaços, apropriando-se de lugares: o brincar da rua e da escola a partir das contribuições de Certeau. *Revista Licere***.** Belo Horizonte, v. 3, n. 1. 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.* São Paulo: Positivo, 1986.

GOMES, A. M. R; GOUVEA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: Debortoli, J. A.; Martins, M. F. A.; Martins, S. (Orgs.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 47-69.

GOUVEA, M. C. S. Infância cultura e sociedade**.** In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem***.** 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 5-36.

GRACIANI, M. S. S. *Pedagogia social de rua*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas em pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa***.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 116. 2002.

LANSKY, Samy**.** *Na cidade, com crianças: uma etno-grafia espacializada***.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LEFEBRVE, Henri. *A revolução urbana***.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, Jose Guilherme Cantor; TORRES, L. L. (Org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana***.** 2. ed. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. *Infâncias (pre)ocupadas: trabalho infantil, família e identidade.* Tese (Doutorado em Psicologia). Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

SILVA, M. R. A exploração do trabalho infantil e suas relações com o tempo de lazer/lúdico: quando se descansa se carrega pedra! *Revista Licere*. Belo Horizonte, 2001, v. 4, n. 1, p. 9-20.

DIREITO À LOCOMOÇÃO COMO ELEMENTO AGREGADOR DA CULTURA INFANTIL

Elisangela Cardoso Hernandes e Oliveira
Prefeitura do Município de São Paulo
Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI)
lisa.hernandes@gmail.com

Introdução

Este artigo busca registrar e abrir às críticas o relato de experiência em curso desde meados de 2016 na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, à qual iremos nos referir, a partir deste ponto, como a Amorim Lima. Para tanto, avalia as políticas públicas sobre a infância, centradas basicamente no acesso à cidade e a seus equipamentos, e na relação entre participação, cidadania e território.

O grupo analisado será o de estudantes do terceiro, quarto e quinto anos da Amorim Lima, componentes do chamado Salão Intermediário - na Amorim Lima a divisão de turmas não obedece à divisão seriada padrão nas escolas brasileiras, que relaciona um espaço, a sala de aula, a uma classe, e essa, por sua vez, a uma idade escolar ideal. Na Amorim, os estudantes do terceiro, quarto e quinto anos estudam em uma sala conjunta, assim como aqueles do sexto, sétimo e oitavo anos. Os demais estudantes estudam em espaços seriados, geralmente juntando mais de uma classe de estudantes da mesma série, com idades que variam entre 8 e 10 anos. Dados os intervalos de idade e sua caracterização como educandos dentro de uma instituição escolar, optaremos por trabalhar, a partir deles, com a generalização em relação ao conceito de infância, aqui entendido como mais do que o período biológico, que tende a variar segundo o espaço do sujeito observador (legal, biológico, sociológico, pedagógico, etc). O conceito de infância adotado, por sua vez, será aquele da Sociologia da Infância, conforme retratado por Corsaro (2011, p.41 e 42), ao citar Qvortrup (1991):

> Discutimos anteriormente a noção de infância como uma forma social, observando que a infância é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social. Discutimos também que, embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na

> sociedade. Qvortrup desenvolve ainda a noção de que a infância é uma forma estrutural contrastando-a com as abordagens que se concentram na infância apenas como um período de vida. Ele organiza essas abordagens em três categorias gerais. A primeira é a visão psicológica típica, individual e orientada para estudos sobre a personalidade. Nessa perspectiva, a infância é antecipatória, voltada ao futuro e determinada pelo ponto de vista do adulto. A segunda é a visão psicanalítica, também individual e orientada para personalidade, mas aqui o interesse pelo indivíduo adulto requer a análise retrospectiva de suas experiências de infância. Uma terceira visão é a abordagem longitudinal, relacionada ao curso da vida. Essa perspectiva é combinação de abordagens individuais e não individuais, uma vez que acompanha um único indivíduo da infância até a fase adulta, ou vice-versa, enquanto que, ao mesmo tempo, destaca o impacto dos eventos históricos e sociais. As três categorias são semelhantes às teorias tradicionais de socialização discutidas no Capítulo 1, no sentido de que (1) concentram-se nos resultados antecipatórios da infância (ou seja, crianças se tornando adultas), e (2) consideram a infância e a idade adulta como necessariamente pertencentes a diferentes períodos históricos. (CORSARO, 2011, p 41 e 42)

Tal concepção, da infância como forma estrutural, se choca necessariamente com parte dos conceitos arraigados no senso comum, seja ele da maioria dos indivíduos, sejam das instituições escola, igreja, polícia, museu, transporte público, etc. Mesmo dentro da academia essa concepção ainda se choca com concepções mais tradicionalistas acerca da infância, seus lugares e sentidos, ao que citamos novamente Corsaro (2011, p. 40), quando, porém, encontra em uma das abordagens, a das teorias construtivistas de raiz interpretativa, um caminho para compreender a criança a partir de um modelo que as considere dentro, como componente e como sujeito, do todo social:

> Até recentemente, a sociologia prestou relativamente pouca atenção às crianças e à infância. A negligência ou a marginalização das crianças na sociologia está claramente relacionada às visões tradicionais de socialização, que as relegam a uma função essencialmente passiva. A maioria dessas teorias era baseada em visões derivadas de uma concepção comportamentalista do desenvolvimento infantil que têm sido severamente contestadas pela ascensão do construtivismo contemporâneo na psicologia do desenvolvimento. Representado pela teoria cognitiva de desenvolvimento de Piaget e pela abordagem sociocultural de Vygotsky, o construtivismo destaca o papel ativo da criança em seu desenvolvimento e sua eventual participação no mundo adulto. Embora as teorias construtivistas do desenvolvimento humano individual forneçam à sociologia uma lente para reorientar as imagens das crianças como agentes ativos, essas teorias até recentemente focalizaram principalmente o desenvolvimento de resultados, e falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças. A reprodução interpretativa fornece uma base para uma nova sociologia da infância. Ela substitui os modelos lineares de desenvolvimento social individual da criança pela ação coletiva, a visão produtiva-reprodutiva, ilustrada pelo modelo de

> teia global. No modelo, as crianças participam espontaneamente como membro ativos das culturas da infância e do adulto. (CORSARO, 2011, p. 40)

Caracterizado o grupo com o qual pretendemos trabalhar e delimitada a abordagem da qual nos valeremos, vale aqui conceituarmos uma das categorias a partir da qual analisaremos seus direitos: a da participação social. O conceito de Participação é caro à Sociologia da Infância justamente por ela considerar, em seu modelo, que a criança é parte constituinte da sociedade, ativa na construção de sua cultura de mundo, muito além do mero sujeito passivo – de cuidados e produtos – que lhe cabe em modelos mais tradicionais e protecionistas.

Consideramos a síntese de Sarmento precisa quanto aos principais pontos sensíveis em relação à esta categoria, em especial a sua dependência em relação ao outro, geralmente um adulto, e as instituições que este referenda, e portanto ligadas a relações de poder e hierarquia, responsáveis, muitas vezes, por impedir justamente essa participação à criança:

> Se considerarmos a participação enquanto processo de interacção social confluente na criação de espaços colectivos, teremos também que considerar
> que as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas – ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas socioeconômicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas e outras, dos seus mundos sociais e culturais. Teremos, ainda, que considerar a influência de diferentes obstáculos ou incentivos na promoção da participação das crianças em contextos restritos e em contextos mais alargados. À partida, podemos afirmar que a participação das crianças no espaço restrito das relações com os outros que lhe são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças. Assim, considerar a participação das crianças no espaço público exige que tenhamos em conta a influência das estruturas e instituições que as envolvem – sejam elas educativas, económicas, jurídicas ou sociais –, que frequentemente se apresentam, como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil. (SARMENTO, 2007, p.190).

O conceito de participação e de direito à participação estão, por sua vez, discutidos em documentos internacionais, que são referência para as legislações nacionais e, por extensão, às locais, como nesse caso a da Prefeitura de São Paulo. Na Convenção Internacional do Direito das Crianças (CIDC) se refletem principalmente os direitos de

liberdade e proteção, em relação aos quais citamos a reflexão traçada a seguir, já direcionada para a discussão das participações práticas, de fato:

> Portanto, para além de uma vulnerabilidade inerente a crianças e adolescentes, está implicada a tensão entre os direitos de liberdade e proteção, sua vulnerabilidade estrutural que, ademais, assume contornos diferentes para as subetapas que constituem a infância e a adolescência. Contribuímos, então, para o debate, problematizando de um lado a unicidade da categoria infância, ante a desigual visibilidade pública e de acesso a recursos sociais, políticos e econômicos, não só para os diferentes segmentos sociais, mas também para os diferentes subgrupos etários que a compõem. Destacamos, em seguida, tal como Lansdown (1994) e Soares (2002), a diferenciação entre vulnerabilidade inerente a essa etapa da vida e a vulnerabilidade estrutural, decorrente da posição socialmente subordinada da infância. Por tais razões, concebemos os direitos de liberdade como um ideal regulador das interações entre adultos e crianças no espaço público e na família, que devem ser interpretados à luz da posição de subordinação das infâncias, e, portanto, de sua vulnerabilidade estrutural nas sociedades contemporâneas. Porém, a concretização de direitos de liberdade para crianças e adolescentes extrapola as relações interpessoais, adentrando as instituições e os diversos setores da vida em sociedade. Direito de participação sem canais, sem transporte coletivo para circular, sem espaços para isto destinados, sem informação disponível? Assim, os direitos de liberdade da criança se veem também ressignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação. Sem uma análise consistente das relações de dominação, inclusive (e sobretudo, mas não exclusivamente) as etárias, declarações, estatutos ou convenções dos direitos das crianças podem gerar dispositivos que ampliam o poder adulto. (ROSEMBERG, 2010, p.721)

Tal sorte de interdição de direitos, responsável por imprimir limites à liberdade das crianças em prol de sua proteção, as coloca em uma categoria diferenciada enquanto cidadãos. Não são, por sua vez, completamente excluídas dos processos, ainda que na visão tradicional, posto que entendidas como seres em formação, mas sua inclusão é geralmente parcial e diminuta, dada a suspeição que os adultos colocam sobre as crianças, geralmente relacionados ao senso comum da incompletude e imaturidade. Nestas condições, não são capazes de exercer adequadamente sua cidadania:

> A cidadania corresponde, por definição, a um estatuto político, confinado ao espaço nacional, embora o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite o usufruto de direitos cívicos e políticos, mas também em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social (protecção, alimentação,

> educação, saúde, etc.). O estatuto de membro da comunidade impõe, ao mesmo tempo, obrigações e deveres do cidadão para com a comunidade. (SARMENTO, 2007, p.186).

Mesmo nos ambientes que deveriam garantir o desenvolvimento do indivíduo e sua formação na direção da plena disposição da cidadania, em especial a escola, esse conjunto de direitos é garantido de forma parcial, ao que pontuamos:

> [...] a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades. (SARMENTO, 2007, p.187-188).

Aqui cabe outra inserção conceitual, a do território. Não teremos como discutir a importância do acesso à cidade sem esmiuçar, ainda que brevemente, o quadro teórico quanto às referências em torno do conceito de território. Abordaremos território a partir da concepção de Milton Santos, que a leva para além do espaço ou da instituição, na direção sociológica em que o território é a confluência entre espaço físico, estrutura humana e cultura (material, institucional e imaterial) que interligam sua fisicalidade e seus habitantes:

> Nessas condições, deve-se falar de um modelo cívico-territorial, a organização e a gestão do espaço sendo instrumentais a uma política efetivamente redistributiva, isto é, tendente à atribuição de justiça social para a totalidade da população, não importa onde esteja cada indivíduo. A plena realização do homem, material e imaterial, não depende da economia, como hoje entendida pela maioria dos economistas que ajudam a nos governar. Ela deve resultar de um quadro de vida, material e não material, que inclua a economia e a cultura.
> Ambos têm que ver com o território e este não tem apenas um papel passivo, mas constitui um dado ativo, devendo ser considerado como um fator e não exclusivamente como reflexo da sociedade. É no território tal como ele atualmente é, que a cidadania se dá tal como ela é hoje, isto é, incompleta. Mudanças no uso e na gestão do território se impõem, se queremos criar um novo tipo de cidadania, uma cidadania que se nos ofereça como respeito à cultura e como busca da liberdade. (SANTOS, 2011, p.81)

Tal componente ativo do território liga seu usufruto, por Santos tratado muitas vezes de forma articulada com o conceito de classe social e da luta de classes, à vivência plena da cidadania, por sua vez relacionada à própria sociabilidade, remetendo à formação das sociedades e à sua coesão:

> O território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. (...) Deixamos, então, uma situação em que a consciência se criava a partir das trocas orgânicas diretas entre o homem e a natureza, para enfrentar uma nova situação, onde dados externos ao orgânico se impõem, na medida em que a solidariedade orgânica, antes vigente, é tornada impossível. Passamos do regime do orgânico ao império do organizacional. (SANTOS, 2011, p.139-140)

Corpo

Frente a este cenário de participação restrita, mediada pelo poder adulto, e do desafio constante de garantir a concretização dos direitos através da mediação, e vez ou outra da subversão frente ao que seriam as competências de participação, o desafio da docência nos trouxe a esse estudo de caso. Percebemos, quer seja em Rosemberg, quer seja em Santos, a existência de um papel das instituições na superação destas limitações. A participação no contexto escolar se mostra como um dos caminhos para tal, ao que destacamos:

> A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um «modismo» (aliás antigo, de mais de um século, se considerarmos a importância das ideias participativas no movimento pedagógico da Escola Nova). No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais.
> Nesse sentido, a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar – sobre o conteúdo das actividades educativas, sobre os meios a utilizar, sobre os tempos e os modos do seu exercício, etc. – possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas. (SARMENTO, 2007, p. 197).

> [...] a construção de um trabalho escolar participativo e não alienado – exprime-se num constante investimento da participação dos alunos na planificação, execução e avaliação das diferentes acções. As actividades realizadas dentro da sala de aula utilizam como instrumentos essenciais a planificação anual, semanal e diária das actividades, discutida e negociada com os alunos, e a *assembleia de turma* como espaço de afirmação da vontade colectiva e esclarecimento e gestão de conflitos. (SARMENTO, 2007, p.199).

Consideramos, pois que o respeito à criança e à sua infância, quanto à participação e cidadania, se constitui no respeito de seu caráter cidadão. Dessa forma construímos as atividades abaixo relatadas:

Desenvolvemos, na Amorim Lima, junto às crianças do Salão Intermediário, saídas pedagógicas, escolhidas junto ao grupo de estudantes, avaliadas pelos professores quanto à sua condição de realização. Dessa forma grupos diferentes de estudantes visitaram espaços tais como: Museu de Arte de São Paulo (MASP), Biblioteca Camila Cerqueira Cesar (pública, do bairro), Bienal de Artes de São Paulo, concerto da OSESP na Sala São Paulo, exposição na OCA do Parque do Ibirapuera, Museu da Faculdade de Ciências Veterinárias da Universidade de São Paulo, além de visitas a praças e feiras.

As saídas foram feitas utilizando transporte público (ônibus e metrô) ou caminhadas, com roteiro planejado junto aos estudantes, visando a apropriação do território. Houve resistência moderada por parte dos pais, com adesão crescente conforme novas saídas foram apresentadas e perceberam os ganhos com autonomia e a segurança da proposta. Percebemos aqui novamente o caráter protecionista do senso comum em relação à infância. Tal caráter também se mostrou presente nos espaços de transporte, com usuários e mesmo agentes (motoristas, seguranças, etc) estranhando a movimentação do grupo e tendo dificuldade, em alguns momentos, na interação, como se as crianças estivessem deslocadas ao passar ou participar destes territórios. Tal surpresa se mostrou menor em espaços que costumam receber grupos em visitas pedagógicas, como museus, biblioteca e a Sala São Paulo, mas estiveram presentes mesmo em praças, com interação normativa por parte de funcionários e usuários de outras categorias.

Conclusão: tentativas e porquês de não se respeitar a infância

Os lugares da infância dizem respeito às tentativas, na sociedade, de enquadrar as crianças, em sua diversidade frente ao mundo adulto – característica essa que se repete em relação a outros grupos sociais, como o idoso, a mulher, o estrangeiro, o pobre, o bandido, o não-heterossexual. Trata-se da negação da cidadania do diferente em detrimento da cidadania do normativo, através da configuração de lugares de poder, que funcionam, por sua vez, como espaços de exclusão, e se refletem nas instituições, na relação com as outras pessoas e, como observamos, no usufruto do território.

Acreditamos que não se respeita a infância, portanto, em prol da manutenção destes lugares de poder e seus privilégios, e apontamos a necessidade, tantas vezes apontada por pesquisadores e ativistas ao longo dos últimos séculos, de superar essa estrutura rígida e hierárquica em prol de um ordenamento igualitário do social.

Referências

ARROYO, Miguel G. VIELLA, Maria dos Anjos Lopes, SILVA Maurício Roberto da (orgs). *Trabalho Infância: Exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às Práticas.* vol.6, n.1, p.7-30, 2016.

CORSARO, William A. Sociologia da Infância. Tradução de Lia Gabriele. Regius Reis. Porto Alegre: *Artmed*, 2011. 384 p.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 4, n.141, p. 693-728, Dez. 2010.

SANTOS, Milton. O espaço da cidadania e outras reflexões. SILVA, Elisiane da; NEVES, Gervásio Rodrigo; MARTINS, Liana Bach (orgs.) *Milton Santos*. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 25: 183-206, 2007.

ESCALA DAS CRIANÇAS: A VISÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Amanda dos Reis Hermann
hermannar27@gmail.com

Débora Green Ribeiro de Carvalho
debora-green@hotmail.com

Rayssa Carla Ramdohr Martins
rayssaramdohr@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Introdução

O presente texto trata-se de um recorte de uma proposta de trabalho realizado nas disciplinas Metodologia do trabalho docente na Educação Infantil e Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil, oferecidas no oitavo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. As disciplinas visam respectivamente: a compreensão dos processos de aquisição do conhecimento pela criança pequena de zero a seis anos a partir de suas múltiplas linguagens e da cultura da infância por meio da articulação com o mundo adulto no que se refere aos aspectos históricos, geográficos, econômicos, sociais, étnicos e raciais, e possibilitar que os futuros pedagogos vivenciem situações de inserção no cotidiano das instituições de Educação Infantil, a fim de planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino à luz da literatura acerca da Educação Infantil.

Nessas disciplinas fomos provocadas a pensar a cidade sob a ótica das crianças a partir da realização de um trabalho intitulado: escala das crianças. Esta proposta, inspirada na Geografia da Infância, propôs realizar uma filmagem em qualquer espaço público que desejássemos, com a câmera localizada na altura de uma criança de zero a seis anos de idade. Advindo desse trabalho realizado no curso de Pedagogia e de leituras trazidas pela docente acerca da Geografia da Infância e Sociologia da Infância, deu-se a concretização desse relato.

Apoiamo-nos em estudos desses campos para desconstruir a lógica adultocêntrica dentro dos espaços infantis, entre eles, as instituições de Educação Infantil. Procuramos

entender, principalmente, como é que o trabalho da escala nos possibilitou olhar para a forma pela qual os espaços destinados às crianças são pensados/planejados. Utilizamos também conceitos presentes na Teoria da Indústria Cultural, de Theodor W. Adorno, que discorrem sobre a propagação da semiformação, que visam a criança como alvo no processo de consumo infantil.

Tivemos por objetivos identificar como os espaços são, ou não, planejados para as crianças e como esse estudo reverbera na docência, a fim de significar o olhar da criança para o meio que a rodeia e a pertence refletindo sobre nossas práticas as questões que permeiam o espacial, o social e o cultural. Todavia, neste trabalho propomos problematizar o olhar da docência com crianças pequenas e seus espaços físicos, resgatando nossas vivências e experimentações de como ser criança na Educação Infantil nas creches do município de São Carlos/SP.

Metodologia

Como metodologia deste trabalho, recorremos primeiramente ao debate em sala de aula, onde cada discente mostrou seu vídeo e explicou sobre o local escolhido e então discutimos sobre as filmagens. Posteriormente foi desenvolvido um questionário contendo quatro questões, das quais nos detivemos a última: "Você considera que o estudo da escala é um instrumento importante para a formação do professor da pequena infância?" Para a análise deste texto, uma vez que nosso estudo visa promover uma visão acerca da formação de professores da pequena infância. Para tanto, nos embasamos pelas teorias da geografia da infância e sociologia da infância. Através dessas perspectivas, notamos como se faz importante compreender os espaços em que as crianças estão inseridas. Segundo Lopes

> [...] toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo cultural, num certo espaço, onde estabelece suas interações sociais e constrói sua identidade. (LOPES, 2006, p. 2)

Ou seja, cada criança está inserida em uma cultura, e frequenta espaços que nem sempre são pensados e/ou adequados à ela, no entanto é nesses espaços que ela constitui sua rede de interações e se desenvolve. Cabe então analisarmos os espaços que são destinados à elas, as instituições de Educação Infantil, onde essas sim deveriam ser pensadas espacialmente e geograficamente para elas. Lopes (2006) traz apontamentos que vão de encontro à proposta de nossas disciplinas.

Resgatando um pouco da história da criança na sociedade, Ariès (1981) em sua obra clássica nos mostra que o processo de reconhecimento da criança começa a partir do século XVI/XVII, pois antes disso não se pensava na criança com suas particularidades da infância, na verdade, só no final do século XVII que se deu início a esse processo, pois antes disso

> A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria um desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...] (ARIÈS, 1981, p.10)

Com essas mudanças, as famílias deixaram de conviver nos lugares públicos e partiram para o privado por causa da necessidade de intimidade e privacidade, distanciando assim, do coletivo em que se viviam. As famílias começaram a se organizar em prol da criança, para assim cuidar melhor da mesma. Deste modo, a escola e a família passam a dividir as responsabilidades sobre a infância da criança, e a escola passa a ser o espaço onde a criança vai ser preparada para a vida, para a entrada no mundo adulto.

Pensando neste sentido, a reorganização social provocada pela nova concepção de infância e criança, originou áreas típicas para a infância. Lopes e Vasconcellos (2006) nos trazem que "A constituição de espaços destinados a um determinado grupo social nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais" (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.118) levando a um processo de territorialização e identidade construindo uma estreita relação entre a construção dessa identidade infantil e os territórios da infância. Lopes e Vasconcellos (2006) ainda nos ajudadam a pensar na infância como "[...]o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve." (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.122), tornando possível se falar em uma Geografia da Infância, podendo assim entender a Geografia da Infância tendo o seu foco na

> [...] compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias." (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 122)

Nesse sentido podemos entender que nas territorialidades infantis estão presentes as interações entre os lugares que são destinados pelos adultos para as crianças e as instituições e territorialidades de crianças.

Lopes (2006), em seu texto *Produção do Território Brasileiro e Produção dos Territórios de Infância: Por onde andam nossas crianças?,* nos traz que "As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados." (LOPES, 2006, p.2)

Ao partirmos da perspectiva que os territórios de infância são espaços de conflitos e embates de diferentes forças sociais que buscam coabitar as crianças para suas áreas de atuação, estamos afirmando que essas interações sofrem rupturas, modificações e novas aproximações na medida em que ocorrem novos re-arranjos no espaço-tempo das sociedades. É nessa perspectiva que buscamos compreender como os territórios de infância estão se configurando em tempos de uma nova organização do capital.

Resultados

Através da análise das respostas do questionário aplicado pela docente das disciplinas, obtivemos alguns resultados para este trabalho, sendo que, no total tivemos vinte respostas dos vinte alunos presentes na disciplina, deste modo, selecionamos as dez mais significativas para o trabalho. Dessa maneira podemos apontar quais pontos foram notórios e significativos durante a realização do trabalho "Escala da Crianças", para os discentes que cursaram as disciplinas.

No quadro abaixo estão as dez respostas selecionadas:

Quadro 1.

Você considera que o estudo da escala é um instrumento importante para a formação do professor da pequena infância?
Sim, pois o professor necessita, também, enxergar o ambiente numa escala menor do que ele vê, dessa forma fica mais fácil planejar e organizar os espaços, as atividades, as brincadeiras, a higiene dos bebês e crianças, como também as refeições, e o soninho.
Penso que para trabalharmos, como professores, devemos conhecer bem o nosso grupo, ou seja, suas características e especificidades. Preparar ambientes, atividades, possibilidades de experiência, tem a ver com reconhecer e prover direitos, acredito que para tal acontecer o

processo deve ter um único objetivo do começo ao fim, a criança e toda sua concepção. Deste modo, realizar a escala nos deslocou para um desafio, enxergar a criança em nós mesmos. Nos abaixar, engatinhar, ou mesmo manter o braço esticado por muito tempo trouxe desconfortos, pois não estamos preparados pra isso, imagine a criança quando precisa escalar e esticar para ter algo que deseja no alto?!. Contudo, penso que é um instrumento importante para a formação docente por nos tirar da zona de conforto e nos confrontar sobre o que é melhor para criança e somente para ela, fazendo com que repensemos nossas ações e trabalho com elas.
Sim, principalmente na idade em que filmei, pois, o bebê não fala explicitamente o que ele está sentindo, querendo, gostando, ele (geralmente) é um ser que não é ouvido, não se dá muita importância para o que desperta curiosidade. Vivenciar a imagem que ele tem do mundo é de extrema importância para que haja um entendimento mútuo das necessidades e vontades.
Com certeza! Pensar em questões como a escala, nos leva a refletir sobre o que estamos perpetuando nas instituições. Sobre quem é o foco da Educação Infantil, bem como a serviço de quem a Educação Infantil está trabalhando. Considero que a Educação Infantil ainda não é vista como um direito dos bebês/das crianças, mas como um lugar que cuida deles, enquanto seus pais trabalham. E para agradar aos pais, mostrar "serviço", tudo é feito e exposto pensando neles.
Sim, é muito importante. No nosso mundo adulto e com todas as coisas ao nosso alcance não vemos a necessidade de mudá-lo. Ao pararmos para entender como é o olhar da criança em relação às coisas que existem no mundo podemos ver o quão distante e diferente se torna os mesmos lugares para nós e para elas. Desse modo a escala em vídeo nos possibilita em pensar mudanças e modos de ensino para cada faixa etária e seu olhar.
Sim. É importante, pois raros são os momentos ao longo da graduação que nos fazem refletir acerca do ponto de vista das crianças. Sempre nos é ressaltado nosso papel de docente, mas quase nunca sobre a visão da criança, o que ela sente, o que ela necessita. Através desse estudo das escalas, pudemos nos colocar no lugar das crianças e enxergar as dificuldades que elas têm de acessibilidades nos espaços urbanos e o que lhes é oferecido para ver. Assim, ainda que breve esse momento de estudo, é uma atividade muito importante, ampliando o olhar do professor da pequena infância.
Com certeza, antes desta atividade não havia me atentado para esses aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento da criança englobando todos os sentidos, como por exemplo, o desenvolvimento da sua autonomia, desenvolvimento dela com o espaço, promoção de oportunidades de experiências variadas, entre outros.
Sim, pois as crianças são usuárias de espaços públicos, assim, pensar o modo como esses espaços são dispostos é importante para a formação uma vez que coloca a criança como foco de observação, fazendo assim com que possamos refletir e ver um pouco como a criança enxerga esses lugares
Com toda certeza. Foi uma atividade bem simples para realizar, mas tem um propósito grandioso, pois somente com esse instrumento é que podemos realmente nos colocar no lugar da

criança, e ver com seus olhos o ambiente em que ela está inserida, suas dificuldades e seus desafios diários.
Sim, pois analisar o olhar da criança é de extrema importância, saber quais as possibilidades que elas têm dentro dos espaços é um objeto de estudo muito interessante, para que possamos pensar formas de modificar esses ambientes e estimular nossas crianças, dando oportunidade a elas de uma ampliação do seu olhar e das possibilidades que isso as oferece. O professor da pequena infância tem que pensar para onde está esse olhar da criança, como ir além do que elas podem ver.

A partir das respostas obtidas, podemos notar a demanda que os discentes das respectivas disciplinas têm em relação a conhecer o universo das crianças e o que elas demandam e necessitam. Notamos que este trabalho proposto pela docente, permitiu aos estudantes de pedagogia enxergar as necessidades, obstáculos e desafios que nossas crianças encontram nos mais variados espaços públicos.

Notamos através dos relatos em sala de aula, que muitos espaços não são pensados para as crianças, no entanto, lugares como mercados, lojas, entre outros espaços que visam ao lucro, pensam, e muito, nas crianças, uma vez que as enxergam como consumidoras em potencial. Em mercados, as gôndolas próximas aos caixas, são repletas de guloseimas todas ao alcance das crianças, com personagens famosos, cheios de cores e estímulos, despertando o interesse dos pequenos.

Theodor W. Adorno (1986) discorrendo a respeito da Indústria Cultural aponta-a como estimuladora do consumo sem sentido de cultura, direcionando os desejos pessoais, pois ela gera uma falsa necessidade de determinada mercadoria que diz ser, muitas vezes, inovadora. Notamos que as crianças são o alvo mais visado pelas mercadorias, estas sendo cada vez mais avançadas tecnologicamente e diversificadas, adaptadas aos múltiplos gostos, cultura e renda, sendo de custos variados, logo, facilmente acessíveis por todas.

O consumo da Indústria Cultural gera o que Adorno chama de semiformação, ou seja, consome-se cultura de livros, músicas, teorias, informações, clássicas e populares, mas não se apropria intelectualmente do conteúdo, não há reflexão, não há interligação com o cotidiano, ocasionando uma apropriação vazia de um amontoado de informações somente para apresentar socialmente e não para análises profundas da sociedade.

Deste modo, pode-se analisar o que modificaria o consumo se o olhar para a apropriação da cultura fosse modificado e esse consumo sem sentido fosse reavaliado e trocado por um consumo conscientizado, introduzido desde a infância. Pensando em nós, educadores e futuros educadores, em como poderíamos romper com a lógica de mercado, que pensa e vende para a criança, ousando construir com ela um olhar mais atento, crítico e reflexivo sobre o que consumimos e produzimos, tornando-a a protagonista quanto a lógica dos espaços públicos e privados, incluindo tudo que os cerca e delimita, modificando nosso olhar desde a raiz.

Ao pensarmos no trabalho realizado pelos estudantes de pedagogia, observamos, a partir de suas respostas no questionário (quadro superior), que houve uma movimentação para a leitura do olhar da prática de maneira mais consciente, preocupada com projeção que o trabalho pedagógico alcança e seus impactos. Observamos que ao negligenciarmos direitos de adaptação dos espaços infantis para as crianças, retiramos muito mais que a locomoção ou proteção, retiramos a voz, altura, desejo e em troca trazemos uma adultização forçada e excluímos, o ser criança, como uma etapa transitória e não como uma fase essencial da vida.

Portanto, ao entendermos que essa sociedade é baseada no consumo sem sentido, na perspectiva de Adorno, onde a criança só tem voz pela mercadoria, que só pensa em manipulá-la. Quando temos trabalhos que envolvam o processo formativo de educadores que propõe a transformação do olhar infantil, torna-se cada vez mais visível que temos que reformular nossa concepção de infâncias e auxiliá-las em seu processo educativo com propriedade, lutando por suas especificidades e necessidades. Compreendendo que problematizando os espaços, torna-se possível a autonomia da criança.

Considerações Finais

Por meio desse trabalho realizado como extensão das disciplinas Metodologia do trabalho docente na Educação Infantil e Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil, pudemos concluir a importância de ter, durante a formação inicial do professor da pequena infância, estudos e análises que os levem a pensar sob a ótica da criança, principalmente nas instituições de Educação Infantil.

Observamos o quanto torna-se necessário que o profissional esteja ciente de que as instituições de Educação Infantil, suas especificações e planejamento estrutural físico

e pedagógico são direitos das crianças. Desta forma, propiciando a existência de espaços pensados para elas, respeitando seus direitos legais que se apoiem em documentos como Diretrizes e Manuais escritos por pessoas da área de atuação, que conheçam a realidade do espaço infantil e todas as suas exigências.

Para Guatari (1985, p. 54) "[...] a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão." Sob essa perspectiva, segundo o autor, nossa luta enquanto educadores deve ser para que as creches prezem e priorizem as expressões das crianças, não as moldando ao que a sociedade pede e/ou impõe, mas permitir que elas se desenvolvam e interajam de acordo com seu tempo, lhe proporcionando as melhores experiências para que em seus espaços elas se reconheçam, descobrindo e construindo o ser criança.

Referências

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. Indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas. In ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.* Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família***.** Editora: LTC, 1981.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular:* pulsações políticas do desejo. Porto Alegre: Brasiliense, 1985.

LOPES, J. J. M. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças? *Anais.* 29ª Reunião da ANPEd, Minas Gerais: 2006.

LOPES, J. J. M; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública***.** Cuiabá/MT, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013

CRIANÇAS NA RUA: PASSEIOS EM DIÁLOGO COM A CIDADE

Cristina Muniz
GPICC/UERJ
crissotomuniz@gmail.com

Os primeiros passeios

Comecei a refletir sobre a infância pobre e a cidade a partir das experiências de passear com as crianças minhas alunas de escolas públicas do Rio de janeiro. Mais especialmente, quando iniciei o projeto do Ônibus da Esperança[152] que financia o aluguel do transporte para nossos passeios. A partir de seu desenvolvimento, comecei a registrar os passeios e a reparar as leituras de mundo, das e nas paisagens urbanas e humanas que os passeios provocam nas crianças, mas também em mim, como observadora e mediadora. Assim, puxando o fio de minhas memórias cariocas me vejo uma criança mais de rua que de casa, numa época em que as ruas convidavam mais ao brincar e ao encontro tanto dos adultos quanto das crianças.

As festas na rua são lembranças caras, como as de Ano Novo, celebração que nesse dia unia favela e asfalto. Isso porque esse lugar da minha infância era rodeado de favelas – Vidigal, Pinto, Cantagalo, Pavão, Pavãozinho e Catacumba - e tínhamos com essa vizinhança variadas experiências, para muitos lugares perigosos, para mim lugares curiosos de festas e amizades, mas também de muita coragem de viver. A cidade da minha infância, suas memórias e valores me levaram a olhar a rua como movimento de vida e liberdade. Um olhar construído talvez porque a casa estava lá.

Os primeiros passeios foram com as crianças do Centro Integrado de Educação Popular Presidente João Goulart, mais conhecido como CIEP Ipanema. Uma escola situada entre as favelas do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho, no entorno dos bairros da Lagoa, onde moro, de Copacabana e Ipanema, bairros de classe média e alta e por onde não via meus alunos circularem. Ali se reavivou a lembrança dos sentimentos

[152] Ação sem fins lucrativos financiada pelos moradores da cidade de Appenzell/Suiça, iniciada em 2009 com alunos da rede municipal de educação/ RJ. No “Facebook” como Bus der Hoffnung. / Ônibus da esperança.

contraditórios – de proximidade e rejeição - tão familiares aos cariocas, sobre a relação "asfalto/favela". Sai com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental que não participavam dos passeios escolares *porque não saberiam se comportar*, dizia a escola. Mas como aprendo algo sem a experiência deste algo?

No primeiro passeio fomos a pé pela orla da Lagoa até o Parque dos Patins. Pelo caminho as crianças me mostravam as árvores e frutas até subirem no pé de Jamelão, de onde foram oferecendo a todos que passavam aquela deliciosa frutinha. Conversando com as crianças, muitas lembranças de histórias contadas pelos mais velhos foram tiradas do baú. Histórias de um tempo em que a Lagoa pertencia aos antepassados de muitas delas, como no caso do atual Parque dos Patins, onde antes existia a favela do Pinto, e do Parque da Catacumba, antes favela da Catacumba, também no bairro da Lagoa.

A favela da Catacumba é um lugar muito vivo em minhas memórias de infância, e até hoje, pela transformação radical sofrida a qual testemunho agora nos vestígios de sua história.

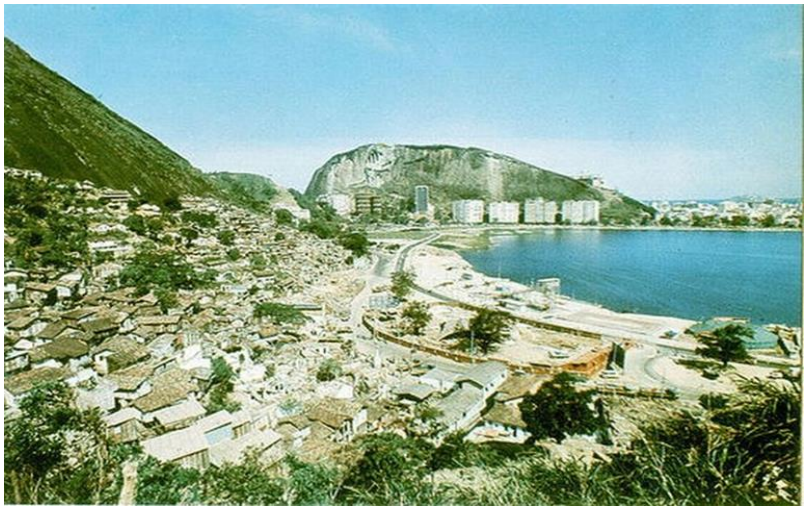


Imagem 1- Morro Cabritos com favela Catacumba, vista do alto morro.

A imagem acima mostra do alto do morro dos Cabritos a favela da Catacumba, à beira da Lagoa Rodrigo de Freitas, e que, removida, deu lugar ao atual Parque Municipal da Catacumba. Esse parque que manteve por algum tempo a memória da favela, hoje é

explorado por empresas de esportes de aventura. Apenas uma empresa[153] menciona mais detalhes da história desse lugar, inclusive com informação da herança deixada aos escravos pela sua proprietária. Essas imagens me fazem *esfregar os olhos* como provoca Benjamin (2009, p. 19), indagando ainda o sentido da recomendação de Lima Barreto: "Não se pode compreender uma cidade sem os marcos de sua vida anterior, sem esses anais de pedra que contam sua história... quando eu me faço cidadão da minha cidade não posso deixar de querer de pé os atestados de sua vida anterior" (Lima Barreto, 1956c, p. 85/86, apud Oswald, 2009).

Imagem 2 - Parque da Catacumba hoje, vista da Lagoa Rodrigo de Freitas.

No segundo passeio ao Jardim Botânico, resumido pelo menino - *tia, foi só paz e amor né* - só tivemos problema com a funcionária do orquidário, que me perguntou se eles não iriam destruir as orquídeas! As crianças são as primeiras a perceber a repulsa a eles e, ou se defendem agressivamente ou se recolhem. Se o sujeito da experiência, como diz Larrosa (2008) é um "sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível, vulnerável. Além de ser também um sujeito... que se deixa afetar por acontecimentos" (p. 187), como ser este sujeito receptivo em um contexto que rejeita? Também na volta, ao descer do ônibus, as crianças pararam de cantar alegando que *as pessoas de Ipanema vão chamar a*

[153] Lagoa aventuras. com.br.

gente de favelados! Se a alteridade é o que nos constitui, se é o outro quem diz quem eu sou, me perguntava o que dizem a escola e a cidade a essas crianças? Ser favelado, para além de morador da favela, parece resumir todas as marcas que historicamente estigmatizam a pobreza – a falta de tudo. Nos via nesses passeios entre as duas margens desse "Rio cidade maravilhosa": de um lado o estigma e a rejeição; e de outro as imagens de alegria, descontração, interesse e convivência.

No passeio à cidade serrana de Petrópolis algumas crianças não apareceram com medo de cair lá de cima das montanhas, disseram. Faltaram referências do que seria a subida da serra de ônibus, mesmo morando em uma montanha, por onde sobem seja de elevador, escada ou pela encosta do morro? Os sentimentos relatados foram de medo, mas quando insisti vi também uma espécie de resignação. Interdição por um lado, auto interdição por outro, onde não me permito ir, não sei estar nesses lugares, não pertenço a eles? No desenvolvimento do projeto, quando tive oportunidade de passear com frequência com as crianças, comecei a observar mais as inquietações ao descermos do ônibus. Era por sentirem o peso do estigma que, já na rua, queriam voltar logo para a escola?

A rua, essa experiência sem abrigo da casa ou do conhecido, possibilidade de uma travessia ao novo, por isso mesmo assusta. Talvez o ônibus tenha ocupado um lugar importante na experiência desses passeios, tanto pela dificuldade de mobilidade como disseram as crianças - *se não fosse o ônibus como iríamos sair?* – quanto como lugar na fronteira da rua. O cronista das ruas João do Rio (2008) fala de uma cultura janeleira do carioca urbano: *a janela oferece fuga do lar sem dele precisar sair... impõe uma fronteira, início e fim do doméstico*... (pag. 9). Fronteira que pode ser pensada como cisão, corte, mas também ligação que se estabelece entre um dentro e um fora. O autor sugere que para ler a alma da cidade *é preciso flanar, ser vagabundo e refletir ... ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem* (p. 31).

A casa, lugar do abrigo e da confiança, e a rua, que nos impele a ir. Winnicott (1975) aprofunda a ideia da subjetividade do espaço enquanto esse lugar relacional onde se localiza nossa experiência cultural desde seus primórdios, como *lugar para guardar o que encontramos* (p. 138). Espaço potencial que depende da experiência que conduz à confiança. Se, criamos o mundo ao mesmo tempo em que o experimentamos, quais experiências são possíveis de serem guardadas como reserva de brincadeira utopia a

ampliarem a experiência cultural? Desafio frente à experiência das crianças pobres da cidade do Rio de Janeiro, que tem se constituído em momentos de segregação e limitação de territórios demarcados. Como estar em diferentes territórios como possibilidade de conhecimento da cidade se a cidade não é lugar de direito para todas as crianças?

As observações desses primeiros passeios apontaram a centralidade do sentimento de pertencimento ao mundo como base da confiança em si e construção de nossa cidadania (ARENDT, 2014; WINNICOTT, 1975). Pertencer, sair desde um lugar de confiança seria condição para desejar saltar do ônibus e ganhar a rua, a cidade o mundo? Larrosa (2008) contrasta o maníaco de realidade, o realista, com o desejo de realidade como experiência, relacionando este com a atenção, o estar presente, o cuidado, a escuta, a espera e a confiança. O real seria nessa perspectiva *certa forma de cuidado ... resultado de dar-se tempo e espaço para a chegada do mundo, do outro e de nós mesmos* (p. 190), flanar, dar-se tempo e espaço em uma temporalidade aberta que nos tornaria capazes da surpresa, um desafio ainda possível nas ruas das grandes metrópoles? E mais, com crianças?

Em 2014, propus os passeios na escola pública onde trabalho atualmente, o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), em parceria com o projeto "Aprender nas ruas[154]. A maior dificuldade na formação deste grupo foi a vinda das crianças à escola fora do horário regular revelando o quanto a mobilidade urbana é crucial para garantia da cidadania dos mais pobres. Aqui os pontos turísticos como Corcovado e Pão de Açúcar foram os mais mencionados pelas famílias, justificados pela ideia expressa na fala *temos que conhecer*, como lugares que forjam nossa cidadania. Nas conversas no miúdo, porém, o que as crianças trouxeram como proposta é ir ao mesmo sítio com piscina, à praça que conhecem ao lado da escola, e à praia para brincarem livres com os amigos, revelando que o afeto ao lugar pode ser uma chave para o que as crianças desejam na cidade. Percebemos isso também quando a criança fala do Pão de Açúcar, mas *o pão de açúcar daquele dia que eu fui com minha blusa listadinha que amarrava aqui sabe tia!*

Considerando o espaço não só como lugar de relações sociais concretas, mas também de imaginação poética, Lima (1989) pensa as cidades como espaços que se

[154] Projeto vinculado ao curso de Pedagogia do ISERJ, coordenado pela professora Beatriz Albernaz. Cf. http://cidadeeducativa.blogspot.com.br/

transformam: *para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão* (p. 30). As observações nos passeios instigam a pensar que há lugares potentes de alegria, mas o mais importante para as crianças parece ser o fruir no lugar. Fui assim colecionando pistas para melhor compreender essas experiências a partir da ideia da cidade como brinquedo[155], do passeio como o deflagrar de um movimento, de um desejo cuja satisfação recai sobre si próprio, criando a possibilidade mesma de desejar: o jogo de sentimentos de poder não poder ser e estar nos lugares, também vivido por muitos de nós adultos professores, a importância do encontro fora do ambiente normativo das instituições, as surpresas das descobertas que têm afinidades com o coletivo de crianças, mas, também, fruto de experiências singulares de cada um, revelando a multiplicidade de olhares e interesses. A grande importância da amizade, a intensidade afetiva que alguns lugares ganharam como a praia e o ônibus, por exemplo, o confronto das experiências lúdicas com histórias de vida penosas, todo um "pequeno mundo" que as falas, gestos, olhares ou desenhos revelavam.

Benjamin (2012) desafia a buscar a história dos vencidos revolvendo a linearidade do tempo histórico. Pensando a educação a cidade e a infância, reflexões que reinicio como pesquisa, caberia então escovar a história a contrapelo iluminando os diferentes fragmentos do mosaico urbano. Movimento na contramão da modernidade urbana com suas novidades do sempre igual promovida pela *memória oficial celebrativa que recalca as recordações pelo desaparecimento de seus suportes materiais, reprimindo o aspecto lúdico do viver na cidade, as recordações afetivas, abrangendo a memória política.* (MATOS, 2009, p. 75)

Vou percebendo na organização dos relatos dos passeios como fui sendo provocada pelas ideias de pertencimento e apropriação/expropriação dos espaços públicos, e porque não dizer, por um desejo de profanar, que localizo no olhar da criança que se encantava com a vida alegre da favela e não compreendia o medo e desprezo das pessoas por esses lugares e seus moradores.

[155] MUNIZ, Maria Cristina S. A cidade como brinquedo In: Congresso Infâncias e brinquedos de ontem e hoje, UFF, 2011, editora uff, 2011. v.1.

Pesquisar o contemporâneo - Sintomas de ruínas....

Benjamin em seu trabalho das Passagens (2009), inspirado na montagem surrealista vê *sintomas de ruínas* (P, J 44,3) ao tentar compreender a modernidade através de sua concretude. Uma obra que nos afeta a olhar a concretude da cidade e a colecionar seus indícios e fragmentos. Como um crítico de sua época, o autor avalia que a pesquisa do cotidiano contemporâneo será sempre parcial, uma vez que este se encontra em ebulição. *Não há épocas de decadência, qualquer cidade para mim é bela* (2009, N1, 5), o páthos de seu trabalho das Passagens, é uma crítica ao conceito de progresso para o qual sugere o conceito de atualização como leitura não linear, mas vertical da história. *É preciso transformar o que está inacabado (a felicidade) em algo acabado e o que está acabado (o sofrimento) em algo de inacabado* (P, N8,1). Aquilo que poderia ter sido é a imagem de felicidade que o historiador pode salvar. Benjamin escreve no início do século XX sobre um mundo que está se transformando velozmente. Como hoje estaria se transformando o mundo nesse início do século XXI e particularmente a cidade do Rio de Janeiro, em sua avalanche remodeladora para receber a Copa de Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016?

O contemporâneo que se busca vislumbrar nas sombras do presente é aquele que sofre o seu tempo, pois só assim pode responder às suas condições. Não um marchar sempre para frente, mas uma arqueologia do que no presente não podemos viver, processo incessante de volta as origens sem nunca a alcançar. *Uma origem que não está fora da história, mas que garante um olhar não saudosista para o passado e um mirar o futuro sem esperanças outras que não a própria capacidade de repensar o presente* (AGAMBEN, 2009, p. 22). Esse novo, analisa Gagnebin (2005), não seria nenhuma substância nova, mas sim certa qualidade do olhar. *Se o novo depende muito mais da intensidade do olhar que da pretensa novidade das coisas observadas, isso significa que o observador deve transformar-se sem parar* (GAGNEBIN, 2005, p. 143).

Nesse ponto penso no primeiro passeio que fiz a Lagoa com crianças do CIEP Ipanema como um acontecimento que aguçou em mim os “perigos do presente”, e onde a subida ao Jamelão e a imagem do Parque da Catacumba suscitaram uma primeira experiência de rememoração, remetendo a outras tantas ao longo dos passeios e instigando a querer “salvar” a história da cidade partida do Rio de Janeiro, pois *apenas em aparência a cidade é homogênea* (P, p. 127; C3,3). Há que se conhecer as fronteiras,

enclaves dos diferentes territórios, diz Benjamin, o limiar e suas muitas formas de se viver o limiar.

Cidade partida ou cidade de muitas partes ...?

Ao longo da história de nossa cidade muitas tentativas de segregação foram arquitetadas e ainda hoje assistimos os movimentos de contração da mistura nas recentes remoções justificadas pelos grandes eventos esportivos, nas intimidações a grupos de jovens com aparência de pobres nos shoppings centers, nas "blitz" policiais em ônibus vindos dos subúrbios para as praias da zona sul enobrecida. A primeira vítima da cidade privatizada é a alteridade, diz Caiafa (2007), argumentando que a *aventura própria das cidades* é um devir que precisa experimentar alteridade, fronteiras flexíveis e não muros fixos que abrigam identidades fechadas, cujo risco é produzir diversidades pacificadas em guetos espaciais e relacionais.

Refletindo sobre as muitas chaves para leitura das cidades, Magnani (2002) propõe para além das narrativas que posicionam as metrópoles como reino da desagregação, uma leitura mais perto e dentro da cidade, como a de seus moradores, mantendo a tensão e desenvolvendo um olhar etnográfico denso e descentrado ao mesmo tempo sobre como as pessoas fazem seus arranjos coletivos para usufruir o que a escala da grande cidade oferece. Há que se pensar que não há uma, mas várias centralidades, arranjos e experiências.

Oswald (2009) ao estudar o cronista de nossa cidade no século XX, Lima Barreto, percebe que este lia o Rio e suas transformações de um lugar periférico que não é só suburbano, mas fora do sentido hegemônico burguês da época. Suas crônicas questionavam a República construindo uma visão crítica da reformulação abrupta da cidade à época, mas principalmente da desigualdade social. Uma questão que me acompanha desde o início deste trabalho é indagar o quanto ainda nos permitimos pensar radicalmente a cidade? Romper com esse lugar de espectador e participar? Carecemos de uma alfabetização urbana, mas fundada em quais princípios?

Segundo Castro (2004, p. 204) não podemos perder a capacidade de olhar a cidade e comover-se com ela. É o que diz a autora, ao final de uma década de pesquisa com crianças e jovens do Rio de janeiro, da classe média e alta – moradores da zona sul e

estudantes de escolas particulares - e da classe baixa e pobre – moradores da zona norte e estudantes de escolas públicas. Na cidade partida aqui representada por esses grupos, a pesquisa discute, entre outras questões, *o quanto num processo extremamente laborioso, penoso, contraditório e incompleto, tornar-se citadino – vendo, conhecendo, ocupando a cidade – requer o lento deciframento de um "nós" que permeia a vida na cidade* (p. 31). Mas o "nós", adverte Castro, remete sempre ao "eles" que nos circundam, *dos quais nem sequer nos aproximamos, seja por ódio, desprezo e indiferença, medo ou pavor* (idem, p. 32). E talvez por isso mesmo, um "nós" sempre rachado por um "eles" não encontre saída a não ser na contradição e na pluralidade.

Uma das descobertas da pesquisa de Castro, no diálogo com crianças moradoras da periferia, é que estas apontam *o "afetamento mútuo" como o que mais gostariam de ver na cidade* (idem, p. 65) Esse grupo parece ser o que mais sofre com a invisibilidade por um lado e com preconceito por outro, atados ainda ao seu lugar, isto é, com menos chances de circular pela cidade e marcados pelo território como lugar constitutivo que marca sua identidade. Através de marcas unívocas que reduzem o outro a fim de melhor detectar a estranheza, todos são classificados: "sangue-bão" ou "alemão"; "bacana" ou "duro"; "zona sul" ou "subúrbio" (idem, p. 118).

Para Barbosa (2014), geógrafo e diretor do Observatório de Favelas, esse processo de distinção no espaço urbano apresenta-se como *distanciamento ontológico* (corpóreo e territorial) *entre o mesmo hegemônico e o outro subalternizado,* radicalmente descrito no binômio "asfalto/favela" (p. 122). Refletindo sobre o desafio dos moradores da periferia de participar na criação de um espaço comum, Barbosa vê o território *como experiência concreta de ser no mundo* (p. 117) pensando a periferia, contraditoriamente à sua condição de território urbano vulnerável, como possibilidade de inventar a cidade enquanto "obra humana compartilhada". Para tal parece ser preciso, diz ele, ir além da dicotomia da cidade partida e pensar a favela como fenômeno multifacetado, superando *a leitura das favelas em si para a compreensão das favelas para si na cidade...como componente da cidade* (p. 116).

Sobre isso, Milton Santos, na obra A natureza do Espaço (2014), aponta a potência dos espaços de opacidades da cidade na reinvenção da mesma. A questão do lugar ganha destaque nesta perspectiva a fim de encontrar novos significados a partir dessa dialética, trazendo a categoria do cotidiano como dimensão existencial para pensar a geografia do

vivido, considerando as relações intersubjetivas que aí se estabelecem, em incessantes interações. O mundo ganha sentido nessa visão como *lugar comum,* e essa relação será tanto mais intensa quanto maior a proximidade entre as pessoas.

A infância em pesquisa

Nesse ponto reflito com Ribes (2012) sobre a *infância em pesquisa* aqui ensejada como novos caminhos a explorar, abertura e desvio à crítica cultural que precisamos perseguir. Para Arendt (2014) imaginar é tomar posição no mundo. Winnicott (1975) vê a imaginação como um espaço disponível de manobras onde estaríamos livres para criar o mundo. Com Winnicott e Arendt podemos pensar a atividade criadora em sua dimensão política, uma vez que estes autores consideram o criar, para além da ação individual subjetiva como elemento que se funda nas relações sociais. Se a imaginação pode subverter a ordem estabelecida, isso significa que existem outras verdades possíveis de serem garimpadas, quando nos abrimos a essa experiência.

Como fazer uma experiência com a infância? Do presente, como fazer uma experiência com o passado? É a pergunta que, segundo Andrade (2009, p. 285), Benjamin parece colocar em cena nos fragmentos de sua infância lembrada, a dizer o indizível, libertar a linguagem de seu acabamento histórico na busca de uma linguagem "fora do poder" na infância do homem. Notadamente em Infância em Berlim (1995) vemos o vínculo do afeto com os lugares e de como o olhar é afetado pelo sentimento que olha. Fragmentos onde visita e sonha casas, *não só a casa de nossa vida,[...]* (p. 12), mas também *a casa da qual precisamos um dia fugir[...](* p. 14).

No primeiro fragmento de Infância em Berlim o autor provoca dizendo que *perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução* (p. 73). O olhar desavisado e tateante é aqui arte de assombrar-se, onde *o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco* (idem). Nesse parque revisitado pela memória Benjamin parece condensar as ideias que desenvolve adiante, desde a descida em busca da origem nos ecos do passado, o olhar infantil para o que está próximo, a descoberta do mais notável nos lugares banais, a luz ambígua no *entre* das coisas, coisas que talvez só rememorando se consegue abarcar. Recuperamos assim um conhecimento do mundo que vem *do aroma da maça [...]* (p. 84), *das distâncias que*

podem ser mais distantes e do tempo que permanece no olhar (p.82), do tato que faz *entrevista com as guloseimas antes que a boca [...] (p. 87*), nos dando a ver os diversos caminhos que a criança empreende para acessar a compreensão do mundo, pois *ela não é ainda caçador voraz [...] experimenta a vida das coisas e pode ainda se penalizar delas* (p. 80). Exercícios de conhecer o mundo a cidade seus outros e seus avessos, nos trajetos entre a casa e a rua, cuja aventura o Carrossel parece iniciar para a criança (p. 106).

Benjamin olhava o mundo do lugar burguês que ocupava em sua infância, mas ao revivê-lo nesses escritos, com acurada observação de sua materialidade, vê também *onde brotavam brinquedos[...] outra coisa: a pobreza* (p. 121). A noite de natal traz à criança rica as janelas natalinas que continham *tudo aquilo que os pobres calam* (idem). Pois de seu bairro de proprietários, diz ele, *permaneci encerrado sem saber da existência dos outros. Os pobres – para as crianças ricas de minha idade – só existiam como mendigos. E foi um grande avanço em meus conhecimentos quando comecei a entender a origem da pobreza na ignomínia do trabalho mal remunerado* (p. 125). Neste último fragmento vemos a criança já a buscar libertar-se da mãe nos passeios quando diz que *adotara mesmo o costume de ficar sempre meio passo atrás,* a fim de ganhar as ruas mesmo que *nas quais, aparentemente, não sabia me orientar.* Aqui a rua revela-se também lugar – *infelizmente ilusório - de abjurar minha mãe, sua classe e a minha* (idem).

Encontro-me em algumas das experiências benjaminianas pela afinidade com a criança burguesa que também fui nessa cidade do Rio, onde muitas são as imagens rememoradas a dizer da corporalidade que forja nossas experiências. O sentido tátil corporal que refunda a tensão entre dentro e fora, quando a imaginação ganha liberdade de encurtar distâncias, alargar ou transtornar os tempos e espaços, todo o caráter sensual com que a criança vive as experiências, sua capacidade mimética em contraponto aos dispositivos civilizatórios. Assim, em diálogo com a infância, tentamos colecionar pistas na busca do *avesso inseparável da superfície* (GAGNEBIN, 2005, p. 44), sendo essa a força redentora da história que precisa resistir às pretensas visões totalizantes. Nossos passeios querem visitar esses *avessos* seguindo a criança como o viajante nas trilhas da cidade.

Algumas considerações

As crianças parceiras da atual pesquisa frequentam a ONG Casa da Arte de Educar no contra turno escolar. Com essas 10 crianças moradoras da Mangueira e Tuiuti, duas favelas da zona norte da cidade, após oito encontros e ainda em processo de análise, percebo nesse tempo espaço dos passeios a pesquisa como experiência. Nesse encontro nada espontâneo, mas também não idealizado, como diz Bakhtin (2003, 2010a) vou descobrindo esse lugar da verdade na pesquisa como lugar proximal de uma verdade ambígua no jogo identidade alteridade, alterando-me também. Nesse lugar onde o pesquisador se indaga sobre a especificidade do conhecimento produzido na tensão entre o eu e o outro, por meio de uma cumplicidade consentida entre ambos. Uma tensão, por exemplo, como me deparar com meus presumidos, desde a ideia de que compartilhamos referências espaciais comuns ou minhas proposições abstratas sobre conceito de cidade:

Eu – o que vem na cabeça de vocês quando a gente fala cidade do Rio de Janeiro?
... silêncio...

Quando tento localizar um lugar, escuto outro geografar:

Eu – ... vocês sabem onde é?
Maria Edu – esqueci... na praia... esqueci.
Eu – é lá na zona oeste né?
M.Edu – é lá no meio da mata

Em outra conversa discutimos se a Mangueira é cidade, é morro ou uma parte da cidade:

Melque – mais ou menos, é um morro como Tuiuti.
Eu- Então aqui onde nós estamos é a cidade?
Carlos – é o Rio de Janeiro, é a cidade, a cidade é uma parte da cidade.
Rafael – não
Eu – não?
Rafael – é a cidade alta
Sara – cidade alta que ele falou...
Rafael e Sara falam do Tuiuti
Eu – o Tuiuti é a cidade?
Sara – é
Eu – o que tem que ter pra ser cidade?
Rafael – a Mangueira, quem mora na mangueira levanta a mão!
Eu – a Mangueira parece uma cidade
Sara – e é uma cidade
Carlos – não, é um morro
Sara – mas parece uma cidade
Eu – por quê?
Sara – porque tem casa, loja, parece uma cidade.

Outros diálogos com as crianças revelam, entre outras questões, que "*a cidade são as pessoas"* e os afetos vividos nos lugares, como nos grupos de passeio anteriores onde o lugar aparece como a experiência do lugar, levando à reflexão acerca da importância dos territórios de convivência, dos espaços públicos para desfrute coletivo, com destaque para o direito à mobilidade também nesse grupo.

Observo o receio de ir aos lugares onde não se sentem pertencendo, e o desejo de estar onde *as pessoas são mais parecidas com a gente... e a gente se sente melhor*, como o passeio ao Parque Madureira na zona norte da cidade avaliado pelas crianças como melhor que a praia de Copacabana na zona sul. Há também lugares inventados como *naquela montanha onde meu pai morava e é só pegar um avião, eu já fui lá...,* e um novo lugar para passear como o shopping, *onde quem não conhece aprecia:*

Eu – E qual diferença de brincar aqui na rua e no shopping?
Alana – porque na rua passa carro, não da pra correr direito, lá da pra correr pra brincar.

A questão da violência vem atravessando todas as nossas conversas, pois *quase todo dia que amanhece morre um!* As crianças revelam conhecimento dos problemas da cidade, *lixo trânsito buraco assalto,* propondo algumas soluções como *dar dinheiro pra escola... dar comida pras pessoas...dar abrigo pros mendigos...,* mas também soluções com arguto sentido político:

Melque – a cidade pra mim é tudo de bom, só que as vezes não é muito bom não
Eu – o que não é muito bom
Melque – os tiroteios, lixo na rua, matar pessoa.
Eu – vocês falam muito sobre isso né, e pra ser uma cidade melhor, o que precisa ter?
Melque – ajuda
Eu – ajuda de quem?
Melque – do governador... não eles tudo rouba
Eu – então seria ajuda de quem?
Melque – dos moradores
Eu- dos moradores?
Melque – participar, mas não muito
Eu – não muito?
Melque – é porque eles não ganham pra fazer, quem ganha é o governador, mas ele não faz

Penso nas tensões que emergem ao ensaiar caminhos para uma análise desses encontros, como a expressa no gesto do menino dividindo o rosto ao meio para dizer da ida à praia - *metade bom metade ruim* - entre o medo do mar e o desejo de ir à praia.

Tensão entre lugares familiares, onde dizem que querem ir, ao mesmo tempo em que reclamam de irem *sempre* a*os mesmos lugares...*

Gabriel Silva – porque a gente vai todo dia pra Quinta.
Eu – todo dia?
Sara – todo dia nada, mentira, quase todo dia.
Eu – mas vocês escolheram a Quinta.
G. Silva – mas agora vamos escolher a praia.

Buscar os avessos, ver nos negativos novos elementos positivos parece ser o desafio a enfrentar, pensando a pesquisa como experiência que nos altera a todos. Até o momento, refletindo sobre a dimensão alteritária onde se descobre a si próprio descobrindo o mundo, penso que sair à rua, mesmo que não confiante e pertencente, revela-se mais potente para sentir-se a si próprio do que não sair. Como o anjo de Wim Wenders no filme Asas do Desejo, que abdica da imortalidade para encarnar e sentir a vida quer pelo prazer ou pela dor, neste filme onde *conseguimos ter a mesma percepção que em Infância berlinense, ou seja, de que só é possível falar de uma cidade que tenha se tornado matéria da experiência... matéria da vida* (SILVA, 2015, p. 76).

Referências

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRADE, P.D. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. In: KRAMER & JOBIM E SOUZA (org). *Política, cidade e educação:*

itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARBOSA, J.L. As favelas na agenda política do direito à cidade. *Revista Advir/Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. n32 (jul2014) – Rio de janeiro: Asduerj, 2014.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II – rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Passagens.* Belo Horizonte: editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CASTRO. L. Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de janeiro: 7 Letras, 2004.

CAIAFA. J. *A aventura das cidades- ensaios e etnografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (org.) *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

MAGNANI, José G.C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol.17, n.49, p.11-29, 2002.

MATOS, Olgária. Walter Benjamin: pólis grega, metrópoles modernas. In: KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (org). *Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

OSWALD, Maria Luiza. Cidade, memória e pesquisa: um percurso com Walter Benjamin. In:KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. (org). *Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes, e MACEDO, Nélia (org.) *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro:Editora Nau, 2012.

RIO, João do. A alma encantadora das ruas: crônicas. ALMEIDA, Raul. (org.) *João do Rio.* São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Priscilla Stuart da. A criança e o viajante. Alegorias da corporalidade moderna em Walter Benjamin. *Dialektiké.* Revista de Filosofia.Ano 2, v. 2, out 2015, p. 59-88.

WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

III - As crianças e as imagens

[RE]CONSTRUIR IMAGENS NA/DA INFÂNCIA: O FAZER LÚDICO COM CINEMA E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruno Teixeira Paes
bruno.paes@gmail.com

Daniele Grazinoli
grazinoli21@gmail.com

PPGE/UFRJ

Apresentação

O educador espanhol Jorge Larrosa, na abertura de sua obra *Pedagogia Profana*, alerta que o maior perigo para a Pedagogia de hoje encontra-se na arrogância dos que sabem, na soberba presente dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer ou os que se deixam fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções.

Partindo desta provocação, nos deixamos impregnar pelas experiências e construções representativas que os bebês e as crianças na educação infantil nos trazem quando vivemos os encontros com o cinema e com a produção visual e audiovisual no espaço escolar. Se a escola é um espaço de relação, de encontros e desencontros geracionais, torna-se um desafio forjar o *ethos* de professor/a nas relações alteritárias com os outros, com as diferenças na diversidade, para podermos aprender com outras formas de pensamento, pelos olhares, risos e descobertas quando são oportunizados encontros com o cinema e o alargamento do mundo pelo olhar inaugural/poético e direto das crianças. Ou seja, entender a criança e a infância como o outro que é desconhecido como nos diz Larrosa, um indivíduo que nosso entender adulto não consegue dar conta de submeter a análises concretas, a categorias, a métodos.

São muitas as imagens das coisas que existem e que acontecem nas escolas, e todas, sem exceção, compõem os movimentos de ensinar e aprender que acontecem dentro dessas instituições, de maneira planejada ou não, com a intencionalidade que antecede a atividade ou que se desenvolve no encontro entre sujeitos e deles com as coisas, vivendo os imprevistos felizes e infelizes e também os momentos de correria e da pausa para respirar. Os encontros com o cinema na Escola de Educação Infantil da UFRJ estão intimamente ligados ao desejo de viver e criar condições para as experimentações

sensíveis que promovam a descoberta e a redescoberta da peculiaridade da condição de ser humano para a produção da vida. Produzir a vida é realizar investimentos afetivos e cognitivos nas relações sociais. É estar atento/o para a justa necessidade de acolhimento e compartilhamento das culturas dos sujeitos para fomentar o diálogo. É também a instauração de movimentos de ensinar e aprender que contribuem com os processos de construção da consciência e da autonomia pelos sujeitos, entre outras coisas. O encontro com o cinema na EEI-UFRJ vem contribuindo na construção e orientação de práticas com o audiovisual em suas dimensões éticas, estética e políticas, e de mudança de paradigmas sobre as concepções do que venha a se um projeto de educação.

A proposta desta apresentação visa ampliar a experiência de construção de relações entre o cinema, os bebês e as crianças na educação infantil, buscando luz nas concepções teórico-metodológicas que articulam campos como o da criatividade, do conhecimento e das sensibilidades estéticas. Tal desafio perpassa pela vivência construída na Escola de Educação Infantil da UFRJ e a experimentação audiovisual.

Interessa-nos repensar o gesto criativo sobre o aprender e o educar, o sensibilizar (-se) e as potencialidades criativas oportunizadas pelo desejo, pelo encontro de afetos com o mundo lúdico-exploratório dos bebês e das crianças junto ao cinema. Assim, para buscar uma teoria que não asfixie os encontros com o cinema nas sessões e realizações junto aos bebês e às crianças pequenas, utilizaremos de alguns exemplos vivenciados na escola citada – da organização de cineclubes à produção de "Minutos Lumière" – que contribuíram no deslocamento desse olhar do/a educador/a, como aquele/a que possui um saber canônico, mas que é deslocado/a pela criança em sua proposta de atividade. Algo que provoca uma reflexão na direção de uma des-invenção dos movimentos de ensinar e aprender na escola. Foram as vivências construídas, em grande parte de maneira intuitiva no que tange às possibilidades dos encontros com o cinema, que despertaram o interesse em buscar suporte teórico que possibilitasse novos olhares sobre a criatividade e a arte na construção das subjetividades em suas dimensões estéticas, éticas, políticas (mesmo que em pequenos fragmentos) junto aos bebês e às crianças.

Assim retomamos Vigotski (2001) quando este nos aponta que o cinema talvez seja a arte que melhor socializa o que somos ou pensamos ser em contextos histórico-culturais diversos; Bergala (2008) e as maneiras de des-inventar os tradicionais modos de ensinar

e aprender (dentro e fora da escola); Chklovski (1978) com a ideia de estranhamento na arte, como fuga do comum e Fresquet (2013) com o cinema para aprender e desaprender.

Neste sentido, buscamos compreender como o cinema promove o reconhecimento sobre/com o outro, com o qual se constrói experiências de encontros geracionais. Interessa-nos conhecer os processos de construção do conhecimento mais conexos à realidade dos fenômenos complexos que envolvem a criatividade infantil, reconhecendo a infância como condição humana, que implica no olhar inaugural sobre o que se apresenta, e vivenciada diferentemente por crianças e adultos, enquanto fenômeno humano plural, multidimensional, transdisciplinar, aberto.

Os corpos inquietos: uma experiência de exibição e interação com as imagens

Os encontros com cinema aconteceram de forma minimamente planejada, garantindo espaço para a adesão por desejo e para a criativa dos bebês, das crianças e dos adultos (servidores/as e famílias) da Escola de Educação Infantil da UFRJ. O primeiro movimento parte do interesse em oferecer um diálogo com as imagens no cinema, sem a pretensão de prever seus eventuais resultados.

Como fazer para que a atividade de produção do filme esteja menos a serviço do produto e mais dedicada à vivência do processo enquanto exercício de criação de modos de ver, sentir e fazer? Um encontro onde se valorize o que Fresquet (2013) aponta como a potência das capacidades sensíveis e intelectuais de todos, respeitando seus tempos, engajamentos e subjetividades de apropriação.

> Em alguma medida, trata-se de dar à luz ou deixar vir o futuro que carregamos dentro de nós. Esse movimento nunca se revela por completo: há algo de devir que fica oculto enquanto vai se atualizando. Isso é quase impossível de nomear, mas acho que é quase "filmável", se são crianças que estão por detrás das câmeras. (FRESQUET, 2013, p.20)

Em uma entrevista[156] concedida em 2008, o teórico do cinema Ismail Xavier reflete sobre as potencialidades da aproximação entre o cinema e o campo educacional. Xavier parte da defesa de uma abordagem interdisciplinar, para além de conteúdos educativos e formativos (principalmente alicerçado somente em seus códigos específicos e análise de

[156] Um cinema que "educa" é um cinema que (nos) faz pensar. Revista Educação e Realidade. (Fonte: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683). Acessado em 22-02-2017.

gêneros) vistos como “cinema educativo”, com um cinema que educa fazendo pensar. O interesse deixa o campo de transmissão de conteúdo – confrontando a dimensão do clichê, dos agenciamentos de imagens e sons que induzem à leitura pragmática alicerçada em reconhecimentos e verdades sobre um dado estabelecido, que não constrói uma informação nova – e nos guia nas descobertas sobre as possibilidades de experiências de criação e reconhecimento de conhecimentos outros. Compreender o cinema não apenas como linguagem, mas como arte que nos mobiliza, desequilibra e transborda os nossos sentidos e as nossas certezas.

Em uma das atividades desenvolvidas com os bebês e as crianças, foi projetado um espetáculo de sombras criadas com os corpos de bailarinos/as. No espaço destinado à projeção - uma sala com dois ambientes: uma parte ocupada com três mesas e algumas cadeiras; outra parte ocupada com colchões espalhados pelo chão fofo – as crianças se acomodavam livremente pelo espaço. Após alguns minutos de projeção, alguns bebês começam a interagir com o filme, o que acaba encorajando as crianças maiores a fazerem o mesmo. Elas andam, dançam, batem palmas, ficam na frente da luz do projetor, observam, exploram suas formas e sombras dentro da projeção... se divertem. Algumas crianças experimentam construir outras sombras, inserindo objetos, bolas, asas feitas de cartolina. Junto da projeção, elas constroem narrativas particulares, interagem e dialogam com as imagens.

A “ruptura” da posição de espectador posta pelas crianças é estimulada pelas professoras ao longo das atividades. O interesse é que elas construam seus estranhamentos e descobertas, criem laços afetivos e experimentem diferentes formas de contato com o mundo visual.

O estímulo à experiência de criação dos bebês e das crianças, seja pelo posicionamento de seus corpos durante as exibições, seja pelas experimentações com o contato com o projetor dos filmes, mobilizam construções criativas e ampliações de suas explorações de mundo. Para Vigotski (2014), explorar a criatividade por meio de atividades lúdicas contribui no desenvolvimento do pensamento analítico e este permanece ao longo da vida. Os processos de construção das interações, seja por meio dos jogos, das brincadeiras, dos brinquedos e, no caso da prática citada, pelo encontro com o cinema, estimulam os encontros, que fomentam os traços da imaginação, que são alicerçados na realidade e nas primeiras experiências dos indivíduos. Neste sentido, Vigotski atenta para a importância

das experiências construídas com o *outro* pois, é nesse espaço entre as realidades internas e externas, no espaço potencial de desenvolvimento, que a imaginação tem o seu lugar.

Ao pensar essa dimensão da educação que experimenta o mundo, Jan Masschelein (2008) defende uma mudança de perspectiva, que ele chama de *pedagogia pobre.* Uma pedagogia que acolhe educar o olhar, estimulando a abertura da percepção crítica que realmente leve em conta a perspectiva dos outros. Conscientizar-se, tornar-se desperto. Assim, Masschelein destaca o termo *e-ducere* (levar para fora), ou seja, liberar a visão. O autor faz uma ressalva frente a particularidade desta dimensão, pontuando que há uma diferença entre se tornar conscientes ou despertos e prestar atenção, ser atento. A pedagogia pobre que nos leve às incertezas "da rua", que nos desloque pelos diversos caminhos oferecidos no processo de formação do indivíduo.

Para Masschelein (2008), uma *pedagogia pobre,* de certa forma, é cega, pois não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, ela não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida. Ela é surda, porque não escuta qualquer interpelação e não obedece às "leis". Também é muda, pois não tem ensinamentos a oferecer. Ela nos convida a sair para o mundo, nos expormos. A pedagogia pobre não promete lucros ou vantagens. Ela é generosa, pois o que oferece é tempo e o lugar da experiência.

Construir imagens, experimentar o mundo: descobrir os espaços e transbordar as imagens

Uma das propostas mais interessantes desenvolvidas dentro da EEI-UFRJ foi deixar as câmeras nas mãos dos bebês e das crianças. Incentivamos que redescobrissem os espaços do pátio da escola e se surpreendessem com os pequenos detalhes ao experimentarem o "olhar pelo buraquinho" da câmera, como uma das crianças comentou em um dos filmes cujos planos foram feitos por elas enquanto filmavam e fotografavam umas às outras.

De certa maneira, viveram a dimensão do tempo quando foram desafiadas a realizar um filme *Minuto Lumière*, a experimentação do movimento da câmera para observar que imagens e sons são criadas/os e/ou captadas/os quando correm, giram, falam, gritam, cantam, batucam, tocam as lentes, perfuram a imagem, dialogando com a câmera/brinquedo e as criações que realizaram com ela. Para cada ação surgiu uma indagação: "Se a máquina [lente da câmera] é redonda, por que a imagem é quadrada?

Por que às vezes essa luz pisca [flash]? Quanto tempo tem um minuto? A minha voz é assim? Cadê o passarinho que está cantando aí?"

Em seu texto seminal sobre o conceito de *estranhamento* na literatura e nas artes, intitulado "A arte como procedimento" Viktor Chklovski (1976) inicia problematizando o conceito do teórico russo Potebnia, que afirmava que "a arte é pensar por imagens". Porém, para Chklovski interessa pensar uma arte sem imagens, direcionadas para emoções, ou seja, uma forma de compreensão que torna a relação de emoção automaticamente vinculada a uma imagem. Uma forma de comunicação e reconhecimento daquilo que já é conhecido. Para Chklovski, o objetivo da imagem não é facilitar a compreensão, mas algo longe disso. Ele entende que a imagem cria possibilidades de percepções particulares, fortemente ancoradas em aspectos subjetivos do receptor. Diz o autor:

> [...] para eles, as imagens têm apenas a função de agrupar os objetos e as funções heterogêneas e explicar o desconhecido pelo conhecido. Ou melhor, seguindo as palavras de Potebnia:" a relação da imagem com aquilo que ela explica pode ser definida como se segue: a)a imagem é um predicado constante para sujeitos variáveis, um meio constante de atração para percepções mutáveis; b) a imagem é muito mais simples e muito mais clara do que aquilo que ela explica"(p.314), isto é, "visto que a imagem tem por objetivo ajudar-nos a compreender sua significação e visto que sem esta qualidade a imagem priva-se de sentido, ela então deve ser para nós mais familiar do que aquilo que ela explica"(p.291) (CHKLOVSKI, 1976, p.40).

Condicionar uma representação da imagem reafirma uma imobilidade dos significados destas mesmas imagens. Um risco para o alargamento do educador que reproduz uma prática alicerçada na explicação e na redução a um termo compreensível (didático-explicativo) as experimentações visuais de seus alunos.

Ao experimentar com a câmera, as crianças criam suas imagens partindo do próprio mundo. Uma das estratégias utilizadas para esse contato é o dispositivo *Minuto Lumiére.* Elaborado pelo teórico Alain Bergala, inspirado nos primeiros filmes dos irmãos Lumiére. Por meio desse exercício simples, que tem a intenção de remeter às condições de criação dos filmes na "infância" do cinema, é possível provocar o olhar das crianças para pensar o enquadramento do que as interessa filmar. Como destaca Bergala, através desse simples exercício podemos iniciar um processo de "alfabetização" audiovisual. Por meio de vários "minutos", é possível trabalhar os diferentes focos de interesse, decisão

sobre "o que filmar", como posicionar a câmera, que tipo de "janela[157]" interessa destacar e inúmeros outros fatores.

O resultado dessas vivências foi a criação da Escola de Cinema CINEMENTO na EEI-UFRJ.

Escola de Cinema CINEMENTO

> Ver um filme é como ser sacudido por uma cadeia contínua de choques vindos de cada um dos elementos do espetáculo cinematográfico, não apenas do enredo.
> Sergei Eisenstein (ANDREW, 1989 *apud* TOMAIM, 2004)

As realizações da Escola de Cinema CINEMENTO têm como horizonte a experiência do cinema como parte das vivências na e da escola, através dos encontros com os filmes e das ações de criação audiovisual das quais participam bebês, crianças e adultos da comunidade escolar (famílias, responsáveis – parentais ou não - e servidoras/es da EEI-UFRJ), conforme seus desejos e tempos, já que não se trata de uma atividade cuja participação é obrigatória.

Nossas maneiras de aprender e desaprender foram revistas por diversas vezes desde que iniciamos nossas atividades em 2014, porque é fundamental para a nossa ação a relação com as rotinas da EEI e a atenção aos fundamentos da CINEMENTO: cinema como experiência do encontro com a arte materializada em filmes; participação das pessoas por desejo e não por obrigação; ver filmes para experimentar criar nossos filmes.

Os encontros com o cinema na Escola de Educação Infantil da UFRJ estão intimamente ligados ao desejo de viver e criar condições para as experimentações sensíveis que promovam a descoberta e a redescoberta da peculiaridade da condição de ser humano para a produção da vida.

---

[157] Utilizamos o termo "janela" para destacar o tipo de recorte que a lente da câmera propõe àquele que filma. Interessa ressaltar o termo pois, por ser um recorte da realidade, as crianças utilizavam deste recurso como forma de descoberta à medida em que criavam mais intimidade com a imagem reproduzida pelo visor da câmera. Em um dos exemplos de dispositivo podemos ouvir uma das crianças perguntando se é para olhar "por esse buraquinho?" O fato de selecionar aquilo que será filmado provoca na criança (e nas demais pessoas que utilizam deste dispositivo) uma decisão, uma escolha. Ao focar durante 60 segundos um plano fixo, exercitamos, além da dimensão de resistência/persistência do tempo (pois, apesar de ser apenas um minuto, para algumas das crianças, aquele tempo do plano fixo parecia uma eternidade), o surgimento dos detalhes dentro das "janelas", o que vai despertando maior interesse e um cuidado do olhar das crianças a respeito do que elas pretendem registrar.

A Escola de Cinema caracteriza-se por ser um movimento que existe para promover os encontros entre adultos e crianças e destas/es com a sétima arte, seja vendo filmes, seja fazendo filmes, e tem como princípio fundamental o desejo de viver essas experiências de fruição da arte.

> Na pedagogia das artes, existem os grandes princípios gerais e generosos: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e de sensibilidade, desenvolver o espírito crítico, etc. [...] É preciso questionar todos os pragmatismos que acabam em receitas nas quais ninguém mais é capaz de avaliar muito bem o que está fazendo e por que o faz, sobretudo se a coisa parece "funcionar" (BERGALA, 2008, p.26)

Esperamos, sempre, que as pessoas se apropriem desse movimento, fazendo-o acontecer de maneira democrática, o que requer muitas negociações dos sentidos, mas sem perder de vista o lugar de onde falamos: a universidade.

Para compartilhar o que tem acontecido no CINEMENTO, optamos por narrar duas experiências vividas com os bebês, as crianças e os adultos.

"Gabo, o que você está fazendo?"

Depois de diversos encontros com obras cinematográficas, como *Vida de cachorro* (Charles Chaplin, 1918, Estados Unidos da América) e os *Minutos Lumière*, experimentamos, crianças e adultos, exercícios de olhar o mundo mediado pelas as câmeras, inclusive com a proposta de realização de filmes que durassem um minuto. A câmera presa ao tripé e colocada na altura dos bebês foi um convite à novidade: poder mexer naquela coisa diferente e/ou talvez proibida.

Imaginem mais ou menos quarenta crianças, com idades entre dois e cinco anos, correndo e brincando no pátio e ao mesmo tempo experimentando olhar para o que estava acontecendo, tanto dentro quanto fora da escola, através de uma câmera presa ao tripé. Era a vida acontecendo e sendo registrada pelas perspectivas das crianças em interação com os adultos.

O tripé e a câmera foram coisas estrategicamente posicionadas na altura dos bebês, convidando-os, intencionalmente, a mexer e experimentar aqueles objetos e a criar os

sentidos e os significados que aquelas coisas podiam produzir neles e, consequentemente, nos adultos.

Eis que alguns bebês se aproximaram para ver o que era aquilo que estava facilmente acessível, inclusive através de convites para que mexessem. Quando tomaram coragem, se fartaram de manobrar o tripé, de olhar pelo visor o que estava acontecendo nas brincadeiras das outras crianças, de lamber, beijar e cutucar a câmera para, só depois de criado esse laço com a coisa, entendida talvez como um brinquedo por eles, parar a câmera e gravar.

Não há a intenção de determinar o que os bebês estavam pensando quando faziam um vídeo sob a orientação dos adultos e dos colegas. Não existe, inclusive, a ciência do que eles estavam entendendo ou mesmo o motivo de estarem filmando. Porém, há a certeza que os encontros com os filmes produziram marcas, tanto nos bebês quanto nos adultos.

Depois de muitas lambidas, de beijos e de caretas para a câmera, o Gabriel, ou Gabo para os íntimos, foi desafiado a fazer um filme de um minuto. A orientação básica foi dada até aonde não interferisse muito na liberdade de criar dele, na medida do possível para conseguir criar um vídeo com tempo determinado, o que para os bebês, assim como para as crianças maiores, é uma incógnita. A diferença entre uns e outros é que os bebês não estão nada preocupados com o sistema de medida cronológica do tempo, enquanto as crianças já trouxeram essa percepção do tempo como curiosidade.

Quando o Gabriel já havia diminuído a intensidade de exploração da câmera e do tripé, ele foi incentivado a pensar a imagem que apareceu no visor: O que você está vendo? Quem são essas pessoas? Em seguida foi preciso saber se ele não mexeria mais na posição da câmera, se sabia onde apertar para começar a gravar e por último, ajuda-lo a perceber o tempo/espaço da produção do um minuto.

Como o Gabriel tem dois anos de idade, as respostas foram sendo pescadas e acolhidas de diversas formas. Mas o marcante foi quando ele chamou as outras crianças da turma dele e as professoras para prestigiar o que ele estava fazendo: “Aquí, quí!”. Ele chamou e mostrou o visor, dando a impressão de que estava enunciando a construção das próprias percepções sobre o encontro com os filmes que assistiu e sobre a produção daquela imagem que tinha os amigos dele.

Essa experiência deu origem ao filme “Aqui, quí!” que, junto com mais quatro filmes realizados em um minuto, foi apresentado em 2015 no festival de cinema de Ouro Preto, o CINEOP. Também foi tema de um trabalho apresentado no III Colóquio de Cinema e Arte da América Latina – COCAAL, que aconteceu no Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) da UFF.

Cineclube da EEI-UFRJ

O Cineclube acontece uma vez por mês com o intuito de promover o encontro do cinema com toda a comunidade escolar. Entende-se como comunidade escolar o conjunto de pessoas envolvidas no processo educativo da escola, tais como crianças, famílias, funcionários e professores. Decidimos realizar a proposta do cineclube como mais uma “possibilidade de fazer e de refletir sobre exercícios de emancipação intelectual, afetiva e estética enquanto ampliamos o repertório e alargamos as possibilidades de escolha do que o acervo cultural de cada um oferece”. (FRESQUET, 2013, p. 69).

O Cineclube da Escola de Cinema CINEMENTO proporciona também um momento de aprendizagem de como viver a experiência de estar em um cinema, já que se trata de crianças muito pequenas (a partir de 1 ano) e que, muitas vezes, estão vivenciando aquele momento pela primeira vez. As sessões são realizadas em um espaço que parece um cinema de verdade (sala escura, com uma tela relativamente grande e com poltronas acolchoadas). É um momento importante de troca e de ressignificação entre adultos/crianças, adultos/adultos e crianças/crianças. Proporciona o acolhimento e a participação das famílias no cotidiano escolar, já que escolhemos por realiza-las durante a entrada das crianças na escola.

O dia de cineclube na Escola de Educação Infantil da UFRJ é um evento aguardado com muita ansiedade pelas crianças, pois é um momento que elas sabem que sairão da escola [158]e que irão com suas famílias[159], professores e demais funcionários da escola assistir a algum filme.

[158] As crianças atravessam o estacionamento da escola para se dirigir ao Salão Nobre do IPPMG (hospital pediátrico da UFRJ)
[159] As famílias acompanham ou não, pois o horário não permite que todos possam participar devido a seus empregos.

A seleção dos filmes exibidos é feita pela equipe da Escola de Cinema Cinemento, que através de uma escuta e um olhar atento ao cotidiano das crianças traz como proposta longas-metragens que desafiam e ampliam o repertório cultural dos pequenos e também de suas famílias. A forma de escolha desses filmes a serem exibidos tem como pressuposto as bases teórico-metodológicas do programa de extensão CINEAD: "Defendo a conveniência de oferecer desde a escola um leque mais amplo de opções, a fim de diversificar o gosto e as possibilidades de criação que geram o encontro de culturas, tempos e gostos pessoais". (FRESQUET, 2013, p.69)

As experiências narradas surgiram de encontros das crianças e adultos com a sétima arte. Entendemos o cinema como uma arte e não como um recurso didático, ou seja, os encontros com o cinema acontecem pelo desejo do encontro com a arte e, por consequência, de maneira não compulsória, porque aprendemos e desaprendemos com o cinema, mas não o utilizamos com a intenção de ensinar.

Fundamentos da CINEMENTO EEI-UFRJ

Quando falamos dos fundamentos da Escola de Cinema CINEMENTO, com frequência percebemos uma necessidade de explicação de como eles influenciam as práticas de construção das experiências com o cinema no cotidiano escolar e ficamos felizes quando temos a oportunidade de mostrar com as vivências das crianças o que aprendemos e desaprendemos.

A limitação para o texto nos fez decidir por dar a ver alguns casos que chamaram a nossa atenção e nos fizeram refletir sobre o que ensinamos e aprendemos nos encontros e desencontros entre bebês, crianças, adultos e o cinema.

Caso 1:

Encontros com a arte, com os filmes...

Exibimos o filme "A menina espantalho", que conta a história de uma menina que queria ir à escola para aprender a ler, enquanto o pai manda apenas o filho para a estudar, mantendo a menina ajudando na lavoura e nos afazeres da casa. Em uma das cenas, a

menina diz que quer ir à escola, mas o pai responde com agressividade, enfatizando que ela tem mais o que fazer em casa e que a escola não é lugar para ela.

Uma menina do grupo Divertidamente mostra um bloco onde escreveu o nome da mãe e do irmão da maneira que ela imaginou que se escrevia. Depois deu início ao seguinte diálogo:

Menina – O pai dela é mal?

Adulta – Não sei, precisamos ver o filme até o final, não acha?

Voltamos a nossa atenção para o filme, que continuou contando a história de como a menina consegue aprender a ler com a ajuda do irmão e como isso faz o pai se emocionar e se convencer de que a menina deve ir à escola.

Quando o filme acabou, a menina que havia feito a pergunta não falou nada. Então, seguimos a rotina escolar, mas quando o dia acabou, ela veio ao nosso encontro e pediu: "Você pode passar o filme novamente, porque ainda não sei se o pai é mal ou bom."

O filme foi exibido mais um monte de vezes, a pedido das crianças, que a todo o momento descobriam outros afetos e faziam novos questionamentos.

A arte tem esse poder de mobilizar nossos sentidos e sentimentos, e entrar em contato com esses afetos estéticos das crianças e dos bebês faz com que tenhamos o cuidado ético de deixá-los, com o mínimo de interferência possível e/ou necessária.

Caso 2:

A difícil tarefa de escolher e se responsabilizar pela escolha.

As atividades da CINEMENTO não são compulsórias, ou seja, crianças e adultos não são obrigados a participar delas. Como assim? Como os bebês decidirão se vão ou não participar das atividades? Qual o problema de ser uma atividade obrigatória? As crianças precisam saber que não fazemos só o que queremos na vida...

Esses são alguns dos questionamentos que já ouvimos e que gostamos que tenham sido feitos, porque nos ajudaram a reafirmar a nossa decisão política de fazer dos encontros com o cinema uma oportunidade de demarcar um lugar diferenciado para a arte no contexto escolar e de criar a cultura da responsabilização pelas decisões que tomamos

desde criança: ninguém é obrigada/o a participar da CINEMENTO, mas se vai participar, entregue-se e fique conosco.

Pensando no caso dos bebês, por exemplo, conseguimos perceber o desafio que é para as pessoas envolvidas, bebês, crianças e adultos, ter que pensar as relações, sejam as interpessoais, seja com o tempo, com o espaço, com o corpo, etc. São muitas as variantes envolvidas nas questões das escolhas e das consequências.

Durante a conversa com uma professora do grupo dos bebês, chegamos à conclusão da importância de assumirmos que a ida dos bebês às sessões dos filmes é determinada exclusivamente pelos adultos, reconhecendo que a relação com as experiências que são possíveis de serem vivenciadas na escola para eles não tem o mesmo significado para nós adultos.

Os bebês estão conhecendo o mundo por meio dos sentidos e fazendo suas relações para a construção de conceitos. Uma imagem projetada na parede, na altura deles, parece ser algo mais do que uma reprodução virtual de uma situação concreta, parece ser a própria situação e eles parecem entrar no filme.

Então os bebês são obrigados a verem o filme? Não! Isso é mais uma coisa que aprendemos com os bebês: compreender o outro que age de maneira diferente, principalmente pela memória afetiva dos detalhes nas relações. Ou seja, durante a exibição de um filme, os bebês demonstram se estão se sentindo bem ou não de estarem ali, seja pelo choro, seja pela não atenção ao que está proposto e tantos outros detalhes que os adultos que convivem com eles sabem avaliar se é chegado o momento de descansar do cinema. Mas precisamos contar que nossos bebês têm se revelado cinéfilos, com gosto bem refinado.

E no caso das crianças? Ah, com elas podemos dizer que "o papo é reto", porque podem decidir ver o filme ou não, assim como os adultos. Então, se durante a sessão fazem algo que demonstre que estão desinteressadas e/ou atrapalhando que está vendo o filme, escutam a seguinte pergunta: Ainda querem ver o filme ou podemos parar a exibição?

Geralmente a pergunta traz a lembrança de que se trata de uma escolha e que podem ir embora da sessão quando bem entenderem, assim como podem voltar. Quando alguma criança insiste em ficar, mas testa o combinado, ouve outros questionamentos: Por que você está na sessão do filme? Se você escolheu, qual é a condição para ficar? Você acha

que está sendo respeitosa com as outras pessoas que querem ver o filme? As perguntas são certeiras, podem testar em casa.

Caso 3:

Fazer cinema....

Sobre esse caso, deixamos aqui os links dos filmes experimentais já realizados nas atividades da Escola de Cinema CINEMENTO e se tiverem alguma dúvida ou questionamento, sintam-se convidadas/os a participar dos nossos movimentos de ensinar e (des)aprender nos encontros com o cinema.

Olhando no buraquinho – https://vimeo.com/162867594 senha: olhando

59 é muito, né? - https://vimeo.com/162868475 senha: 59

Sabe de nada, inocente! - https://vimeo.com/163554502 – senha: sabedenada

Cabeça, ombro, joelho e pé – https://vimeo.com/163555337 - senha: cabeçaombro

Pombo – https://vimeo.com/163915719 - senha: pombo

Um minuto? UAU! - https://vimeo.com/163915871 – senha: umminutouau

Mas que soninho! - https://vimeo.com/163915365 – senha: masquesoninho

O que vocês estão filmando? - https://vimeo.com/163915509 – senha : oquevoces

Valentina – https://vimeo.com/163916654 – senha: valentina

CINEMENTO: Cinema e Movimento - https://youtu.be/Mb3DgFkzEGY

A Dani Aranha - https://vimeo.com/126993499

E o passarinho? - https://vimeo.com/126558237

Desce aí... - https://vimeo.com/126556138

Listras - https://vimeo.com/126556133

Porque elas são legais - https://vimeo.com/126556132

Aquí, quí!! - https://vimeo.com/126556131

Alunos da EEI - https://youtu.be/3caG4ke_mvA

Esperamos que estes relatos contribuam para a compreensão desse movimento de fruição da arte cinematográfica em uma escola de educação infantil e que despertem o desejo de inventarmos outros movimentos para a promoção de encontros com o cinema. Aproveitamos, também, para agradecer a parceria com as pessoas da escola, tanto as crianças quanto os adultos, pois, do contrário, seria só um sonho que se sonha só.

Referências

BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola***.** Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CHKILOVSKI, Viktor. Arte como procedimento. In SCHNAIDERMAN, Boris (Org.). *Teoria da Literatura:* Formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1976. p. 39-56.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: Reflexões e práticas com professores e estudantes de Educação Básica***.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas***.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade: Dossiê Cinema e Educação,* Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.35-48, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 20 fev. 2017.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criatividade na infância***.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte***.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLHARES E APONTAMENTOS DAS CRIANÇAS NA PESQUISA: A PRODUÇÃO DE IMAGENS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA

Jeruza da Rosa da Rocha
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
luaia.je@gmail.com

Renata dos Santos Alves
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
renatasalvees@gmail.com

Carmo Thum
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
- carthum2004@yahoo.com.br

Introdução

Este estudo é parte do projeto de pesquisa-extensão **Protagonismo das crianças: imagens e registros da Cultura Infantil camponesa** vinculado ao Núcleo Educamemória/Universidade Federal de Rio Grande/FURG/RS. Este projeto busca compreender e investigar as interações e as interpretações das infâncias da Serra dos Tapes. São experimentados processos de registro do cotidiano utilizando tecnologias de áudio, vídeo e fotografias, bem como o registro das narrativas da cultura infantil. Nesta perspectiva, buscamos trabalhar com as narrativas infantis pomeranas e quilombolas embasadas nos registros fotográficos e fílmicos com a intenção de compreender os espaços que a infância campesina ocupa e as (re)interpretações que constroem a partir das experiências da vida do campo. O texto direciona-se a partir da produção de imagens realizadas pelas crianças e anuncia o empoderamento de crianças na faixa etária de 10 a 14 anos de idade, pertencentes à escola da rede pública de ensino do município de Canguçu/RS. A Sociologia da Infância e os Estudos das Crianças são tomadas como bases teóricas deste estudo, pois salientam as crianças como atores sociais de direitos e competentes em comunicar e expressar seus cotidianos e a cultura local.

O desenho metodológico inspira-se no campo da etnografia com crianças, o qual permitiu a aproximação da realidade social e cultural das mesmas. Esta metodologia, além da rigorosidade na coleta de dados, sinaliza a flexibilidade de revisar e aprofundar outros caminhos teóricos e ferramentas metodológicas, algo relevante quando realizamos ações investigativas com crianças. (GRAUE; WALSH, 2003). A Roda de Diálogos, como ação

metodológica neste estudo, caracterizou-se pelo diálogo profundo com as crianças sobre aquilo que foi observado e registrado por meio de narrativas a interpretação da cultura local (THUM, 2009). Anunciamos as fotografias como subsídios potentes para pensarmos em conjunto com o campo de estudos da Sociologia da Infância e os Estudos das Crianças, sinalizações metodológicas relevantes à inserção das crianças como colaboradoras ativas da investigação. Transcendendo ao olhar estático de uma determinada situação ou vivência, mas como ferramenta que dialoga, discute e aponta reflexões quando aliada a voz e a vez das crianças em contexto de ações investigativas.

O texto divide-se em três seções, as quais discorrem sobre a base epistemológica que embasa o estudo, na primeira seção. A seguinte apresenta o embasamento metodológico e o tratamento dos dados coletados. Na terceira sessão, salienta discussões e apontamentos, fruto das pistas ofertadas pelas crianças na produção das imagens e das narrativas construídas entre seus pares. Finalizando com proposições à participação das crianças em contextos investigativos com a construção de ferramentas metodológicas que se aproximem com os princípios da sociologia da infância.

1 – Aportes teóricos

Esta seção trata da base epistemológica deste estudo, a qual compartilha dos anúncios que a Sociologia da Infância vem construindo em relação às crianças como atores sociais e suas infâncias como categoria social do tipo geracional. As pesquisas e estudos em relação às crianças ascendem de forma relevante na contemporaneidade, destacam-se, entre outros fatos e bases legais, a Convenção dos Direitos das Crianças – CDC, em 1990, a qual salienta as crianças como atores sociais de direitos, garantindo sua participação ativa a partir de assuntos que os afetam e os interessam na sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente, base legal que garante os direitos às crianças, permanece no contexto brasileiro como um dos mais relevantes movimentos de pertença as crianças à sociedade. Tal documento foi palco de participação de diversos grupos sociais, inclusive das crianças, as quais reivindicavam garantias aos seus direitos enquanto membro da sociedade. O contexto dos estudos históricos também destacou a inserção das crianças e de suas infâncias como uma construção histórica e social, a qual foi considerada durante a Idade Média apenas como seres biológicos, ausentes de um estatuto social e autonomia existencial.

O historiador Philippe Ariès (1981) tratava da incompletude e incapacidade das crianças no meio social e cultural, estas eram vistas como adultos em *miniatura*, as crianças não se diferenciavam dos adultos. Sua tese, a partir da arte pictórica, ressalta a presença das crianças com suas famílias em quadros, os quais retratavam a vida privada do século XVII. Esta presença e a centralidade das crianças nessas obras, permitiu que o autor apontasse a construção social de um sentimento em relação a infância a partir do Renascimento europeu.

Cabe destacar o pioneirismo dos estudos sociológicos brasileiros, os quais anunciaram as crianças como grupo social atuante da sociedade. As sinalizações sociológicas e folclóricas salientadas por Florestan Fernandes em suas pesquisas com as crianças permitem pensarmos na gênese de estudos que tratam as crianças e suas realidades como objeto científico. Este pesquisador na década de 40 inicia seus estudos sobre o folclore paulistano e brasileiro e apresenta as produções culturais das crianças vivenciadas em Bom Retiro/SP. Essa produção culmina resultados relevantes no contexto da pesquisa do cotidiano e da cultura brasileira. Dentre outros apontamentos, destaca-se as "trocinhas" como "agrupamentos estáveis e organizados" de crianças que produzem relações com seus pares e refazem-se continuamente com o tempo. Nessas interações reflete-se, a "cultura infantil", termo cunhado pelo autor, como conjunto de elementos culturais reunidos pelas crianças e caracterizados por sua ludicidade (FERNANDES, 2004, p. 246). Tal termo garante a potência em apresentar o caráter social das produções infantis, as relações entre pares e com os adultos como fonte constitutiva da cultura infantil e a competência de as crianças criarem suas próprias culturas a partir do simbólico.

Tal exposição sobre a competência das crianças em atuarem socialmente mediante uma cultura que constituem suas realidades e a potência de suas reinterpretações como atores sociais que agem, reagem, pensam e recriam informações que permeiam suas vivências, nos aproxima da corrente interpretativa proposta neste estudo.

A base interpretativa constitutiva da Sociologia da Infância, possui interesses em anunciar as crianças como atores sociais, mais interativos do que passivos ou apenas reprodutivos da cultura ao qual se inserem. As pesquisas do sociólogo William Corsaro com crianças italianas e estaduninenses, apresentam processos criativos e interpretativos da socialização infantil em contexto escolar. Tais estudos evidenciam conceitos como a "reprodução interpretativa", o qual compreende

> a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36)

Este termo nos permite avançarmos na compreensão dos processos de socialização das crianças como meros receptadores de informações do mundo adulto. Propõe distanciarmo-nos de concepções tradicionais de socialização infantil, como processos individualizados e padronizados para a vida adulta. William Corsaro salienta que a socialização das crianças perpassa a interação com seus pares e com os adultos, na apropriação e interpretação criativa das informações e da cultura a qual pertencem, a fim de responder suas necessidades e preocupações do mundo que as rodeia. Outro conceito relevante nesta perspectiva sociológica são as "culturas de pares", fruto desse processo de socialização coletiva e (re) produtiva entre as crianças como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (CORSARO, 2009, p.32). Entendemos por esse termo a comunhão, a partilha e a negociação entre as crianças e os adultos em processos de interação. Com isso as crianças estariam construindo elementos para a inserção ao grupo social, bem como ao cumprimento de suas demandas e curiosidades enquanto grupo geracional.

Sarmento em suas pesquisas ressalta os avanços da sociologia infância, quando evidencia que o campo de conhecimento desconsidera a socialização como conceito que impõe o mundo adulto às crianças e estas como meras receptadoras da cultua adultocêntrica. Nas palavras do autor evidencia-se este avanço quando enfatiza que a "a desconstrução do conceito de 'socialização' é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos" (SARMENTO, 2005, p. 374). A potência cultural dos grupos infantis, suas representações simbólicas e crenças são fruto das interações entre crianças (relações intrageracionais) em relação direta com os adultos (relações intergeracionais) (SARMENTO, 2005). Essas relações tecidas com os adultos e entre as crianças permite compreendê-las como atores ativos e (re)construtores culturais.

Interessa-se nesta exposição teórica elucidar o caráter social ativo das crianças na sociedade, em especial, em contextos investigativos. Pensar as crianças tomando como

base os principios da sociología da infancia permite atentarmos para a construção de estratégias metodológicas que reconheçam a competencia das crianças em comunicar e expresar suas realidades. Com isso estaríamos reconfigurando o papel do pesquisador com as crianças e descentralizando as crianças do papel de objetos para colaboradores de investigações que tratam de seus contextos sociais (ALDERSON, 2005). Portanto na seção seguinte, apresentamos delineamentos metodológicos construídos com a colaboração das crianças e os anuncios que elas tecem sobre seus cotidianos locais.

2 - Delineamentos metodológicos: produção de imagens e roda de diálogos

Elegemos a etnografia com crianças como estratégia central de investigação de campo, pois prevê a imersão profunda do pesquisador no campo empírico, permite compreensão aprofundada e rigorosa das observações que realiza, revisitando constantemente "o que" e "como" observar os acontecimentos, amparando-se pelo campo teórico escolhido. Pesquisar determinado contexto prevê um olhar atento e sensível por parte do pesquisador, embasado pelo diálogo com seus colaboradores e a realidade que vivenciam. Configura-se como "processo criativo" buscando constantemente "maneira novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher os traços físicos das suas vidas" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120).

A etnografia como um método potente na aproximação da vida cotidiana das crianças se utilizada cuidadosamente e com apropriação é capaz de dar a "voz às preocupações infantis fornecendo descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância" (CORSARO, 2011, p. 61-62). Essa estratégia metodológica permite anúncios sintetizados dos dados analisados. Entre eles a capacidade das crianças em ensinar e comunicar suas vivências e experiências de vida, demonstrando como elas constroem e produzem sentidos para os processos de (re) produção de cultura, de transformação e participação social. Desta forma a etnografia transcende ao padrão "de investigação clássica, na qual as propriedades e o comportamento das partes determinam as do todo, invertendo-o: é o todo que determina o comportamento das partes". (CARVALHO, 2010, p. 131)

A metodologia empreendida neste estudo realizou-se por meio de observações, rodas de diálogo com as crianças, fotografias, produções de imagens e registros um diário de campo em conjunto com as crianças. Nesta direção a investigação direciona-se em

“aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 22). Para esses casos, é imprescindível estar atento as particularidades concretas quanto à participação das crianças em seus contextos, registrando rigorosamente as intervenções e ações que ocorrem. A análise não se faz por completa se os dados de campo deixarem de ser problematizados pelos próprios sujeitos, em processo de reflexão da ação por eles mesmos vivenciadas. Esse movimento instala a Roda de Diálogo, como uma ação metodológica de análise, potencializada pelo diálogo profundo com as crianças sobre aquilo que foi observado e registrado, pois como co-produtores deste processo investigativo participarão de forma ativa no desenvolvimento da pesquisa, inclusive das demarcações temáticas da análise. Entende-se que as observações iniciam pelo que é “visível, aquilo que o observador comum vê, e depois para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 129) e então, é a partir desse momento que o olhar conceitual do observador se instaura como movimento analítico.

Interessa neste estudo apresentar de forma descritiva as produções culturais das crianças, ou melhor, o que os espaços fotografados pelas crianças traduzem como processo recriado e reinventado de suas culturas. Estas produções de imagens, pelo olhar das crianças, permitem nos aproximarmos de suas realidades e das significações culturais e sociais que registram pelas imagens. A análise de conteúdo selecionado por amostragem, buscam situações em que os dados apresentam indícios de ação por criação/reinvenção construída pelas crianças nas produções audiovisual e das observações e registros escritos. Percebemos que a cultura local, constituída pela vida do campo, pelo trabalho e pelas relações de pertencimento ao espaço que as crianças transitam, demarcaram suas narrativas. Esses elementos afloram no processo da “Rodas de Diálogo” (THUM, 2009), espaço onde as problemáticas do viver são problematizadas com os próprios sujeitos. Conforme o autor, a “Roda de Diálogo” “caracteriza-se por ser um momento de interpretação da cultura local” (THUM, 2009, p. 153). As crianças construíram um movimento de interpretação da cultura local, as falas, fruto das produções de audiovisual a seguir e por meio delas traduzem o cotidiano cultural e social ao qual pertencem.

O trabalho de geração de dados ocorreu por meio da colaboração das crianças na produção de fotografías. Os colaboradores da pesquisa são crianças de descendencia pomerana pertencentes a comunidade de Nova Gonçalves/Canguçu/RS e da escola, da

rede pública de ensino, Carlos Soares da Silveira. Cabe destacar que este ensaio é um recorte do trabalho de extensão e pesquisa, o qual desenvolve-se desde o ano de 2014 na instituição educativa, com isso será apresentado parte do estudo com as crianças. As fotografías foram realizadas pelas crianças no objetivo de registrarem espaços ao redor da escola e no entorno da localidade. A proposta se deu a partir de apresentar os espaços de sociabilidade da localidade por meio do olhar das crianças. Realizamos caminhadas ao redor da localidade e na medida que os espaços eram reconhecidos pelas crianças estas os registravam por meio de câmera digital.

Com os registros fotográficos organizamos uma Roda de Diálogo para agrupar as fotografias em sessões temáticas. As crianças neste momento construíram um debate enriquecedor quanto suas interpretações das imagens aliada ao contexto e a cultura da vida do campo que vivenciam. Sinalizando as fotografias como artefato potente para pensarmos nas culturas infantis pomeranas e suas ressignificações. Configurando a extensão da fotografia como representações da cultura, da vida do campo, do trabalho e da sociabilização entre as crianças, seus pares e os espaços que compõem a comunidade de Nova Gonçalves. O diálogo entre as crianças, em relação as fotografias, foi filmado como fonte de dados para posterior análise. Na transcrição das falas foram agrupadas temáticas salientadas pelas crianças como: brincadeira, lazer, diversão, trabalho/lida e vida no campo. Nesta direção, apresento algumas imagens fotográficas realizadas pelas crianças e relatos que retratam e apresentam o contexto de vivências e de experiências locais das crianças[160].

1 – Imagem fotográfica: entorno da escola

"Aqui tem muito espaço para brincar, correr e subir nas árvores".

[160] O estudo se ampara pelo consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis e pelas crianças que participaram das ações de extensão e de pesquisa.

2 – Imagem fotográfica: campo de futebol Aliança

"Aqui no Aliança dá pra subir nas árvores"
" A ceifa corta soja e milho, mas essa é abandonada e dá pra brincar"
" Eu já fiz um pique-nique improvisado nessas árvores, mas as vezes é combinado"

3 – Imagem fotográfica: mundo do trabalho

"Eu adoro comer morango, nós já colhemos, agora só termina lá pra janeiro"
"Se vende pra casamento, para os vizinhos. Agora com esse sol tá ruim pra plantar"
"É assim fica uma flor branca e depois dali nasce a fruta"
"O fumo dá dinheiro, mas eu queria que meu pai só plantasse morango. Se tiver muito dinheiro nós vamos baixar a quantidade de fumo e plantar só morango"

4 – Imagem fotográfica: lavoura de fumo

"O fumo judia muito. Tem que apanhar, depois separar, atar e depois vender"

"A roupa fica suja, a pele fica vermelha, e é no sol forte, dói as costas. O fumo dá muito dinheiro. O melhor tipo é o BO"

5 – Imagem fotográfica: roda de diálogos e caminhadas com as crianças

3 – Discussões e apontamentos

O estar junto às crianças, às inquietações que tangenciaram nossas conversas, os saberes que construíram os momentos de diálogos em relação à vida campesina, bem como os espaços que legitimam como instância social, permitiu que o estudo se desenvolvesse e se organizasse, anunciado através da voz e da vez das crianças, um olhar mais acurado em relação às culturas infantis e os espaços de sociabilidade. Com isso o intento deste ensaio se deu no empoderamento das crianças como atores sociais plenos de direitos potentes em reinterpretar a cultura local a qual pertencem.

As temáticas, brincadeira, trabalho e vida no campo salientadas pelas crianças, na roda de diálogos trazem questões sociais relevantes para pensarmos a ressignificação social da localidade. As análises são iniciais, mas trazem o olha atento das crianças quanto a organização econômica da região e os enfrentamentos que cercam as famílias na lida do campo. As brincadeiras em espaços de lazer e de trabalho são fruto das reinterpretações tecidas entre pares, como processo lúdico e interativo entre elas. O que sinaliza a potência de problematizarmos e debatermos as interações intrageracionais (crianças-crianças) e as intergeracionais (crianças-adultos), para avançarmos em proposições relevantes para a sociedade e de transformação a vida cotidiana.

A potência da inspiração etnográfica que embasa este ensaio se mostra como método potente em contextos investigativos com crianças. A relevância das produções das crianças por meio das fotografias e de suas narrativas evidencia nos aproximarmos de estudos colaborativos com as crianças. Os dados "não andam por aí a espera de serem recolhidos"; emergem de uma combinação de interação do pesquisador com o contexto e

“das relações com os participantes” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94). Essa interação distancia-se de uma visão genérica da participação das crianças em contextos investigativos; trata-se de um envolvimento coletivo e ético. No campo de estudos da Sociologia da Infância discute-se a emergência de ferramentas metodológicas que se aproximem das crianças, distanciando-se de uma concepção de incapacidade ou fragilidade em relação a elas. É necessário respeitar o que dizem e pensam as crianças em sua diversidade de manifestar-se e comunicar sobre o meio social no qual estão inseridas.

As metodologias participativas lançam inúmeros desafios dentre eles destacamos a “presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifónico e cromático, que resulta da voz e acção da criança em todo o processo” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 55). Há um duplo desafio a ser aceito e enfrentado pelos pesquisadores: a imaginação e criação de ferramentas metodológicas convergentes ao processo investigativo com crianças e a reconfiguração do papel do pesquisador. Este seria descentralizado como gestor central de todo o processo investigativo, sinalizando as crianças como colaboradoras ativas da pesquisa. Por isso, defende-se a compreensão da investigação participativa “como um espaço intersubjectivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas de conhecimento” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 57).

Portanto, trabalhar em investigação conduzida com a participação das crianças na construção de ferramentas metodológicas delineia-se como um processo inventivo, imprevisível e, principalmente, flexível, o qual, à medida que avança em seu desenvolvimento, vem se configurando metodologicamente acessível a novas discussões teóricas e empíricas.

Referências

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família***.** Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CARVALHO, M. G de. Fazendo tipo: o uso da Etnografia no contexto escolar. In.: CAMPOS, R. C. P. R de. *Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças***:** Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

CORSARO, W.A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. *Investigação Interpretativa com crianças:* teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 2003.

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo***.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Raízes). 494p.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância.: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M.J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1678/1593

THUM, C. *Educação, História e Memória***:** silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo; Unisinos, 2009. Disponível em: http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/CarmoThumEducacao.pdf

OLHARES DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS CIDADES: REFLEXÕES SOBRE APORTES METODOLÓGICOS

Cristina Laclette Porto
CIESPI/PUC-RIO
crisportociespi@gmail.com

Irene Rizzini
PUC-RIO/CIESPI
irizzini.pucrio.ciespi@gmail.com

Ensinar e aprender a olhar

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!
>
> Eduardo Galeano (2002)

Galeano, nesse belo texto, aponta a imensa responsabilidade dos adultos no desafio de apresentar o mundo às crianças. Para dar início a esse artigo, gostaríamos de levantar algumas questões que permitiriam imaginar a continuação dessa história: de que modo Santiago Kovakloff atendeu o pedido do filho? O que disse? Como disse? E Diego, o que ouviu do que o pai disse ou mostrou? Como ele ouviu? O que esse encontro entre o filho, o pai e o mar significou para cada um?

Se até pouco tempo importava, sobretudo, saber o que os adultos tinham a dizer ou a oferecer às crianças. A partir da promulgação da Convenção dos Direitos da Criança e do Estatuto da Criança e do Adolescente, o respeito às vozes e aos pontos de vista infanto-juvenis passaram a demandar, cada vez mais, mudanças em discursos e práticas correntes com importante impacto sobre a pesquisa e a produção acadêmica. Saber escutar e considerar seus pontos de vista nas tomadas de decisão são ações que vem abrindo caminhos para uma multiplicidade de novos aportes metodológicos (RIZZINI e TISDALL, 2012). Tendo em vista essa demanda, o CIESPI/PUC-Rio, no qual as autoras deste artigo se inserem, empenha-se, há anos, em desenvolver pesquisas e projetos que

apostam na escuta, na participação infantil e no encontro intergeracional, gerando a criação coletiva de mapas, objetos lúdicos, exposições, entre outros.

O objetivo deste texto é refletir sobre as metodologias utilizadas em dois projetos: o primeiro em parceria com a Universidad del Sur, em Bahia Blanca, na Argentina (2010-2011), e o segundo com a Escola Municipal Luiz Delfino, no Rio de Janeiro, em 2016. Os resultados desses processos estão em consonância, a nosso ver, com o que apontam os estudos de Kramer (2002); Jobim e Souza & Rabello de Castro (2008) e Pereira (2015) sobre a ética necessária nas pesquisas com crianças que buscam considerá-las sujeitos do processo de investigação.

Em ambos os casos, a fotografia e o vídeo foram utilizados como recursos privilegiados para ouvir e registrar o que as crianças sentem e pensam sobre a cidade em que vivem. O desafio foi identificar o quê, em cada caso, favoreceu a criação de elos entre pesquisadores, professores e crianças e abriu espaço para inesperadas intercorrências.

Encontro de Latinidades

Em maio de 2010, através de uma parceria entre o Departamento de Economia da Universidad del Sur e o CIESPI/PUC-Rio, foi realizado o Seminário Educacion Popular, Niñez y Derechos, em Bahia Blanca. Na ocasião, um grupo de três pesquisadores do CIESPI/PUC-Rio, formado por uma arte-educadora, um professor de Artes e Design e um especialista em pesquisa social pode compartilhar projetos realizados nas áreas de cultura, educação, desenvolvimento comunitário e implementação de políticas públicas para a infância com professores e educadores sociais da região. O grupo teve também a oportunidade de conhecer comunidades empobrecidas e projetos locais. O interesse de todos convergia para o desenvolvimento de metodologias que garantissem a escuta e a participação das crianças para a revitalização ou criação de espaços que abrigassem seus desejos e proporcionassem uma infância rica de possibilidades.

A cidade plana, no sul da Argentina, em processo de desertificação parecia um cenário próprio para isso. A população é constituída por pessoas nascidas lá, imigrantes argentinos de várias regiões do país, bem como por bolivianos, chilenos e ciganos em busca de melhores oportunidades e que habitavam os bairros mais empobrecidos. Nos relatórios sobre essa experiência, que sistematizam as anotações feitas nos cadernos de campo dos pesquisadores, assim estão descritas as primeiras impressões sobre aquele lugar:

> O vento é uma característica permanente, companheiro de todas as horas. A falta de chuva e a escassez de água se impõem aos moradores. Nuvens amareladas de areia se mostram algumas vezes no céu sempre azul. A chuva, que não chegava há tempos, nos brindou com algumas gotas comparadas às chuvas dos trópicos.
> Ruas quase vazias, usadas somente como passagem de um local a outro: da escola para casa; para a universidade; para o clube; para o trabalho. Realidade que se faz notar com estranheza por brasileiros cariocas acostumados à rua como um espaço de convivência, observação e diversão. O frio e o vento são a primeira resposta a essa característica.
> Cidade litorânea, o mar é inacessível devido à forte poluição causada por grandes empresas, a Petrobras entre elas.
> Os cães, sempre alertas e em bandos, pareciam ser os verdadeiros "donos das ruas", transitando noite e dia atrás dos passantes, entrando na universidade e nas escolas, lançando-se nos pneus de carros, motos e bicicletas, latindo e rosnando.
> À noite, pode-se ouvir o trotar de cavalos e a passagem de carroças de catadores de lixo, que percorrem as ruas da cidade em busca principalmente de papelão. É comum observar crianças a acompanharem seus pais e irmãos mais velhos, noite adentro (LACERDA, 2010, p. 2).

Os projetos educativos apresentados tinham como propósito erradicar o trabalho infantil e minimizar a evasão escolar, tendo como base uma concepção de infância que assegura que crianças precisam dormir, brincar, descansar para estudar e não trabalhar. Entretanto, enquanto os pesquisadores conversavam com os educadores e se inteiravam das propostas existentes, de forma contrastante, deparavam-se com outras questões que emergiam de suas observações: que sensações habitavam o imaginário das crianças ao serem levadas pelo trotar do cavalo e pelo vazio das ruas na companhia dos pais? Por que elas não costumavam brincar nas ruas, apesar dos espaços amplos e sem muito movimento de carros? O que as impedia? O que elas viam, a partir de seus ângulos próprios, que os adultos não mais enxergavam? De que modo a equipe do CIESPI/PUC-Rio poderia contribuir para atender os anseios locais?

Ouvir as crianças, conhecer seus sonhos, medos, encantamentos, desejos, percepções e leituras de mundo sempre foi o caminho de pesquisa e de estudo daquela equipe. O primeiro passo foi abrir espaços para essa escuta.

Olhar de fora

Além de buscar conhecer o trabalho realizado pelas equipes locais por meio de conversas, livros, fotos e vídeos, o grupo de pesquisadores propôs experimentar as intensidades que os objetos guardam por meio de uma atividade lúdica. Foi sugerido que

cada participante escolhesse três objetos: um que representasse Bahia Blanca; outro, uma pessoa importante em sua vida; e um terceiro, sua infância. Carregados de significados, os objetos despertaram histórias de vida a serem partilhadas, ajudando a mapear os diferentes modos de ser criança e de olhar para infância.

Nesse processo de rememoração, foi possível saber que, na cidade portuária e militar, a população esteve sempre a mercê de grandes tensões como nos tempos da ditadura militar e da guerra das Malvinas. Episódios e contextos de medo esvaziaram as ruas, que, em outros tempos, eram utilizadas para brincar e conviver. A população parecia ter internalizado essa imposição e esse temor e, mesmo em um presente com violências menos evidentes, impedia que as crianças permanecessem do lado de fora de suas casas. Esse é um aspecto importante a ser ressaltado no que diz respeito à memória coletiva das cidades. Le Goff alerta que:

> A amnésia é não só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações, que pode determinar perturbações graves na identidade coletiva (2003, p. 421).

Para se aproximarem das crianças e para romper a barreira das línguas, os pesquisadores recorreram à Ciranda das Cores, formada por doze triângulos de panos coloridos fixados em uma ripa de bambu que se conectam e se desconectam por cordões. Em um primeiro momento, esse objeto lúdico representou o brincar brasileiro, cheio de diversidade e versatilidade. Depois, os triângulos soltos ou enrolados nos bambus viraram casa, estrela, armadilha ou *barriletes* (pipa). *Barriletes* ao vento, adultos e crianças, correram de um lado a outro; equilibraram-se em traves e encenaram histórias. Houve também espaço para a confecção de brinquedos com garrafa de plástico (Vai e Vem) e papelão com barbante (Currupio).

Figura 1 - Ciranda ao vento

Figura 2 - Ciranda vira casa

Figura 3 - Ciranda cubo

Acervo CIESPI/PUC-Rio – Objeto lúdico criado pela equipe

Os brinquedos e as brincadeiras desvendaram cada participante em sua singularidade; mostraram o lugar, seu povo e suas paixões evidenciando que o brincar é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. (BROUGÈRE, 1995)

Foram, desse modo, canal de comunicação e espaço de compartilhamento. Os pesquisadores foram cercados com perguntas sobre o Brasil e o Rio de Janeiro, transformando-se em verdadeiros "arautos de brasilidades".

Imagens em movimento

Outro recurso utilizado para promover uma troca coletiva de experiências foi a projeção de um vídeo. A intenção inicial foi propiciar um encontro com outra cultura; observar as reações e provocar uma reflexão coletiva sobre seu próprio contexto. O filme escolhido foi Marangmotxíngmo Mirang - das crianças Ikpeng para o mundo. Trata-se de uma "carta-vídeo" de crianças indígenas respondendo a outra "carta-vídeo" realizada por crianças de Sierra Maestra, região serrana de Cuba, mostrando seu cotidiano, sua aldeia, suas brincadeiras, seus brinquedos, seus familiares, sua festa.

O grupo de pesquisadores observou que o tempo de exibição foi repleto de curiosidades. A primeira foi pelo laptop. A atenção de várias crianças não estava no telão e sim na telinha. Acercaram-se do pesquisador que operava o equipamento e ficaram ali com as imagens bem próximas. Para além da imagem esmaecida projetada na tela, optaram pelo calor afetuoso e pela nitidez, para poderem estar juntos ao pesquisador e perto do aparelho de onde a imagem saía. As demais curiosidades giraram em torno das diferenças culturais: nudez, pinturas de rosto, música ritual, língua. As armas apresentadas em seu processo de criação e manuseadas pelos meninos indígenas também despertaram bastante atenção.

O filme e as conversas viabilizaram a organização de dois grupos de crianças, de idades diferentes, que, no dia seguinte, foram convidados a registrar e mostrar o lugar onde viviam.

Câmera na mão

Celulares, filmadora e câmera digital foram entregues às crianças para que caminhassem pelas ruas, mostrando sua vida e o lugar onde moravam. A primeira observação feita por um dos meninos foi: Mas não temos nada para mostrar, o que filmaremos?

O menino, tal como Diego do início desse texto, pedia aos pesquisadores que o ensinassem a olhar. E, o encantamento com a tecnologia despertado pelo filme aumentou diante da possibilidade de registrar o que quisesse. A partir de orientações básicas para o manuseio, meninos e meninas começaram a correr e a se espalhar pelas ruas e espaços abertos. Os ângulos encontrados para registros foram variados. As escolhas do que filmar revelaram-se diversas. Começaram acocorados, buscando frestas e nesgas através de muros. Passaram a focar pequenas plantas, excrementos de animais, a tentar guardar imagens ao atravessarem manilhas e a pular valas. Filmaram-se mutuamente caminhando, jogando futebol ou taco.

Todo esse movimento foi registrado fotograficamente pelos pesquisadores. Esses encontros foram marcados pela alteridade entre pesquisadores, crianças e equipe local de professores, que ora fotografaram, ora foram fotografados. Isso permitiu que várias histórias ou sentimentos fossem resignificados (GUSMÃO, 2016).

Figura 5 - Para ver melhor

Figura 6 - Olhando em volta

Figura 7 - Captura do movimento

Acervo CIESPI/PUC-Rio

Ao olharem pela lente de aumento o que inicialmente pensavam não representar nada importante, sonhos e desejos começaram a ser revelados. A fábrica abandonada, de onde brotava água *resurgente e mui caliente,* mereceu destaque e explicações. Os caminhos que percorreram e o trilho do trem em direção a distâncias no espaço e no tempo também.

Figura 8 - Fonte de água quente

Figura 9 - A pesquisadora; os pequenos cineastas e os caminhos

Em outra situação, diante de um “parquinho” com brinquedos sem manutenção, um dos grupos manifestou seu desejo de poder brincar em uma praça cuidada e ampliada.

As imagens captadas pelas lentes dos pesquisadores e pelas crianças mostram o lugar foi sendo redescoberto. As câmeras possibilitaram aproximações e distanciamentos, focos e embaçamentos. No suporte técnico foi encontrada uma forma de grafar aquilo que os encantava e que revelava um valor que precisava dessa ação para ser reconhecido como tal. Para Kossoy:

> Toda fotografia que apreciamos se refere ao passado. Mesmo as que tiramos, ou as que tiraram de nós, no último fim de semana. Quando falo em passado, quero dizer que o movimento vivido é irreversível e que as situações e emoções que vivemos estão registradas no nosso íntimo sob a forma de impressões. Essas impressões, com o passar do tempo, se tornam etéreas, nubladas, longínquas (2007, p. 42).

Vale destacar que, apesar do tempo provocar o esmaecer das imagens vividas, as fotos acionam forças internas e presentes na materialidade do mundo, essência desses momentos. Piorsky (2016) aponta que o interesse de crianças por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas pode ser traduzido “por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa”.

E, como bem sinaliza Gusmão (2016), isso só é possível de ser alcançado, quando o olhar se fixa sobre o presente e entra em diálogo com os acontecimentos cotidianos. O grupo foi ao encontro do que o rodeava e algo emergiu daí. Deu-se início a uma escavação de vários tempos entrelaçados. Segundo Piorsky:

> a imaginação da criança não resiste ao apelo da vida material, pois seu alimento, sua proliferação, está na matéria do mundo. Há aqui uma vida espelhada: a imaginação é dada à substância material, assim como a matéria o é à imaginação. As duas coabitam um devir dinâmico, criador de novas imagens (2016, p. 63).

Em parte, o autor parece fundamentar o que para a equipe foi surpreendente. Em contraste com aquelas primeiras impressões sobre a cidade, a pesquisadora tirou uma fotografia que pode ser lida como resultado dessa arqueologia. A cena de um imponente cavalo branco amarrado ao muro da fábrica revela outra cidade possível, permeada por histórias de encantamento.

Figura 10 - Cena que parece de livro de aventura

Acervo CIESPI/PUC-Rio

Para Piorski,

> a imaginação vital da criança sempre flagra uma ausência, um algo a ser apanhado nas coisas do mundo. Acredita sempre que o visto não está visto por inteiro, há ainda um mais dentro, um mais recôndito, um mais íntimo. Assim, as formas, a vida formal, são sonhadas como detentoras de mistérios. Há uma informação estrutural nas forças imaginárias, que pressentem sempre uma intimidade do mundo. É esse recurso que leva a criança a conhecer, a investigar, a sondar, a buscar o que está por trás de tudo (2016, p. 64).

No entanto, só é capaz de enxergar esses mistérios aquele que busca aprender com o outro. A escuta das vozes das crianças passa por esse olhar que vai além das palavras. Naquele contexto de pesquisa, o vídeo e a fotografia foram colocados como mediação técnica interessada em criar elos entre os pesquisadores e os habitantes locais, em especial as crianças, ampliando a troca e o diálogo entre eles e evidenciando o quanto cada sujeito precisa do outro para conseguir olhar a si mesmo.

Gusmão & Jobim e Souza (2008), em pesquisa onde fotografia foi central em todo o processo, compreenderam que no próprio ato de fotografar ou filmar, as crianças descobriam, ao mesmo tempo, que revelavam possibilidades de olhar. As imagens lidas coletivamente possibilitaram uma tomada de consciência daquilo que antes só era visível a uma única pessoa e nem sempre valorizado por ela. Assim, foi possível retomar o excedente de visão por meio do ato fotográfico. Foi o trabalho exercitado por meio da câmera e os diferentes enquadramentos que permitiram desenvolver uma troca de experiências que evocou a memória e construiu histórias.

Caso não fossem registradas, ouvidas e valorizadas, permaneceriam invisíveis. O registro de todo o processo como estratégia metodológica envolveu o ato de fotografar as crianças fotografando, não apenas como ilustração, mas entendendo que esse ato ajudava os pesquisadores a olhar, convidando-os a conhecer melhor aquele lugar, seus moradores,

crianças e adultos, as histórias que os cercavam, favorecendo a escrita e a possibilidade de revê-la reflexivamente.

Encontro permeado por contrastes

Um salto no tempo e no espaço nos leva ao ano de 2016 e à Escola Luiz Delfino, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Outra experiência, outra construção de elos. Contexto totalmente distinto do anterior, existiriam semelhanças entre os dois processos? O que os afasta? O que os aproxima?

O projeto Contrastes foi idealizado pela equipe do CIESPI/PUC-Rio, em parceria com a Universidade de Østfold, na Noruega. Nasceu do diálogo entre pesquisadores brasileiros e noruegueses, interessados em discutir similitudes e diferenças entre os contextos de vida de crianças nos dois países, certamente bastante distintos. Desta forma, a ideia inicial foi retratar em fotografias, a diversidade de contextos no cotidiano de crianças no Rio de Janeiro e resultou em uma exposição lançada no Brasil e na Noruega, em 2014.

Nessa exposição "Crianças no Rio de Janeiro: Contrastes", a equipe de pesquisadores do CIESPI/PUC-Rio notou grande interesse dos adultos que a visitaram. A observação dessa interação gerou uma curiosidade na equipe: como reagiriam as crianças diante dessas imagens? O que teriam a dizer sobre as realidades ali representadas?

O piloto deste projeto teve início a partir da construção de uma metodologia que permitisse oportunidades de interação entre crianças e adultos. Optou-se por um espaço no qual crianças passam boa parte do seu tempo - a escola. E a Escola Municipal Luís Delfino foi escolhida por ser uma instituição pública, localizada no mesmo bairro do CIESPI e com a qual a equipe tem uma relação de confiança estabelecida. Entendeu-se também que, por ser uma escola pública, localizada em um bairro que agrega moradores de renda alta e baixa, ali encontrava-se uma interessante diversidade de crianças, de contextos e de contrastes. O trabalho foi realizado com crianças do 4º e do 6º ano do Ensino Fundamental, na faixa de 9 a 12 anos, conforme foi acordado entre a equipe do CIESPI/PUC-Rio e a equipe da escola.

O registro escrito e fotográfico de todo o processo é o primeiro traço comum aos dois processos. Este processo que vem sendo reconhecido como parte de uma metodologia que está sendo criada, que envolve uma ética, construída a cada momento e que percorre a construção do elo entre todos os sujeitos presentes (PEREIRA, 2015).

Neste projeto, dois dos pesquisadores presentes em Bahia Blanca (a arte-educadora e o professor de Artes e Design) juntaram-se a mais dois componentes: uma das autoras desse texto e uma aluna do curso de Serviço Social, estagiária do CIESPI/PUC-Rio. As diversas formações dos membros da equipe imprimiram uma troca viva e dinâmica que os levou a revisitar várias experiências já realizadas anteriormente, entre elas, a de Bahia Blanca, que havia sido muito marcante.

Oficinas

Foram realizadas 4 oficinas no período de setembro a dezembro de 2016. A primeira partiu de 14 das 21 fotografias da Exposição Contrastes. A expectativa era que o resultado dessa interação revelaria subjetividades, aspectos diversos das culturas nas quais estão inseridos, gerando uma narrativa própria sobre a infância e a cidade. Cabe destacar que o que aqui apresentamos é parte de um experimento em curso, em sua fase inicial e já demonstrando o enorme potencial de aprendizado sobre caminhos metodológicos onde crianças e adultos são co-construtores (KELLETT, 2012).

Com papel transparente colocado em cima das fotografias, apenas a silhueta das crianças retratadas foi decalcada. Assim, como se pode visualizar abaixo, as fotografias foram transformadas em desenhos, com o objetivo de proporcionar a criação-recriação de diferentes realidades vivenciadas pelas crianças nos espaços em que habitam e transitam. Os materiais oferecidos para essa experiência foram: lápis de cor, giz de cera (entre estes uma caixa com 12 “tons de pele”) e canetas pilot. O encaminhamento para esse primeiro dia foi feito da seguinte maneira: alunos do 6º ano, com idades entre 11 e 12 anos, sentaram-se em torno das mesas da Sala de Leitura, receberam cópias dos diferentes desenhos iniciais. A equipe contextualizou a exposição de fotografias que deu origem aos recortes e sugeriu que as crianças completassem as imagens iniciais.

Quando todos terminaram suas produções, foram convidados a falar sobre o que fizeram e a dar um título para o desenho. Os lugares privilegiados foram: parques (7); praia (7); escola (6); quadra (3). Para finalizar essa primeira etapa, as silhuetas e as fotos foram mostradas. E, para surpresa da turma, as cenas retratadas pelos fotógrafos eram bem distintas do que imaginavam, como no exemplo a seguir.

Figura 11 - Silhueta

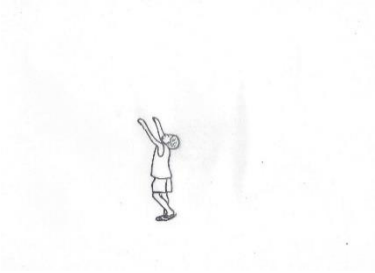


Figura 12 - Basquete

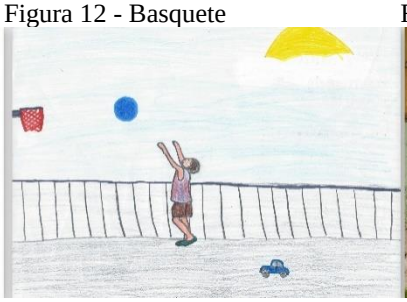


Figura 13 - Fotografia original

Acervo CIESPI/PUC-Rio

No segundo encontro, a proposta foi diferente. Grupos de 4 crianças se organizaram para pintarem coletivamente um lugar da cidade de que gostavam ou que desejavam conhecer. A partir da observação da diversidade das imagens produzidas, algumas perguntas foram feitas: O que há de parecido? O que há de diferente? Quantas representam espaços externos? Quantas representam espaços internos?

As respostas foram evidenciando que apenas 4 desenhos representavam espaços internos, os outros todos mostravam as crianças em espaços externos. Essa leitura coletiva das imagens foi permitindo saber cada vez mais sobre eles, sobre os locais onde habitavam, que lugares da cidade conheciam ou gostariam de conhecer. A maioria disse morar na Rocinha, uma das maiores favelas da América Latina e apenas 5 eram moradoras de outras localidades.

Enquanto decidiam e iniciavam suas pinturas, as crianças conversavam e os pesquisadores circulavam entre as mesas, ouvindo o que diziam, levando informações e fazendo comentários. Uma das meninas, moradora da Rocinha, disse que seu prédio já havia pegado fogo 5 vezes, mas sua mãe se recusava se mudar. Ela disse que isso era um "*trauma*" para ela, pois em algumas dessas ocasiões, estava dormindo, quando o incêndio começou. Ela e uma colega do mesmo grupo disseram que saem muito pouco. Vivem "*trancadas*".

Além dos comentários das crianças, chamou a atenção as experiências feitas com o material: criação de novas cores; inserção de colagens, entre outras. Ao final da atividade, a turma ajudou a arrumar a sala e se despediu ansiosa pelo que viria a seguir.

A Oficina 3 foi dedicada a rever as pinturas para comentá-las e a preparar os próximos passos a seguir. Dois meninos, que não estavam presentes na vez anterior, foram escolhidos para falar o que viam nas pinturas colocadas no meio da roda: Morro do Dendê; Cristo; Morro Dois Irmãos; praia com areia meio verde – "*não deixaria meu filho brincar nessa praia, a outra está mais recomendável*". "*Essa se parece com Copacabana; praia*". "*Tudo tem água*". "*O Rio tem muita praia e faz calor*". Outras crianças assumiram a palavra e disseram: "*O Centro tem*

coisa antiga, macabro, Rio Antigo, não passa ninguém". Uma menina se referiu à Rua do Riachuelo, dizendo que o Centro parece "*um labirinto com ruas vazias*".

Em seguida, mapas da cidade foram distribuídos para que trocassem informações entre si sobre as regiões e os lugares citados. Daí, novas conversas emergiram: um menino perguntou se o Laboriaux ficava na Rocinha e fez a seguinte observação: "*lá tem uma nascente d'água aonde fui com meu pai*".

Ao final, os pesquisadores levantaram a questão: que recomendações fariam ao prefeito recém-eleito? As respostas, lidas em voz alta, eram reclamações contra o aumento do preço das passagens; o tempo perdido no ônibus; a qualidade da merenda escolar; o gasto excessivo com comida; a falta de hospitais. Outros aspectos próprios do universo infanto-juvenil também estavam presentes nas reivindicações como: diminuição do tempo de escola e aumento do recreio; autorização para pesquisar no celular; distribuição de pizza de graça.

A professora da Sala de Leitura, que a cada vez se envolvia mais com as propostas, achou interessante tomar a cidade de modo a aguçar o olhar e contou que pretendia continuar a atividade, elaborando um poema crítico-visual. E, para felicidade dos pesquisadores, combinou de montar uma exposição reunindo: desenhos, pinturas e poemas, em uma biblioteca municipal próxima à escola. A exposição foi montada e a professora conduziu a leitura dos poemas. O vídeo foi utilizado para registrar esse momento. Solicitou-se ainda que alguns alunos, que já haviam demonstrado interesse pela câmera, fotografassem ou fizessem entrevistas com os colegas. Aproveitando-se do acervo da biblioteca uma aluna que desenhou "*pessoas no Japão observando cerejeiras*" deixou seu depoimento gravado, explicando porque considerava que "*Mangá também é cultura".*

A Oficina 4 deu seguimento à intenção de experimentar a atividade da Oficina 1, agora com crianças menores. A equipe pediu que a professora indicasse 4 alunos do 6° ano para conduzir o encontro com uma turma do 4º ano. Assim, os alunos mais velhos introduziam do seu jeito o foco da proposta, constituindo uma outra fonte rica de dados para a pesquisa.

Essa etapa foi muito importante, pois gerou a oportunidade de observar as marcas deixadas pela intervenção dos pesquisadores. O menino mais agitado revelou-se um professor atencioso e concentrado. E algumas orientações dadas por uma das meninas foram significativas, expressando a liberdade experimentada. Ao dirigir-se ao grupo pelo qual ficou responsável, disse: "*Vocês podem desenhar o que quiserem, até uma girafa. Eu, por exemplo, desenhei uma cena no Japão!"*

Essas referências indicavam que circulava entre as crianças o que Corsaro (2011) chama de cultura simbólica da infância, composta, segundo ele, de várias representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis.

Quando as crianças começaram a colorir seus desenhos, a menina ressaltou: "*Temos uma cartela de cor de pele!",* referindo-se a uma caixa de lápis de cera só com "cores de pele" variadas, que permitiam problematizar os estereótipos. Essa tinha sido uma intervenção planejada pela equipe, que não só levou a caixa, como ficou atenta aos desenhos e percebeu a escolha predominante do rosa para a pele e do amarelo para os cabelos. Uma das pesquisadoras reuniu as crianças, pediu que todas estendessem os braços e tornou evidente que entre elas havia uma diversidade de tons de pele. Logo em seguida, esses tons foram incorporados nos desenhos.

As produções dos alunos de 9 a 10 anos diferenciaram-se dos outros por uma riqueza maior de detalhes. As figuras abaixo mostram alguns exemplos destas produções.

Figura14 - Futebol americano

Figura 15 - Saindo de casa

Figura 16 - O metrô

Acervo CIESPI/PUC-Rio

É certo que o grupo era menor, mas foi interessante notar a facilidade e rapidez com que mergulharam na tarefa.

Considerações finais

Ao refletir sobre as duas experiências, foi possível identificar pontos em comum e especificidades. Cada contexto exigiu um encaminhamento, mas guardou similitudes**.**

Em Bahia Blanca, a foto e o vídeo foram recursos utilizados pelas crianças e pelos pesquisadores. No projeto Contrastes, a fotografia foi ponto de partida para elaboração das propostas e como registro do processo de investigação, recuperando a potência da estratégia experimentada em Bahia Blanca. O desenho teve papel central e o vídeo foi utilizado ao final. Em ambos os casos, a ludicidade esteve presente o tempo todo, tendo sido evocada por objetos lúdicos; brincadeiras tradicionais compartilhadas; trava-línguas; entre outros.

Ao longo deste texto, buscou-se evidenciar o que favoreceu a criação de elos entre os sujeitos envolvidos. Para tal, o ato de observar demandou da equipe muita atenção, escuta,

presença e reflexão. Foi na socialização das observações de cada integrante, que um diálogo interno pode ser iniciado e alimentado pela linguagem do outro.

Nas duas situações houve a preocupação com a necessidade de refletir sobre o que era vivido e nomear o que era apreendido a cada etapa. No Rio, a leitura coletiva das fotografias e vídeos foi feita pela equipe ao final de cada oficina, para ser transformada imediatamente em texto, para que o desejo de guardar aquele momento e não outro fosse compartilhado e não se perdesse com o passar do tempo. Para prosseguir, outros instrumentos metodológicos foram identificados como fundamentais: a observação; o registro reflexivo sobre a prática e a teoria; a avaliação dos encaminhamentos e o planejamento das ações subsequentes. E várias dessas produções escritas foram retomadas como fonte deste artigo, como relatórios, memória de reuniões, planejamentos, troca de mensagens por e-mail e cadernos de campo.

Os diferentes tipos de registro ajudaram a reforçar o reconhecimento das experiências, para que pudessem ser ressignificadas na interlocução entre os sujeitos envolvidos e para ajudar a revelar as marcas de identidade e singularidade das relações construídas durante a pesquisa (JOSSO, 2009).

Assim como na Argentina, no projeto Contrastes, desde os primeiros contatos com a escola, o grupo de pesquisadores teve o cuidado de envolver a direção e compartilhar cada passo. Todos foram sujeitos e co-construtores das investigações e suas maneiras de expressar o mundo foram reconhecidas e valorizadas. A busca por outros pontos de vista e o olhar singular de cada um apontou para desconstruções, inversões, reconstruções, resignificações e reconhecimento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Campinas, SP: Cortez, 1995.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GUSMÃO, Denise. Terra e memória: escavando contos e imagens nas Gerais. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 4, n. 7, 2016.

GUSMÃO, Denise e JOBIM E SOUZA, Solange. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. *Psicologia & Sociedade*; 20. ed. Especial: 24-31, 2008.

JOBIM e SOUZA, Solange e CASTRO, Lúcia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H.V. (Org.) *A criança fala:* a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e professores. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago/dez. 2009.

KOSSOY, Boris. *Os tempos da fotografia*: o efêmero e o perpétuo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. n. 116, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.1, p. 50-64, jan/abr. 2015.

PIORSKY, Gandhy. *Brinquedos do Chão*: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

KELLETT, Mary. Child-led research from inception to reception: Methodological innovation and evolution issues. *CM-Časopis Za Upravljanje Komuniciranjem* 7 (24), 5–25, 2012.

LACERDA, Nathercia. Relato de viagem por Nathercia Lacerda. In: *Relatório Juegos e Juguetes em Latinoamerica:* experiências interculturales. Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio, 2010 – 2011.

NATUYU YUWIPO TXICÃO; KUMARÉ IKPENG; KARANÉ IKPENG. *Marangmotxíngmo Mirang*: das crianças Ikpeng para o mundo. Edição: Mari Corrêa. Produção: Vídeo nas Aldeias. 35 min, 2001. Disponível em: <https://goo.gl/Hp29Bi>. Acesso em 15 fev. 2017.

RIZZINI, Irene; TISDALL, Kay. A importância do debate internacional e interdisciplinar sobre participação infantil e juvenil. In RIZZINI (Org.) Participação infantil e juvenil: perspectivas internacionais. *Revista O social em questão*, Ano XV, n. 27. Rio de Janeiro: PUC-Rio, p. 15-20, 2012.

QUEM SOU EU E QUEM É O OUTRO? PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Cristina Teodoro Trinidad
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB
cristina.teodoro@unilab.edu.br

Introdução

No Brasil, apesar das infindáveis tentativas das elites de excluir da história do país o debate acerca da raça, ela vem, em seu decorrer, ocupando lugar considerável no espaço das ciências humanas e sociais e no imaginário coletivo, pautando, também, as relações sociais existentes entre os distintos grupos que formam a sociedade.

Estudiosos (MUNANGA, 2003, GUIMARÃES, 1995) apontam o século XIX como o marco em relação aos sentidos atribuídos ao conceito raça. Foi o momento em que essa "palavra" passou a ser designada como espécies de seres humanos distintos em termos físicos e em termos de capacidade mental e os cientistas passaram a justificar a diversidade humana. Munanga (2004, p. 21) argumenta que:

> Os indivíduos de "raça branca" foram decretados coletivamente como superiores aos da "raça negra" e "amarela", em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. Tais características, segundo os cientistas, tornavam os brancos mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos e, consequentemente, mais aptos para dominar e dirigir outras "raças", principalmente, a negra – a mais escura de todas – considerada, por isso, a mais estúpida, a mais emocional, a menos honesta, a menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

A Ciência Natural, fundamentada nessa teoria, alcançou o século XX. Centenas de pesquisas foram realizadas com o objetivo de encontrar e estabelecer diferenças raciais. Os cruzamentos de diversos critérios (como sangue, cor de pele, critérios morfológicos e químicos) resultaram em dezenas de diferentes raças e sub-raças. No entanto, apesar da conclusão de que a raça não é uma realidade biológica e é cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana, não foi suficiente para que imaginário coletivo, a classificação dos grupos deixasse de manter a relação entre os traços morfológicos e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Como bem explica Munanga (2003, p. 21):

> Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação de coletivos de diversas populações contemporâneas existem raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

Aqui no Brasil, no século XIX, logo após a abolição da escravatura, o debate foi pautado pelo que se denominou "racismo científico". Os intelectuais da época eram adeptos das doutrinas desenvolvidas pelos europeus, particularmente os franceses que consideravam que a desigualdade das raças humanas era devida a um fenômeno – a miscigenação (PETRUCCELLI, 1996, p. 134). Sendo assim, a miscigenação da população tornou-se um tema polêmico entre as elites locais. Concluía-se que a mistura de raças heterogêneas era sempre um erro e levava à degeneração não só do indivíduo como de toda a coletividade.

Nos anos 1870 o debate sobre a questão racial no Brasil ganhou contornos bem definidos. O principal foco dos estudos dessa época estava em confirmar as diferenças entre as raças, procurando justificar as desigualdades existentes. Por exemplo, na Bahia, Nina Rodrigues, professor de Medicina Legal na universidade daquele estado, realizava pesquisas sobre criminologia em função da raça e das medidas do crânio, chegando a propor um código penal baseado nas diferenças raciais. Para ele, "a inferioridade dos negros era um axioma, a raça negra no Brasil [...] há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo" (PETRUCCELLI, 1996, p. 134).

Entre o discurso da constituição da nação brasileira, visando uma identidade nacional, e o da miscigenação de sua população, teorias do branqueamento foram sendo elaboradas. Nelas, defendia-se a imigração de mão de obra, primeiro a chinesa e, posteriormente, a italiana:

> Todas as opiniões convergiam com os interesses dos que impulsionavam a imigração europeia. Não somente para fornecer trabalhadores para o cultivo do café, mas também para contribuir com o melhoramento dos componentes étnicos da população brasileira, ou seja, o seu branqueamento (PETRUCCELLI, 1996, p. 33).

Para a proposta deste artigo, ou seja, compreender - como crianças pré-escolares constroem suas identidades enquanto pertencentes a um grupo étnico-racial - cabe destacar, conforme nota Hofbauer (1999), que a ideologia do branqueamento não teve/tem apenas como concepção de que o "negro" – como uma categoria com conteúdo negativo – pode ser transformado em "branco, segundo o autor:

> A crença na transformação de "negro" em "branco" faz surgir implicitamente um "espectro de cores", delimitando por dois polos. Este imaginário impede a fixação de uma fronteira rígida, definida, e consequentemente aceita entre "negro" e "branco". Qualquer definição de cor tem, portanto, um conteúdo ambíguo, dependendo do contexto específico, é influenciada por interesses pessoais etc. (p. 10)

O que o autor explicita é a dificuldade de se definir, com precisão, uma identidade étnico-racial, particularmente, quando se considera a miscigenação da população brasileira. Portanto, é com base nesse entendimento que foi realizada e analisada a pesquisa "Identificação Étnico-racial na voz de Crianças em Espaços de Educação Infantil", finalizada em 2011 no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Compreende-se aqui que a força social da ideologia do branqueamento, que se manteve – teoricamente - no Brasil até meados do século XX, tem implicações sobre a construção da identidade étnico-racial até os dias atuais, portanto, influenciando diretamente a construção da identidade daquelas crianças que fizeram parte da pesquisa em questão. Cabe mencionar que elegi como objetivos do estudo compreender: a) se – e como – as crianças em idade pré-escolar compreendiam a identificação étnico-racial; b) os critérios que empregavam para tal; e c) a forma por meio da qual essa identificação era explicitada.

1 - Identidade, pertencimento e identidade étnico-racial

Segundo Arraiagada (2007), o conceito de identidade não era considerado importante até a publicação do livro *Infância e sociedade*, de Erik H. Erikson, em 1950. Após essa publicação, muitas linhas de pesquisa sobre identidade basearam-se em seus resultados, incluindo aquelas relacionadas à identidade étnico-racial. A definição de identidade adotada por Erikson refere-se à forma como se pergunta e se responde uma importante questão: "Quem sou eu?".

O autor esclarece que a identidade implica um processo constante de identificação do "eu" em relação ao outro e do "outro" em relação ao "eu". O olhar sobre o outro faz aparecer as diferenças e, por meio delas, a consciência de quem se é, formando a identidade. Assim, a identidade pode ser considerada um jogo de espelhos que refletem o olhar individual e asseguram, ao mesmo tempo, visibilidade ao olhar do outro. Essa identificação é social, na medida em que está relacionada ao sentimento de pertença, ou seja, é um aspecto da identidade coletiva.

Jacques d'Adesky (2001), corrobora com a autora ao argumentar que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros.

Ao se referir à identidade coletiva ou étnica, Kabengele Munanga (2012), explica que essa é uma categoria que define um grupo e que esta definição pode ser realizada por membros do próprio grupo, via atributos selecionados no seu complexo cultural, como por exemplo, a língua, a religião, a arte, os sistemas políticos, a economia, a visão de mundo. Como também, de sua história, de seus traços psicológicos coletivos, etc., "entendidos como mais significativos do que outros e que os diferenciam de demais grupos ou comunidades, religiões, nações, etnias". Da mesma, forma que Teodoro (1987, p.46) ao discutir identidade étnica, argumenta que "soma das identidades individuais forma, dentro de um contexto determinado, a identidade cultural de um grupo étnico ou de uma sociedade. Ela se transmite pela cultura, pelo ensino, pela educação".

2 - Em relação à identidade étnico-racial de crianças, o que acontece?

Guardadas as devidas diferenças, é possível afirmar que no Brasil as pesquisas desenvolvidas com crianças para compreender como elas constroem suas identificações étnico-raciais, ainda são incipientes. O mesmo não ocorre nos EUA. Lá, desde a década de 1940, pesquisadores têm se debruçado sobre a complexidade dessa área de estudo, focando, principalmente, crianças em faixa etária pré-escolar.

Entre os estudos, o mais reconhecido a respeito do processo de identificação étnico-racial de crianças entre três e sete anos foi o desenvolvido por Mamie Clark em 1947. O método utilizado consistiu em empregar quatro bonecas idênticas, porém com cor de pele e cabelo diferentes. Perguntas foram feitas sobre a identificação e a preferência racial. Em relação à identificação étnico-racial, o estudo mostrou que as crianças negras tinham uma aguda consciência racial. Entretanto, segundo o autor, ter consciência racial não significa contar com uma autoidentificação étnico-racial socialmente exata: quando se pediu às crianças negras que mostrassem qual boneca mais se parecia com elas, o resultado, como esperado, não foi sempre a indicação da boneca negra. Em relação às preferências raciais, a autora verificou que a maioria das crianças negras preferia as bonecas brancas, pois as consideravam mais bonitas. Para elas,

as bonecas brancas tinham uma cor bonita e as bonecas negras pareciam más (JONES, 1973, p. 35). Sumariamente, por meio dos diferentes estudos realizados nos EUA, sobretudo nas últimas 50 décadas, acerca da identificação étnico-racial entre crianças pequenas, é possível compreender como principais resultados os seguintes:

- O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras, desenvolve-se por volta dos três e quatro anos de idade.
- As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os três anos idade.
- Até os sete anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável.
- A predisposição para se identificar como "branca" desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence.
- A raça e o sexo são aspectos percebidos pelas crianças desde os três anos de idade e exercem algum tipo de influência sobre as categorizações sociais.

3 - Sobre as crianças e os caminhos da pesquisa

O que é passível de constatação, por meio da discussão realizada principalmente por pesquisadores vinculados à Sociologia da infância é que ainda no Brasil, as crianças pequenas não têm sido privilegiadas como sujeitos de pesquisa. Neste sentido, foi priorizado por mim, durante o desenvolvimento da pesquisa, a participação de 33 crianças, entre 4 e 5 anos, advindas em sua maioria, de famílias cujos pais nasceram em estados pertencentes à região Nordeste do país. Uma instituição de Educação Infantil, localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, acolheu, durante dois semestres, a etnografia realizada.

Para efeito de registro, considero que as crianças devem ser vistas como seres que têm voz própria, produtores de culturas ao interagirem entre si e com os adultos. A criança não é, nessa ótica, um ser em potencial, nem um devir: ela é participante ativa da construção da história no aqui e agora, ativa em seu processo de humanização. Nesse sentido, de acordo com Manuel Pinto (1997, p. 63), há a necessidade de uma "desconstrução e análise crítica de imagens mitificadas e estereotipadas acerca das crianças, que perpassam os discursos, as práticas sociais e, em geral, as formas variadas de representação da infância".

Conhecer as crianças permite-nos aprender entre outros aspectos, mais sobre: a) as maneiras como a sociedade e a própria estrutura social conformam a infância; b) o que essas

diferentes maneiras de conceber a infância reproduzem das estruturas sociais ou o que as próprias crianças produzem e transformam por meio de sua ação no social; e c) o modo como o homem e, mais particularmente, as crianças, na condição de seres humanos de pouca idade, constroem e transformam o significado das coisas e das próprias relações sociais (ROCHA, 2008 p. 48).

A etnografia tem sido considerada uma abordagem eficaz em estudos e pesquisas que envolvem crianças. Isso não deve ser entendido, no entanto, como uma mera transposição de procedimentos utilizados junto à população adulta para seu emprego junto a crianças. Embora os recursos etnográficos em pesquisas com crianças sejam considerados os mais adequados, utilizá-los não é tarefa fácil. Ao longo do processo de construção de significados do e para o mundo social, as crianças inventam, reinventam, negociam e estabelecem códigos e limites que nem sempre o adulto consegue compreender. Como esclarecem Delgado e Müller (2008):

> Precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender (p. 144).

Vale ressaltar que, ao empregar a abordagem etnográfica, segui estritamente as recomendações de André (1995) e de pesquisadores vinculados à Sociologia da Infância, a saber: a) uma permanência significativa do(a) pesquisador(a) no campo; b) o contato próximo com a cultura infantil (diversa da do adulto) e com o espaço de educação infantil; c) o uso de categorias construídas *a posteriori* na análise de dados.

Durante dois semestres as observações participantes seguindo o apregoado pela Sociologia, foram utilizadas, ou seja, buscando identificar como as crianças se comportavam, que sentido atribuíam às coisas ao seu redor, às suas ações e, principalmente, àquelas que se davam durante as interações mantidas com outras crianças, com os adultos e comigo (HAGUETE, 1987, p. 59).

Vários pesquisadores que desenvolvem estudos com crianças pequenas alertam sobre a dificuldade de realizar entrevistas formais, porque elas normalmente ainda não tiveram nenhuma experiência com essa forma de relação e podem julgar pouco interessante ficar sentadas em um só lugar. As entrevistas em pares ou trios são as sugestões mais indicadas pelos mais experientes. Por isso, segui o procedimento com as crianças pesquisadas e de forma cuidadosa e no tempo delas gravei nossas conversas, tendo como base o seguinte roteiro:

- Com quem você se parece?
- Em que as pessoas são iguais ou diferentes?
- Você gostaria de ser diferente?

Além das estratégias mencionadas, utilizei a contação de histórias. A atividade de contar histórias é presença obrigatória no cotidiano de creches e pré-escolas, uma vez que ela parece ter o poder de incentivar a imaginação e a leitura, ampliando o repertório cultural das crianças e criando referências importantes para seu desenvolvimento. Foi com o intuito de saber o significado atribuído a uma história que versava sobre o tema das relações étnico-raciais que sugeri para as crianças, e elas aceitaram, a leitura - por meio da interpretação das ilustrações - do livro *A cor da vida*, de Semíramis Paterno (2005).

Em relação aos dados coletados, para que fossem analisados, foram codificados e organizados por temas, seguindo os seguintes passos:

- Transcrição de material;
- Leitura atenta das transcrições feitas, seguida de releitura e;
- Leitura e organização dos documentos institucionais;

4 - Identificação étnico-racial entre crianças pré-escolares: alguns resultados

Entre as 33 crianças que participaram da pesquisa, por meio do processo de autoidentificação, a configuração ficou com a seguinte forma: preta (N = 7), branca (N = 9) e morena (N = 7). Apenas uma criança se identificou como negra. Como dito, é importante ressaltar que essas respostas foram obtidas por meio de conversas informais com as crianças, como a que segue:

> Pergunto a Emilly: Você é diferente de quem? "Do meu pai", responde. Insisto: Por que você é diferente de seu pai? "Porque ele é igual à minha mãe". E eu volto a perguntar: E por que ele é igual à sua mãe? Ela me diz: "Porque ele é bonito". Volto a perguntar: E seu pai tem a mesma cor que sua mãe? Ela me conta: "Não. Meu pai é negro e minha mãe é branca". Questiono: E você? Ela diz sem hesitar: "Branca. Eu sou igual à minha mãe." (Parque, 27/5).

Por vezes foi preciso formular a pergunta de outra maneira para que o tema sobre a identificação étnico-racial fosse evidenciado. Para compreender a identificação étnico-racial das crianças, foi primordial, ainda, apreender os valores que elas atribuíam aos diferentes grupos, decorrendo, daí a pergunta: você gostaria de ser diferente? Ser diferente é uma questão

aberta, com várias possibilidades de resposta. Por isso, após a resposta da criança, outras perguntas eram formuladas, com o intuito de saber em que, precisamente, cada criança gostaria de ser diferente.

Em relação aos atributos utilizados pelas crianças, ao realizarem processos de autoidentificação ou heteroclassificação racial - no caso de seus pais -, foi possível encontrar as seguintes relações:

Categorias	**Características**
Preta	Cabelo muito preto, Cabelo cacheado e duro
Morena	Cabelo duro, Cabelo cacheado
Branca	Cabelo preto, Cabelo liso, Cabelo castanho, Cabelo cacheado

De acordo com as teorias apresentadas, principalmente a partir do século XIX, o termo raça baseou-se quase que exclusivamente em características como a pigmentação da pele, o tipo facial, o perfil do crânio e a quantidade, a textura e a cor do cabelo. É compreensível, portanto, que as crianças, como membros da sociedade, façam uso de termos relativos à cor/raça, recorrendo, também, a outros aspectos, como a textura do cabelo, para estabelecer identificações étnico-raciais. Assim, a classificação preto e moreno foi, algumas vezes, complementada pela menção a cabelo duro. Cabelo cacheado aparece simultaneamente na categoria branco e na categoria moreno, entretanto, nesta última há, também, associação à textura dura, de modo que o termo moreno pode comportar tanto atributos físicos relacionados às pessoas brancas quanto às pessoas negras. Cabe ressaltar que, conforme demonstrado, na concepção da ideologia do branqueamento, a mistura de traços físicos, servia à classificação dos mestiços (morenos) - ora possuindo qualidades, comparadas à raça considerada superior: branca e ora possuindo defeitos, como a raça tida como inferior: negra. Ou seja, uma “moeda de troca” para a constituição da “tal” identidade nacional e para o progresso econômico.

Crianças pretas

Entre as 33 crianças, sete se autoidentificaram como pretas, suas respostas variaram em argumentações, quatro destacaram que queriam ser diferentes, sendo que as diferenças incluíam, sempre, o desejo de serem brancas:

> Giovanna Vitória me segue e diz: "Tia, cê sabe com quem eu pareço? Eu pareço com o meu pai". Pergunto, então: Como é o seu pai? Ela me responde: "Preto, quer dizer, negro". Quero saber como é sua mãe. Giovanna Vitória diz que é branca. Então, eu lhe pergunto: E você, o que é? Ela responde: "Preta". Pergunto-lhe se ela gosta de ser assim e ela afirma que não. Quero saber o porquê. Giovanna explica: "Porque queria ser branca, como minha mãe. E, também, porque todo mundo dá risada." (Giovanna Vitória, pai negro e mãe branca, Parque, 27/5).

Giovanna Vitória, como outras crianças, era fruto de uma relação inter-racial. Ela se assume como preta, porém, ressalta o desejo de ser como a mãe: branca. Esse desejo, que muito provavelmente se vinculava à condição afetiva de querer se parecer com a mãe, tem, ainda, outra motivação: deixar de ser motivo de escárnio. A pergunta que não quer calar é: porque a criança se sentia motivo de chacota? A resposta certamente está na forma como ao longo da história os negros foram, e são considerados de forma desqualifica, seja em relação ao seu físico, seja em relação ao seu intelecto. Segundo Pinto e Ferreira (2014), "tal processo levou as pessoas negras a vivenciarem situações de humilhação e desprestígio pessoal, que vieram a desencadear as desvantagens por eles enfrentadas nas situações concretas do dia a dia.

Entre as crianças que se declararam pretas, outra apresentou fala interessante. Com a cútis bem clara e cabelo ondulado (entre o liso e o cacheado), atributos mais associados aos das pessoas brancas. No entanto, a identificação da criança foi como a da mãe, definida por ela como preta. Há, entre os pesquisadores (ROSEMBERG, 2006 ROCHA, 2005) que trabalham a temática da identificação étnico-racial, dúvidas acerca de como se processa, no microcosmo social, a identificação de cor/raça por parte de grupos de mestiços ou pardos. De fato, nesse caso, encontra-se o tipo de identificação étnico-racial que, aos olhos do Outro, parece não se confirmar. Vejamos como isso aparece a criança mencionada:

> Converso com Pamela: O que você mais gosta em você? Ela responde sem hesitação: "Meu cabelo". Pergunto, agora, pela negativa: E o que você menos gosta? A menina diz: "Nada". Insisto: Você gosta da sua cor? Ela me responde: "Gosto". (Pamela, mãe preta e pai sem identificação).

Distintamente das respostas das demais crianças pretas, citadas anteriormente, a presente resposta levanta a possibilidade de interpretar que os traços brancos asseguram maior autoconfiança que, por sua vez, lhes permite se identificarem com uma mãe – de cor preta. Da mesma forma, é possível analisar que essa criança, em suas características físicas, poderia ser considerada um resultado da aposta feita pelo grupo que defendia a ideologia do

branqueamento, implementada no Brasil do século XIX, como descrito, onde da fusão e da integração das raças e culturas surgiria o mestiço, tipo caracteristicamente nacional. Mas, o predomínio racial e cultural seria da raça e da cultura brancas, devido à extinção do tráfico negreiro, à dizimação dos índios, e à imigração branca/europeia. Assim, a miscigenação serviria, antes de tudo, ao branqueamento da população e ao predomínio do branco no tipo caracteristicamente nacional. A aposta, de acordo com o Censos Demográficos atuais, fracassou.

Crianças morenas

Identificaram-se como morenas, entre as 33, sete crianças. Esse termo – moreno(a) – é, dentre os adultos, o mais empregado em processos de autoidentificação. Distintamente do pardo ou do preto, o moreno não implica, necessariamente, ancestralidade africana. De acordo com Andrews (1998), não há concordância entre os estudiosos do assunto sobre a questão de os morenos serem (ou não) brancos. Para o historiador Carl Degler, moreno é, mais provavelmente, um eufemismo para preto ou mulato, distinguindo-se claramente do branco. No entanto, entre as crianças que se autoidentificaram como morenas, ao serem inquiridas se gostariam de ser diferentes, algumas deram as seguintes respostas:

> "Só gosto de mudar o cabelo". Você não gosta do seu cabelo? "Eu gosto", responde. "Gosto de pintar ele". Que cor você queria seu cabelo? "Queria de vermelho", responde. E o que mais você não gosta em você? "Eu não gosto de brincar muito, correr". Por quê? "Porque agora eu fiquei internada", responde. Então, não é que você não gosta de brincar, agora você não pode, digo para a menina. "É", responde. Você gosta da sua cor? "Gosto", responde. "Só o meu cabelo que eu gostaria que ele ficasse vermelho ou rosa." (Rafaela Stefani, pai branco e mãe preta).

Essa foi uma menina com traços de pessoas negras. Como seu cabelo é bem enrolado, o desejo de pintar o cabelo de vermelho ou rosa parece ser apenas isso e não a vontade de ser branca, tal como foi observado em falas de outras crianças. Em seu dia a dia, em vários momentos e em diversas ocasiões, ela se referia à mãe – identificada por ela como preta – de forma muito carinhosa. Na fala de Rafaela Stefani, a referência à mãe aparecia muito bem marcada. O registro que segue ilustra bem essa situação:

> Cheguei à mesa de Rafaela Stefani, que já havia me chamado. Ela tinha reproduzido, à perfeição, um desenho apresentado pela professora, com suas pessoas, suas árvores com frutos etc. Disse-me que iria desenhar sua mãe e pediu-me que fizesse um coração. Disse-lhe que era ela quem deveria fazer isso. Como a menina não sabia como fazer, incentivei-a a tentar e ela fez isso. Depois, desenhou uma figura humana e me disse que era sua mãe. Perguntei-

> lhe como era sua mãe e ela respondeu: “Preta, bem pretona”. E seu pai?, perguntei. “Branco, bem branco.” (sala, 14/11).

Por outro lado, na maior parte dos casos, o moreno, quando acompanhado de traços negros, apresentou sintomas de vivenciar situações perversas que resultavam em sofrimento. Ser um moreno mais claro ou mais escuro parecia fazer, para essas crianças, toda a diferença:

> O cabelo, eu não queria esse topete e também queria ser branco. Eu queria que meu pai “nascesse” branco, minha mãe “nascia” branca e minha irmã “nascia” branca! Queria toda a minha família branca (Luiz Gabriel, mãe morena, pai não identificado).
>
> Eu também gosto de ser branco, porque ser preto é ruim. Eu gosto de ser branco. Queria que fosse minha família toda, mas, agora, minha mãe era negra e, agora, ela está branca. Eu queria ser branco. Eu gosto [do meu cabelo], da cor eu gosto, também. Mas da cor da minha pele eu não gosto! (Guilherme, moreno, mãe negra e pai não identificado).

Pinto e Ferreira (2014) explicam que a maioria da população brasileira, negra e branca, introjetou o ideal do branqueamento, interferindo na formação da autoestima, pois os negros interiorizam os preconceitos negativos contra eles projetados e desenvolvem sua conduta na assimilação dos valores culturais da esfera dominante branca. Os autores continuam argumentando que a população brasileira assume as características do branco-europeu como representativas de sua superioridade étnica e que em contrapartida, o negro é visto como o tipo étnica e culturalmente negativo e que:

> Essa dicotomia, estabeleceu-se uma escala de valores, aqui chamada de gradiente étnico, de tal maneira que a pessoa cujas características a aproximam do tipo branco tende a ser mais valorizada e aquela, cujas características a aproximam do tipo negro, tende a ser desvalorizada e socialmente repelida. Assim, no Brasil, criou-se historicamente a crença de ser a miscigenação um processo pelo qual os negros se tornariam mais respeitados e teriam mais possibilidades de ascender na escala social (FERREIRA, 2000 apud PINTO E FERREIRA 2014, p. 261).

Para os autores, ainda, apesar da política de branqueamento físico da sociedade não ter conseguido o êxito desejado, o ideal inculcado por mecanismos ideológicos continua arraigado no inconsciente do brasileiro. As teorias racistas, agregadas à historicidade das relações raciais no Brasil, desenvolveram a perspectiva que prima pela exclusão e trata as diferenças como deficiências, prejudicando a construção de uma identidade baseada na negritude, já que todos sonham desenvolver um dia uma identidade branca, por julgarem-na superior. “Por conta disso, a população negra acaba tendo dificuldades em desenvolver uma identidade que culminaria no engajamento em políticas com o objetivo de melhoria de sua condição social”. (PINTO E FERREIRA 2014, p. 261)

Crianças brancas

Entre as 33 crianças pesquisadas, nove identificaram-se como brancas. Como nos ensinou Munanga (2003), desde o século XIX, quando a palavra raça passou a ser designada como espécies de seres humanos distintos em termos físicos e em termos de capacidade mental, os indivíduos de "raça branca" foram decretados coletivamente como superiores aos da "raça negra" e "amarela", em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc.

Assim, quando perguntei às crianças brancas se queriam ser diferentes observei que, diferentemente das demais, nenhuma delas apresentou o desejo de ter seus traços físicos modificados ou diferentes.

> Você gostaria de ser diferente? "Não", responde. O que você mais gosta em você? "Meu olho", responde. Tem alguma coisa que você não gosta? "Não", responde. Você gosta da sua cor? "Gosto" (Eduardo, pai branco e mãe branca).
>
> Você gostaria de ser diferente? "Não", responde a menina. O que você mais gosta em você? "Meu cabelo", responde. E o que você menos gosta, pergunto. "*Meu dedão do pé"* (Emilly, pai negro e mãe branca).

Havia um consenso, entre elas, que demonstravam se sentirem confortáveis sendo como eram. Ao refletir sobre o suposto desejo do negro de ser branco e sobre o conforto dos brancos em relação à identificação que fazem de si mesmos, Bento (2002), uma das poucas pesquisadoras que se dedica à temática da branquitude no Brasil, argumenta que:

> Considerando (ou, quiçá, inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danificando sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (p. 26).

No caso das crianças pesquisadas, em função da idade, não é possível analisar suas identidades em relação ao detrimento das demais identidades, no caso das crianças pretas e morenas – autoidentificações utilizadas por elas -, porém, é possível afirmar que havia uma autoestima muito positiva, que, certamente, era fortalecida pelo seu grupo de pertença. Já que, citando Piza (2002) ao mencionar Frankenberg, a branquitude pode ser definida a partir do significado de ser branco, num universo racializado: "um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo, uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo". (p.71)

A resposta de Bianca, que também se identificou como branca, chama igualmente a atenção. Com tez escura, semelhante à das pessoas negras (pardas ou pretas) e cabelos bem cacheados, disse inicialmente que não queria ser diferente para, em seguida, afirmar que gostaria de ser loira.

> Pergunto a Bianca se ela gostaria de ser diferente. Ela me diz: "Não". Insisto: Você gosta do jeito que você é? "Não". Como você gostaria de ser, perguntei-lhe. "Loira". Quis saber por que ela queria ser loira. Ela me disse: "Porque minha irmã é". Mudei a pergunta: E o que você mais gosta em você? Ela disse: "Meu corpo". Perguntei-lhe em seguida: E o que você não gosta? Ela foi direta: "Meu cabelo". Quis saber como ela gostaria que fosse seu cabelo. Ela me disse que queria que ele fosse "de branco". Achei que ela queria que seu cabelo fosse liso e perguntei-lhe isso. Ela falou: "Eu queria, sim". Passei a perguntar com quem ela se parecia. Bianca me disse que com seu pai. Perguntei-lhe como ele era e ela me respondeu que não sabia. Em seguida, disse: "Ele tem cabelos cacheados e olhos grandes como os meus". Quis saber de sua mãe, como ela era. Bianca me contou o seguinte: "Ela tem pouco cabelo cacheado, é preta e pequena. E meu pai é branco. Minha irmã é bonita e meu irmão é mais ou menos bonito". Claro que fiquei curiosa para saber por que o irmão era "mais ou menos bonito". Ela me explicou: "Porque ele tinha o cabelo duro, mas agora ele alisou e tem o cabelo liso. Agora ele é bonito". Eu pergunto: E os cabelos de sua mãe, como são? A resposta foi curta: "Cacheados e duros." (Sala, 29/5).

Bianca foi a única das meninas que, tendo a pele escura e os cabelos bem cacheados, se identificou como branca. Ao que tudo indica, ela se considerava, em seu imaginário, branca e, provavelmente, se sentia branca. Daí a feiura do irmão, que possuía características negras – a parte da mãe. O modelo físico idealizado pelas crianças – o do branco – só apareceu com clareza quando a menina explicitou a razão pela qual seu irmão, que era "mais ou menos bonito", passa a ser "bonito". Ao alisar os cabelos, ele se assemelha à forma como ela própria se vê ou, mais provavelmente, a forma como deseja ser. Como destaca Pinto e Ferreira (2014) ao discutir o processo de construção da identidade negra, o caminho que se percorre na busca de identificação é marcado por inúmeras contradições e opressões sofridas internamente pelo indivíduo, que acaba por se impor uma regra básica – "a negação de si próprio, de sua cor e, por conseguinte das suas características fenotípicas. Ou seja, o negro nasce e sobrevive imerso numa ideologia de que o branco é o ideal a ser atingido e endossa a luta para realizar esse modelo".

A preferência pela aparência branca, apontada em pesquisas americanas desenvolvidas com crianças pré-escolares desde a década de 1940, reaparece, com força. Morland (1958) aponta, por exemplo, que, tanto crianças brancas como crianças negras, estão acostumadas a ver brancos em posições superiores em livros, revistas e na televisão. "Os brancos moram em casas melhores, têm mais dinheiro e ocupam posições de poder. [...] Isso sugere que o

aprendizado em preferir uma identificação branca não é simplesmente uma questão verbal, mas, sim, uma questão social". (p. 475)

5 - O papel da Educação Infantil diante da construção da identidade étnico-racial

O espaço de educação infantil é rico para observar como crianças pequenas se apropriam de suas identificações étnico-raciais e as explicitam. O cotidiano institucional e, mais especificamente, os momentos em que as crianças têm maior liberdade de expressão, constituem verdadeiros palcos em que se apresentam muitos e diferentes aspectos do universo infantil, oferecendo subsídios para a compreensão de como é possível atuar hoje para o presente e para o futuro.

O desenvolvimento da pesquisa, o acompanhamento do cotidiano das crianças possibilitou conhecer seus mundos, suas formas de se apropriarem de diferentes conceitos, não apenas aqueles relacionados à identificação étnico-racial, objetivo central do trabalho. Várias pesquisas, realizadas em espaços de educação infantil, já mostraram que há diferentes situações em que se evidenciam preconceitos e discriminação por parte das crianças pequenas em suas interações. No estudo realizado, isso não foi observado. Mas a ausência desse tipo de atitude no espaço investigado não significou e não significa, de modo algum, que crianças de pouca idade não tenham preconceitos e, menos ainda, que não ajam de maneira discriminatória. O que se observou é que as crianças estudadas não pautam suas relações com as demais pelo critério de cor/raça.

Entretanto, quando questionadas, a linguagem revelava aquilo que não aparecia no comportamento, ou seja, tanto o preconceito como as atitudes discriminatórias se evidenciavam no plano verbal. A negação dos corpos possuidores de traços associados aos negros e o conforto vivenciado pelas crianças pertencentes ao grupo branco, confirma que a ideologia do branqueamento está mais viva que nunca, definindo, por vezes, quais são os lugares sociais que devem ser ocupados pelas crianças negras, marcados pela inferioridade e aqueles reservados às crianças brancas, com viés de superioridade.

Concluindo...

Para seguir com o debate, foi possível compreender com o desenvolvimento da pesquisa que a construção da identidade étnico-racial das crianças pequenas, está marcado por algumas das seguintes características:

- As crianças utilizam-se, como os adultos, de categorias definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): preto, branco, pardo (moreno), amarelo, podendo, assim, responder com propriedade ao censo escolar, caso elas fossem requeridas.

- As crianças, cumprindo o estabelecido pela ideologia do branqueamento, de acordo com o apresentado, atribuem valores de inferioridade aos corpos negros e de superioridade aos corpos brancos, propondo, assim, que desde a tenra idade estão construindo identidades pautadas pela histórica realidade de racismo, no Brasil.

- As crianças brancas, seguindo o pacto da branquitude, de acordo com o explicitado, se sentem completamente confortáveis com seus corpos, se diferenciando das demais crianças pretas e morenas. Para as últimas, possuir um corpo com atributos de marcas definidas por seu pertencimento étnico-racial à população negra, era motivo de sofrimento.

Diante do exposto, é possível afirmar que a educação infantil possui papel fundamental e pode contribuir para a construção de identidades positivas, principalmente por parte das crianças morenas e pretas. Da mesma forma, que tem o papel de desenvolver estratégias que modifiquem as práticas pedagógicas, visando a promoção da igualdade étnico-racial entre todas as crianças, objetivando mudar o ciclo vicioso e perverso do racismo brasileiro. Sendo assim, a mesma deve atender e implementar as orientações contidas no Plano Nacional de Implementação da Lei n° 10.639/2003, onde está explicitado que:

> O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003).

Referências

ABOUD, F. E. The Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In: PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. *Children's Ethnic Socialization*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDREWS, G. R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988*). Bauru: Edusc, 1998.

ARRAIADA, P. A. *Ethnic identity development*. The Ohio State University, 2007.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo:* estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

D'ADESKY, J. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: CRUZ, S. V. (Org.) *A criança fala:* a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: 34, 1999.

HAGUETE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na Sociologia.* Petrópolis: Vozes, 1987.

HOLMES, R. M. *How young children perceive race*. California: Sage Publications, 1995. (Series on race and ethnic relations, 12).

HOFBAUER, Andréas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo: FFLCHUSP, 1999.

JONES, J. M. *Racismo e preconceito*. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher/Edusp, 1973.

MORLAND, J. K. The development of racial bias in young children. *Theory into practice*, v. 2, n. 3, p. 120-127, jun. 1963.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *ANAIS*... 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Penesb-RJ, 2003.

PATERNO, S. N. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997.

PETRUCCELLI, J. L. *A cor denominada*: um estudo do suplemento da Pesquisa Mensal de Emprego de julho 1998. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. (Texto para discussão – Diretoria de Pesquisa 3].

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças:* contexto e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, M. C. Costa; FERREIRA, R. F. Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* – PPP, 9(2), São João del-Rei, p.257-266, julho/dezembro/2014.

PIZA, E. *A inclusão do quesito cor nas coletas de perfil de funcionários de empresas e usuários de serviços públicos e privados ou O baile da cor.* São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2004.

PLANO Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, DF: MEC, 2009.

SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da miscigenação. *Estudos Avançados,* São Paulo, v. 8, n. 20, p.137-152, jan./abr. 1994.

TEODORO, M. L. Identidade, Cultura e Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p.46-50, 1987.

DESENHOS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS: REPRESENTAÇÃO DO LUGAR DE VIDA

José Camilo Ramos de Souza
Universidade do Estado do Amazonas - UEA
jcramosdesouza@hotmail.com

Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
angelaf.uea@gmail.com

Virgílio Bandeira do Nascimento Filho
Universidade do Estado do Amazonas -UEA
virgiliosantarem@hotmail.com

Introdução

Navegando na perspectiva compreensiva da criança ribeirinha, em verdadeiro diálogo entre o seu modo de vida comunitário e os aspectos urbanos que se fazem presente em suas relações cotidianas comunitárias.

É um universo que aparentemente não há conflito, mas quando se adentra passa a perceber as relações urbanas no contexto ribeirinho, os quais atuam alterando o modo de vida de quem possui o lugar como base de sua identidade cultural.

Há nitidamente as resistências nas suas formas e maneiras de viver o contexto ribeirinho, em face às chegadas dos aspectos urbanos, que são discretamente incorporados no lugar. Já havia ocorrência dessa introdução urbana de modo mais lento, mas agora ocorre com mais intensidade com a chegada de “luz para todos”.

Abre perspectivas para reflexões acerca do que pode ser alterado no modo de vida ribeirinha ou quais os aspectos serão alterados. Isso não quer dizer que o ribeirinho não possa incorporar elementos do modo de vida urbana, pode porque vive a dinamicidade do mundo, como pode e deve manter suas relações ribeirinhas e sua forma e maneira de viver em comunidade, coletivamente construir e manter seus aspectos culturais.

É nessa relação do modo de vida urbano e o modo de vida ribeirinha que se estabelece o conflito, onde se sobrepõe as resistências a partir dos mais velhos, mas os jovens incorporam com mais avidez o novo, que lhe atrai e o encanta. Porém, nas representações espaciais se vê nitidamente o lugar que existe em cada um, como vê, representa, porque é vivido cotidianamente.

O percebido só ocorre quando se deixa adentrar sem conceito e preconceito e assim trilhar as estradas fluviais alicerçadas na fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2006) para, a partir do outro, entender as projeções e representações gráficas ou cartográficas das crianças (estudantes e comunitários ribeirinhos) projetadores do seu lugar de vida.

Os percursos navegados para as construções das representações pelos estudantes exigiram liberdade para fazê-lo, onde representar os lugares percorridos (várzeas, igapós, restingas ou lagos) na comunidade e nas suas viagens com seus pais à cidade de Parintins (ruas, praças, supermercados e feiras) guardados em suas mentes foi projetado a partir de questionamentos, pois tinham que materializar ou representar suas respostas de forma a deixar claros os lugares percebidos. Cada representação conduziu a diálogos, em forma de roda de conversa, para que pudessem expressar os seus sentimentos sobre cada lugar aprendido como lição de vida. As lições sempre vinham a partir das histórias de pescarias, visagem e de encantados, oportunizando a compreensão sobre as relações de vivencia em comunidade e coletiva.

A estruturação de reflexões analítica a base fundante e compreensiva foi dada por Nogueira (2014); Almeida (2014 e 2003); Claval (2010); Dardel (2011); Heller (2004); Tuan (2005). A leitura contribuiu para conceber a forma de aprender de cada criança na beira do rio (comunidade ou cidade), porque apresenta percepções de quem vive e aprende com quem aprendeu fazendo e ensina a fazer (pais, avós e comunitários) a partir dos trabalhos diários; em cada representação é traduzido em fortalecimento do sentimento de identidade de ser ribeirinho, mesmo com o urbano presente. Ser ribeirinho é se construir diariamente com a sazonalidade (enchente e vazante) e aprender sempre a usar o rio como caminhos de vida que se traduz em saber.

Banzeiros (ondas grandes) teóricos urbanos e ribeirinhos

O urbano se apresenta nas comunidades a partir do mundo virtual que se manifesta através da televisão. O imaginado é materializado nas **novelas**, projetado para a massa brasileira como real. Quando o professor, estudante e comunitário ribeirinho assistem as telenovelas criam uma

imagem dos lugares perfeitos, visualizando uma sociedade em pleno conflito e nessa trama se envolvem mesmo distante e sem conhecer a real realidade dos lugares projetados.

Nesse universo virtual a internet promove excursão por universo virtuais próximos e distantes proporcionando ao estudante vencer as barreiras do local e penetrar no mundo até então desconhecido e que passa a ser decifrado, porque ao realizar viagem por universo não experienciado faz descobertas de inúmeras possibilidades do que a tecnologia pode proporcionar em termos de informações das quais tem acesso com rapidez.

Distante desse mundo cheio de tecnologia se encontra a escola de várzea e terra firme ou ribeirinha e as comunidades do município de Parintins, seja de várzea ou de terra firme, próxima ou distante da sede do município, sofre influência do urbano. Em cada escola ribeirinha foi desenvolvida a observação, diálogo e reflexão analítica. Procura-se mostrar as realidades existentes entre o mundo real urbano e o mundo projetado, gerador de múltiplas perturbações locais (comunitárias).

Apesar de todo avanço tecnológico e as mudanças existentes e dinamizadoras das transformações sociais, culturais, econômicas e ambientais não se pode perder de vista a importância da escola, como afirma Gimeno Sacristán (2001, p.11)

> Para nós, a educação promovida nas instituições escolares faz parte dessas realidades sociais quase naturais que constituem nossas vidas e que se esvaem em nossa consciência. Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas.

A escola não pode e não deve ser considerada obsoleta por ainda não acompanhar a dinâmica do que se produz em termos tecnológicos e por não possuir os equipamentos técnicos ou tecnológicos implantados em sua base. É nas relações escolares ribeirinhas que se aprende a ser cada vez mais cidadão e cidadã, por manter relações de coletividade e decisões locais comunitárias e políticas.

É no universo escolar que os diálogos se estabelecem como processo de aprendizagem e que se aprende a liberdade de aprender e ensinar nas aulas dialogadas. No diálogo da sala de aula ou fora da sala de aula o estudante vai exercitando a maneira de aprender continuamente e a exercitar seu posicionamento crítico, mesmo quando o urbano se apresenta através dos livros didáticos.

Não se pode apagar a instituição escolar ao pensar que o ensino mediado, via internet, via televisão ou estudo a distância aprimora ou faz avançar a educação. Há necessidade de abrir amplo debate para se chegar a um consenso e verificar todos os pontos positivos e os negativos de todos os processos, propostas e programas curriculares.

Amazonas ou Amazônia precisa de currículo pensado, discutido para **terra, água e floresta**; um currículo ou currículos com a cara e fala da Amazônia. Os meios tecnológicos são importantes recursos para auxiliar em todo processo educativo. A tecnologia deve ser meio e não fim.

O intento não é negar a presença dos avanços tecnológicos nas escolas ou comunidade, mas fortalecer cada vez mais a escola como instituição possibilitadora de conhecimentos e saberes.

No percurso educativo se apresenta a vontade de compreensão das múltiplas realidades que vão se configurando como processo ou como modelo de mudança, por se perceber que há sempre uma ameaça à diferença entre o verdadeiro e o falso, entre o real e o imaginário. Importante destacar que a realidade ribeirinha de várzea se apresenta diferente de outras realidades, principalmente a urbana, vista também as diferenças dentro da escola. Só que a escola ribeirinha de várzea ainda trabalha com conteúdos de uma proposta curricular pensada na e para a cidade. Não é pensar conteúdo estritamente particularizado para um lugar, mas pensar a partir do lugar (TUAN, 2005) e dos sujeitos do lugar a proposta curricular que permita ao estudante compreender sua realidade e outras realidades próximas e distantes.

Os sujeitos envolvidos na trama da aprendizagem escolar e tecnológica procurarão entendimento sobre a realidade virtual e local a partir do que percebe, para poder estabelecer parâmetro. Faz viagem para outros lugares sem sair do lugar pelos meios virtuais dos quais tem acesso e na realidade local realiza suas viagens andando de canoa, rabeta (pequena embarcação com motor atrás), voadeira (lancha rápida), pelos lagos, igarapés ou atravessando o rio Amazonas, porque segundo Claval (2010, p.39) "[...], as geografias não são exclusivamente feitas de práticas e de habilidades. Elas são carregadas de experiências e de subjetividade". Assim vai construindo elementos que ajudarão na estruturação e na firmação do sentimento de identidade (ALMEIDA, 2010a) como estudante ribeirinho, conhecedor do espaço vivido.

Ainda há muito a navegar para a escola acompanhar o turbilhão de mudanças proporcionadas pelo avanço tecnológico, resultado do avanço técnico-cientifico. A escola ribeirinha exige mudanças na proposta curricular, na formação do corpo docente e em todo quadro administrativo da Secretaria de Educação dos Estados e dos Municípios. É preciso construir de

forma coletiva os parâmetros para a escola ribeirinha, onde os saberes tradicionais (construídos e vividos) possam compor o currículo escolar.

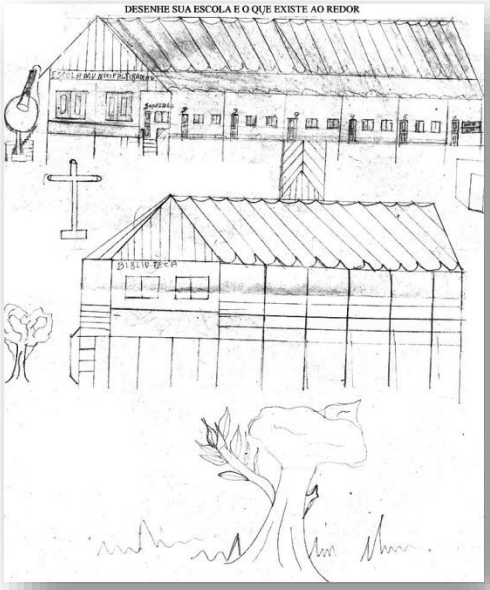
A discussão da construção do currículo tem que ser coletiva e que o currículo reflita a realidade de várzea ou de terra firme, mostrando a cara amazônica (água, terra e floresta) e atenda aos anseios dos sujeitos da educação, principalmente os aprendentes. Quanto à formação do professor deve corresponder a aprender a viver na realidade ribeirinha. Os que trabalham na Secretaria de Educação passem a ouvir as vozes das escolas ribeirinhas para conjuntamente construírem propostas educativas que respeite as particularidades e singularidades de cada lugar.

Os espaços escolares ribeirinhos precisam se transformar em lugar de construção de conhecimento e não mais lugar de reprodução; que tudo se construa no coletivo e não pela imposição do que chega pronto; é necessário manter o incentivo a criatividade de cada estudante para que possa sempre construir representações que fortaleçam sua identidade cultural, a partir do lugar de vida.

Desenhos de crianças na beira do rio Amazonas

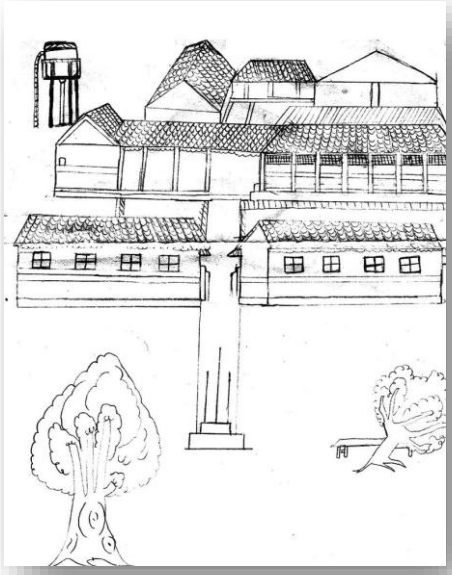
A escola ribeirinha pode ser vista como sendo simples, no primeiro olhar. Ao adentrar nesse universo escolar se percebe que não é tão simples assim. O prédio escolar pode ter a aparência de rusticidade, mas a vontade de aprender dos estudantes dinamiza a escola e todo seu processo. A vontade de querer abarcar saberes para conhecer outras realidades impulsiona o professor a ensinar e o estudante a aprender. Essas relações cotidianas (HELLER, 2004) fortalecem a vontade de conhecer cada vez mais os lugares distantes a partir do lugar de vida. A Escola é a fonte de partida para sonhar e viajar no pensamento para outros lugares.

Figura 1 – Escola de Várzea



Fonte: Estudante do 7º Ano – 13 anos

Figura 2 – Escola de Terra Firme



Fonte: Estudante do 7º Ano – 13 anos

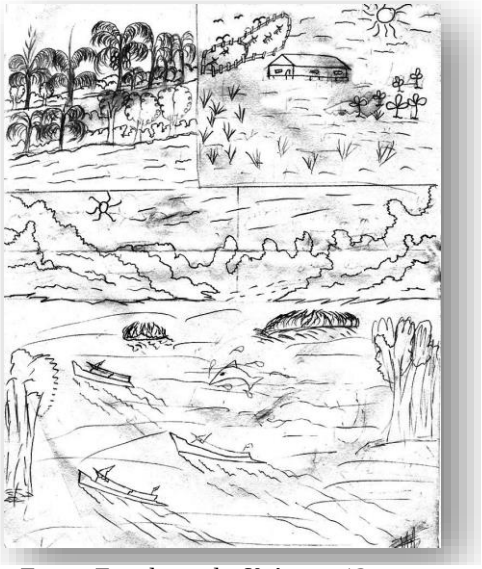
Essa vontade é despertada pela vontade dos pais dos estudantes, por não quererem para seus filhos o trabalho árduo na várzea ou a labuta diária de múltiplos afazeres compreendidos entre o pescar, o caçar, a produção agrícola ou criação de animais, base econômica de subsistência. Nesse diálogo de relações que o estudante passa a perceber e abre a possibilidade de representar graficamente o lugar vivido (NOGUEIRA, 2014), porque vive cada momento aprendendo no fazer com seus pais.

Figura 3 – Lugar vivido

Fonte: Estudante do 8º Ano – 13 anos

A criança vai percebendo as realidades que podem ser projetadas de formas gráficas ou cartográficas, porque vivenciam diariamente nos seus afazeres comunitários; essa vivencia está intimamente ligada aos desafios educativos. O desafio da educação é o de vencer as barreiras de formação do estudante ribeirinho, nesse caso particular de Parintins, mas a barreira é vencida quando se percebe o quanto o estudante sabe e conhece a sua comunidade e assim a representa.

Figura 4 – Comunidade de Várzea



Fonte: Estudante do 6º Ano – 12 anos

Figura 5 – Comunidade de Terra Firme

Fonte: Estudante do 6º Ano – 12 anos

Apesar de haver um turbilhão de movimentos em torno do mundo, fazendo grandes mudanças à sociedade, apresentando os avanços tecnológicos é perceptível o caminhar da escola juntamente com os professores que agem de acordo com o tempo mais lento e que estão projetados graficamente em cada manifestação concreta do lugar vivido de cada estudante ribeirinho, porque segundo Dardel (2011, p.33) "[...]. A ciência geográfica pressupõe que o mundo seja conhecido geograficamente, que o homem se sinta e se saiba ligado a Terra como ser chamado a se realizar em sua condição terrestre".

Essas representações exigem reflexões sobre o tipo de escola ainda existente e quais as necessidades de mudanças são necessárias para responder aos anseios dos estudantes. O discurso da modernidade mostra a escola situada no centro das ideias de justiça, igualdade e distribuição de saberes, para a criação de um sujeito racional, autônomo e livre, a escola como construtora de cidadania. Porém, o que se percebe é que a modernidade não conseguiu atingir seu objetivo ou concretizar a ideia de cidadania livre e individualizada autônoma, por vários fatores: alienação, burocratização, exploração e exclusão, mudanças no ensino sem consulta ao povo, entre outros fatores sociais existentes, presentes nos dias atuais singularizando nosso tempo, deixando estudantes mais dependentes de um sistema caótico e sem apresentar ou ter um compromisso de mudanças.

Nesse mundo alicerçado nas possibilidades da transformação da natureza, do progresso social através do desenvolvimento científico e tecnológico, baseado na nova divisão internacional do trabalho, deixa o povo ribeirinho e de muitas cidades amazônicas a margem por causa da distância; esse povo qual procura manter um projeto de vida de sobrevivência diante da dinâmica mundial, enquanto isso, a escola ribeirinha, em seu tempo lento se mantem construindo conhecimentos e procurando manter seu projeto pedagógico-social.

A racionalidade dos tempos rápidos, urbano e globalizado, apresenta-se nos mecanismos de apropriação dos recursos naturais, não importando os impactos, sejam eles negativos (maiores) e positivos (menores), refletidos no próprio sujeito da várzea e da terra firme. O impacto com várzea é mais direto porque se encontra, principalmente, nas margens do rio Amazonas, onde as escolas olham diariamente a passagem da economia do Brasil e de outros países em navios e barcos. A apropriação corresponde a recursos naturais e também aos conhecimentos nativos (conhecimentos tradicionais da biodiversidade farmacológica ou do banco genético amazônico).

Esses aspectos socioeconômicos da dinâmica acelerada mundial ainda não se apresentam totalmente nas comunidades ribeirinhas, mas há evidências em pequenos impactos no lugar de vida, principalmente nos lagos pela pesca predatória e comercial, fazendo desaparecer o peixe nosso de cada dia, base alimentar do povo amazônico. Em cada representação gráfica ou cartográfica é expressa a vida de quem aprende diariamente com a dinâmica natural amazônica.

Considerações finais

A realidade da escola de várzea frente de terra firme foram projetadas nas representações gráfica dos estudantes, os quais demonstram conhecer cada pedaço do seu chão, apesar do avanço do urbano sobre sua comunidade e que adentra na escola. O urbano adentra através da tecnologia que se faz presente nos celulares, na televisão, nas aulas vias satélite (aula presencial transmitida de Manaus, conhecida como aula mediada por tecnologia, onde há um professor assistente. As perguntas são transmitidas via internet e recebida à resposta pelo áudio da televisão, dada pelo professor que se encontra em Manaus, em tempo real.) e também a chegada da sala (laboratório) de informática.

A complexidade e a sofisticação tecnológica criam um mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais (principalmente as novelas e as propagandas) para deixar a sociedade das comunidades ribeirinhas de várzea e de terra firme perplexas diante de tais transformações, obsoletando as complexidades socioculturais construídas nas relações cotidianas da escola e comunidade de várzea, porém, está mantida a resistência na sua identidade cultural quando representa o seu lugar de vida, porque nesse lugar vive a liberdade com a responsabilidade de quem cresce aprendendo com as relações naturais, sazonalidade do rio Amazonas e de seus afluentes.

As imagens contemporâneas dissimulam e desviam a atenção em relação à realidade existente, tornando-a inconveniente. Essas imagens geradas tecnologicamente chegam até as escolas e as comunidades pelos meios: televisivos, *facebook* ou *WhatsApp* criando novas visões reais e irreais da realidade global. A relação entre a imagem e a realidade se torna mais complexa e deixa a sociedade mais perplexa diante do que está sendo produzido e apresentado localmente. Essa complexidade se faz porque a sociedade ribeirinha amazônica não consegue entender para explicar o ritmo das transformações ou o que está sendo gerado instantaneamente em relação ao que se produz lentamente na vida cotidiana escolar e comunitária.

Os avanços tecnológicos/urbanos estão presentes a cada dia em lugares mais longínquos na Amazônia e nessa perspectiva dos avanços se a escola não acompanha muitos professores também não conseguem acompanhar e gera um distanciamento de todo processo de construção de saberes escolar. Estabelece-se uma relação de contradição entre o que é ensinado na escola e o que o estudante aprende quando tema acesso e navega nos meios informacionais, como a internet no laboratório de informática. Navegar na internet é navegar na curiosidade universal e na vontade de alçar voos pelos mares virtuais, em busca de resposta a questionamentos que fervilham em sua mente, na tentativa de compreender o mundo externo a sua realidade local.

O mundo projetado através dos meios de comunicação de massa e através dos percursos virtuais criam projeções de lugares melhores do que seus lugares de vida. Não é para negar o acesso às novas tecnologias, mas educar para a utilização da tecnologia na casa, na escola e em qualquer lugar. Usar a tecnologia como auxiliar na educação e do processo ensino-aprendizagem. Em cada representação gráfica ainda existe a força de quem aprende com os mais velhos e sabe da grande importância de manter vivo cada espaço natural, porque dele, como um todo, depende sua vida.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de [et al.]. (Orgs.). *Conhecimento tradicional e biodiversidade:* normas vigentes e propostas. 2ª ed. Manaus: PPGAS-UFAM/ NSCA- CESTU – UEA Edições, 2010.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; JULIAZ, Paula C. Strina. *Espaço e tempo na educação infantil.* São Paulo: Contexto, 2014.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa***:** iniciação cartográfica na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Caminhos da Geografia).

CLAVAL, Paul. *Terra dos homens***:** a geografia. Trad. Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.

DARDEL, Eric. *O homem e a terra***:** natureza da realidade geográfica: tradução Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação obrigatória:* seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História.* Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção***.** Trad. Carlos Alberto de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOGUEIRA. Amélia Regina Batista. *Percepção e representação gráfica*: a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas. Manaus: Edua, 2014.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar:* a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

LIMIARES E IMAGENS DAS INFÂNCIAS NA/DA NATUREZA

Tereza Cristina de Oliveira[161]
Instituto Federal da Bahia – IFBA
achadouro@gmail.com.

Leonardo Rangel dos Reis[162]
Instituto Federal da Bahia – IFBA
leonardorangelrreis@gmail.com

Ivan de Matos e Silva Junior[163]
Instituto Federal da Bahia – IFBA
ivan.matos@ifba.edu.br.

Liege Maria Sitja Fornari[164]
Universidade do Estado da Bahia
liegefornari@gmail.com

Introdução

Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência.
Giorgio Agamben, Infância e História.

O presente ensaio compõe as reflexões teóricas no âmbito da primeira etapa da pesquisa em desenvolvimento, intitulada *Imagens da natureza no jardim de Infância*. De perspectiva quali etnográfica, esta visa compreender as imagens da natureza em uma turma de crianças do jardim de infância, em uma escola pública da cidade de Salvador-BA[165]. O presente ensaio

[161] Socióloga, Dra. em Educação - UFBA. Prof.ª do Instituto Federal da Bahia - IFBA. Pesquisa os processos simbólicos que impregnam formulações sobre a infância, entre outros interesses sobre o tema. Contato: achadouro@gmail.com

[162] Sociólogo, Dr. em Educação - UFBA. Prof. do Instituto Federal da Bahia - IFBA. Desenvolve pesquisas na área da sociologia da educação, com interesse nos estudos do cuidado e dos modos de subjetivações contemporâneos. Contato: leonardorangelrreis@gmail.com

[163] Geógrafo, Doutorando no Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências - UFBA/UEFS. Prof. do Instituto Federal da Bahia - IFBA. Desenvolve pesquisas nas áreas dos riscos ambientais; resíduos sólidos; biogeografia cultural; ensino de geografia. Contato: ivan.matos@ifba.edu.br

[164] Historiadora, Dra. em Educação - UFBA. Mestre em Educação. Especialista em História do Brasil e em Filosofia Contemporânea. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Prof.ª do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Membro da Linha de Pesquisa 2 - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador do (PPGEduC/UNEB). Contato: liegefornari@gmail.com

[165] O movimento da pesquisa de campo, *in locus*, ainda não foi iniciado, pois estamos justamente na fase de preparação, que envolve, entre outras coisas: o levantamento e estudo de referência; bem como as conversas e negociações com os atores responsáveis pela gestão da escola e pela turma de estudantes, colaboradores da pesquisa.

problematiza a polissemia das expressões "*Imagens da natureza*" e "*Crianças no jardim de infância*", no intuito de jogar/brincar com as noções de experiência, infância, natureza, aprendizagem e criança. A perspectiva ensaística é aqui compreendida tal como pensada por Foucault (1984), isto é, "como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação" (p.13). De certo, esse horizonte nos coloca em uma conjuntura que, no dizer do autor, faz intensificar as "práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos" (ibid, p.15).

A nosso ver, essa perspectiva é fundamental ao estudo das infâncias, pois é praticamente impossível compreendê-las sem remetê-las às experiências trans-formadoras. Desse modo, a partir da técnica da cartografia da polissemia das expressões em destaque, serão trabalhadas imagens, cenas que nos remetem aos contextos contemporâneos das subjetivações que estão envolvidas com os fenômenos das infâncias e da natureza, ou, das infâncias na natureza, ou até mesmo, das infâncias da natureza. Com isso, pretendemos trabalhar, de modo multirreferencial, com dois temas e entrelaçá-los, no intuito de se compreender os limiares e as imagens que possivelmente os entrelaçam e/ou os afastam.

Vamos começar, justamente, jogando/brincando com as duas expressões assinaladas, ou seja, "*Imagens da natureza*" e "*Crianças no jardim de infância*", no sentido de abri-las e expô-las, para que sua nudez nos faça explorar alguns limiares imagéticos que emergem e se relacionam e/ou se repelem, mas, de todo modo, possuem relações com as temáticas em evidência. Porém, queremos frisar que tal jogo/brincadeira não se dá a partir da tentativa em querer esgotar ou chegar a "dominar" os complexos temas das infâncias e da natureza, sobretudo, porque, iremos relacioná-los ao contexto aberto pela problemática da experiência. Aqui, a experiência é percebida através dos signos e rastros do inacabamento. Isso exige novas formas de ser, estar e fazer com as coisas. Assim, temos de

> recuperar a possibilidade de pensar devagar, pela prática do desvio, sem os resultados rápidos da linha reta, do dado objetivo, das contagens, das categorias e das taxonomias. Pensar reconhecendo a concretude irredutível das coisas e dos corpos. Pensar, aponta Benjamin, como pensam as crianças – cujo futuro se desconhece – a partir de um tempo de espera, um tempo que se conforma como lugar privilegiado dos limiares, um tempo do desconhecido diante de um presente de descoberta, um tempo em que nada está definido, em que nada é definitivo" (RIZEK, 2012, p. 34).

Então, através das práticas do desvio, vamos tecer essas formas de ser, sem a pretensão de enquadrá-las em "dados objetivos", a partir de imagens da natureza que se instauram no

jardim de infância; uma vez que acreditamos na porosidade dos modos de subjetivação. Em relação a isso, eles são semelhantes à água: *se deixam abarcar, sem perder sua capacidade de trânsito*.

Para a feitura deste trabalho, seguimos a orientação da abordagem qualitativa e do estudo teórico, ancorado na mirada fenomenológica e hermenêutica, por permitir a incursão ensaística *na discussão das expressões polissêmicas. Para tanto, adotamos a expressão imagem/cena como dispositivo formativo da narrativa, assim, ao longo do texto, quatro* imagens/cenas serão apresentadas, entre notas, como liminaridade textual, para nos aproximarmos de alguns modos de subjetivações contemporâneos que estão diretamente implicados na tessitura do objeto de pesquisa, a saber: nota 1, imagens: o par criança-infância; nota 2, imagem de saberes escolares e crianças; nota 3, imagem: a criança e a natureza; nota 4, imagem saberes e sabores desde a infância.

Pensar entre notas é uma via para transitarmos nas múltiplas paisagens do território da pesquisa. É uma mirada extravagante que permite considerar a pesquisa como trânsitos entre fronteiras, antes pensadas e fluidas do que fixas, porque, nela, caminhos, valas, atalhos, linhas de fuga vão sendo feitos e refeitos. São trânsitos sincréticos desenhados por viajantes/pesquisadores inquietos, no ato de investigar. Dessa maneira, a pesquisa tonaliza a tarefa da investigação como *atitude* e não como receituário, porque, em nosso entender, é preciso uma escuta polissêmica e sensível, como *atitude* que permita a transposição da razão monológica para os acontecimentos que dizem respeito ao mundo. E, em nosso caso: aos mundos reais e imaginados das crianças[166] e da natureza.

[166] Às vezes, para as crianças, os mundos imaginados são mais reais do que o mundo que nós, adultos, chamamos de realidade. Nesse sentido, podemos dizer que há um "empobrecimento" do mundo para os adultos. Este "empobrecimento" pode ser percebido em termos de liberdade e ação, porque, de acordo com conversa travada pelo biólogo Charbel El-Hani e o antropólogo Stélio Marras, no texto Virada animal, virada humana: outro pacto (2014), o humano torna-se menos flexível, por causa das muitas mediações que passam a fazer parte do mundo dos adultos. Essas mediações acabam se estabilizando e tendem a conferir um status de perenidade e objetividade maiores ao mundo circundante. O exemplo que eles oferecem é o da linguagem. Assim, "podemos pensar em como a linguagem leva-nos a um domínio de significados mais estáveis e, por isso, menos ricos do que os domínios dos múltiplos sentidos e, nesse sentido, somos menos ricos do que as crianças, para quem as palavras fluem de um sentido a outro, e mesmo de uma coisa a outra (EL-HANI, 2014, p. 239). Por outro lado, esse empobrecimento da linguagem possui uma relação inversa em relação à liberdade, pois, para os autores, os humanos em conjunto tornam-se mais flexíveis, "porque a cooperação baseada nas mediações aumenta nossas possibilidades de agir sobre o mundo e, assim, nós adultos, menos ricos de sentidos do que as crianças, podemos ganhar graus de liberdade que a comunicação e ação coordenada nos dão" (EL-HANI, 2014, p. 239). Porém, o que não está dito, mas fica de certo modo implícito, é que a riqueza que os adultos podem ganhar em graus de liberdade, em relação às crianças, se dá de modo instrumental, visto que ocorre através de um correlato empobrecimento dos sentidos. Assim, podemos pensar que a imaginação também é "sacrificada" neste processo. Com ela, temos um concomitante enfraquecimento em relação à espontaneidade, a "naturalidade" com o mundo.

Tessituras da pesquisa: imagens da natureza no jardim de infância

A expressão "Imagens da natureza no jardim de infância" é polissêmica e nos envia ao contexto da pluralidade de sentidos. Dois dos sentidos, mais explícitos, que nos chamam à atenção, são: "imagens da natureza" e "crianças no jardim de infância". Tomada cada expressão em separado, a primeira pode nos revelar as supostas imagens da natureza que estabelecemos hoje ou que fizemos outrora. Ela também pode ressaltar a multiplicidade que existe nas imagens da natureza, ao assinalar como cada grupo ou etnia estabelece, de forma distinta, uma relação diferenciada com a mesma. Quando costumamos pensar essas diferenças é frequente estabelecermos um tipo de cisão entre: de um lado os citadinos; e, de outro, os vários grupos que compõem o ambiente do campo (a exemplo dos camponeses, indígenas, vaqueiros etc.). Nesse movimento, é como se as pessoas que moram nas grandes cidades, estando mais próximas de uma "modernização do mundo" e do seu correlato ideal de "civilidade", encarnassem uma relação de distanciamento em relação à natureza. É como se o movimento de "modernização do mundo", mais visível e realçado nos grandes centros urbanos, necessariamente levasse a um distanciamento da relação de pertença que se tem/tinha com a natureza. Seguindo essa linha de intuição, é como se o habitar as cidades, com seu estilo de vida caracterizado pelo excesso de estímulos e pela arquitetura geralmente carregada em "concreto armado", ajudasse a produzir/forjar modos de subjetivações que se dão a partir do afastamento da pertença com a natureza. Se for assim, podemos conjecturar que nos espaços da cidade, o contato com a natureza se dá através de mediações cuidadosas, porque ela representa uma espécie de limiar que não pode e não deve ser transgredido de qualquer modo, sob o risco de termos um comprometimento da sociabilidade citadina, sob pena de a violarmos. É interessante mencionar vários ditos populares presentes nas conversas cotidianas, porque nas cidades, é muito frequente ouvirmos ditos tais como: "Fulano é um cachorro"; "Ciclano é uma galinha, uma vaca"; já "Beltrano é um porco". Nessas e em várias outras expressões, quase sempre, o animal serve como adjetivo, para qualificar pejorativamente alguém ou algum ato[167]. É como se o animal fosse um índice que assinala a falta de "educação" e de "cultura" ou controle

[167] Mas também há expressões que se referem à natureza em sentido oposto: "Fulano é um gatinho", (muito bonito); para valorizar traços de personalidade, tais como: "Fulano é forte como um leão", "Tem olhos de águia", "Belo como beija-flor". Em ambas as formas de apreensão das imagens da natureza (pejorativa ou idealizada), o que está pressente é uma racionalidade da separação, forjada por uma ontologia pragmatista de uso da natureza como imagem de consumo. Dessa forma, os animais, as plantas, as pessoas, são interpretadas e vistas em uma hierarquia que coloca o homem no topo, pretensiosamente como o ente superior, no controle.

de alguém, ou algum ato realizado de forma indevida ou inadequada. Portanto, o animal, nesses ditos populares, serve como exemplo negativo do que não deve ser feito. É como se o animal nos remetesse e nos enviasse à condição de não humanidade. Assim, sob esse prisma, a sociabilidade citadina pode ser percebida como uma atmosfera criada, de modo intencional, artificial e artificiosa, no intuito de controlar, vigiar e regular as relações que se tem ou que se podem ter com a natureza, sob pena de infringirmos os contornos da nossa pretensa humanidade. Diante disso, toda uma série de mediações e mediadores é construída, com o fito de se "domar" os perigos e riscos que são "inerentes" ao âmbito da natureza. Com isso, também temos a instauração de uma série de interdições, a exemplo dos inúmeros sinalizadores de atenção, cuidado e risco, expostos em placas que servem para indicar uma mudança de postura que temos de assumir, em vários locais em que a natureza é vista/tida como perigosa. Aliás, a palavra selva é significativa, porque deriva de selvagem, ou seja, tudo aquilo ou aquele que não é "domesticado", "civilizado". Assim, pertencer à selva ou estar muito exposto à natureza pode servir como sinal de alerta; representa perigo que nos afasta de certo estado de "domesticação", exigido nos ambientes citadinos, onde espera-se que a sociabilidade apresente maior polimento e comedimento, necessários ao ambiente de formação/florescimento do humano, tidos como oposto ao "descontrole" e "desregramento", que, por oposição, são dominantes nos ambientes da natureza.

Retomando a questão do contato com a natureza nos espaços urbanos, pode-se dizer que as relações entre as experiências urbanitas (da qual a natureza se apresenta de múltiplas formas) e as infâncias são mediadas por diversas margens *liminares* que também ajudam a estruturar os ritos escolares. As margens *liminares* são teatralizadas pelos adultos (família/escola), meios de comunicação e relações sociais diversas, através das interações sociais. Nessa mirada, a relação infâncias e natureza faz parte do projeto social da infância, por essa razão, ela conduz as crianças na passagem para a *adultez em seu tempo e modo civilizatório.* Nota-se aí, a natureza política do projeto da infância tal qual já pensada por Platão. Nesse sentido, "A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa como intencionalidades políticas" (KOHAN, 2003, p. 30). Entretanto, a infância não se constituía uma problemática para Platão em termos filosóficos, mas educacionais. Sendo assim, há de considerar que era preciso educá-la para habitar a *pólis.* Ou seja, desde muito cedo, temos tentativas de enquadramento das infâncias nos projetos societários[168]. A criança que nasce "deve aprender" (imperativo

[168] É interessante ressaltar que a formação de hábitos, valores e atitudes que ocorrem entre as gerações é um princípio precípuo da socialização humana. Portanto, há que se diferenciar os diferentes espaços de poder em que tal movimento ocorre: espaços institucionais, espaço doméstico, diversos localismos, as globalidades etc., também temos de diferenciar os diferentes projetos neles, em disputa.

categórico ou moral kantiana do dever) a se "enquadrar" nos códigos e valores prescritivos dominantes. Temos esse projeto bem demarcado na sociologia e pedagogia de Durkheim. Para ele, a educação é "a ação exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão maduras para a vida social" (DURKHEIM, 2011, p. 53-54), no intuito de fazer com que eles desenvolvam certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos pelo conjunto da sociedade.

Daqui, já temos que tanto as infâncias quanto a natureza são controladas e vigiadas no ambiente das cidades. A *pólis* "floresce" através do controle exercido na natureza e nas crianças. Nisso, há tentativas de embarreramento do que podemos chamar com Deleuze, devir-criança, ou seja:

> Para ele, o devir é uma experiência marginal que age rompendo com as estratificações e com as segmentações. O devir, ao rejeitar ser sugado pelo centro, procura as margens, as brechas, as fissuras que permitem escapar do mesmo. Neste sentido, o devir-criança passa pelo corpo sem órgãos da criança. É que a inocência e o esquecimento da criança fazem da sua existência uma experiência sem Deus. O mundo da criança é um mundo transvalorado; isto é, um mundo que não se prende aos valores pré-estabelecidos, mas inventa seus próprios valores. Portanto, se não há valores determinantes, esvai-se qualquer possibilidade de julgamento. Da criança, do artista e do louco tudo se pode esperar, pois vivem um mundo sem Deus (SILVA, 2010, p. 10).

Então, assim, temos que o "florescimento" do humano, pelo menos nas cidades, exige uma relação vigiada, cuidadosa e mediada com a natureza. Porque não se pode relacionar com ela de qualquer modo, em qualquer momento, em quaisquer ambientes que compõem as cidades[169]. Mas como ficam as crianças no jardim da infância com todos esses mediadores que são criados para "aprendermos" a lidar com a natureza? De que material é feito esse jardim? Afinal, de que "flores" estamos falando? Quais os tipos de formações e de aprendizagens que são relacionados às crianças no jardim de infância?

Talvez, e somente talvez, a expressão "jardim de infância", dentre tantas polissemias que a expressão evoca, seja uma bela metáfora de como escola e sociedade dizem o *par criança-infância*: estágio da vida em que prevalece o pueril, a ingenuidade e o angelical[170]. Essas

[169] É importante assinalar que não pregamos a salvaguarda do campo e do rural em relação à cidade, como contraponto ao processo de modernização vigente, sobretudo porque, mesmo naquele espaço, o poder capitalístico sobrecodifica as relações com a natureza, no intuito de transformá-la em recurso. Em reserva à servido do capital. Assim, o campo também é reconfigurado em suas relações com a circulação do poder e do consumo. Porém, aqui, estamos tratando das relações da infância com a natureza. Nesse sentido, podemos tomá-la como uma espécie de contraponto ao artifício. Como uma espécie de *naturalidade*. Mas, com isso, não queremos recair nas aporias do corte dicotômico, e, ao nosso ver limitador, *cultur* e *natura*.

[170] É importante ressaltar que esta concepção de infância é historicamente emergente do final do século XVIII. Durante a Idade Média, não havia a concepção de criança como um estágio especial do desenvolvimento. A criança

variações simbólicas se aproximam da beleza natural das flores que dão vida e sentido a um jardim. Não sem razão, desde o jardim de infância, os corpos e mentes das crianças são submetidos à prática discursiva de assujeitamento. Forçadas para que continuem angelicais, lindas, perfumadas, delicadas e obedientes. Essa é a natureza da infância que permeia o imaginário social. Para Kohan (2004, p.53), há nessa maneira de ver a infância a ideia de que a passagem criança-adulto é uma linha contínua que conecta passado-presente-futuro, em que o ser humano é percebido como sendo constituído nessa linearidade. Porém, pode-se pensar em uma descontinuidade dessa temporalidade a partir da apropriação da natureza pelas crianças no jardim de infância, se considerarmos que as infâncias, que aí se apresentam, estão na ordem do *aprender a ser no mundo*, visto que assim, elas deixam de ser localizadas como um estágio a ser ultrapassado por um desenvolvimento que se dará a *posteriori*, mas tornam-se movimentos do *ser-aprendente*, inacabado, inconcluso, que aprende a ser, a *pensar, a viver-junto, a fazer-fazendo-com-outros-no-mundo-comum*.

Num jardim da infância, pensado nesses termos, as flores terão de florescer como deslumbramento da natureza. Coralina (1997, p. 106), em seu poema "Criança", poeticamente fala da infância endurecida pelo autoritarismo dos adultos, "Entre os adultos, antigamente, a criança não passava de um pequeno joguete. Não chegava a ser incômoda. Porque nem tinha mesmo o valor de incomodar. [...] Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios discricionários". Carlos Drummond, assim se refere a essas lembranças "não a ornamenta com flores falsas" (CORALINA, 1997, p.21-22). No jardim imageado poeticamente por Coralina, os pares crianças-infância são flores reais, [...] O menino peralta, arteiro, inquieto, era contido na sua vivacidade". Ah, são essas flores errantes que movimentam os jardins de infância!

Então, nessa tessitura, a qual se instaura o interesse discursivo deste ensaio, a polissemia das expressões "*Imagens da natureza*" e "*Crianças no jardim de infância*", dialogadas com as noções de: "experiência", "criança-infância" e "aprendizagem"; vamos apresentar, entre notas, algumas imagens/cenas que nos remetem a alguns modos de subjetivações contemporâneos que estão diretamente implicados com o devir da criança e com o mundo cultural delas.

Nota 1, imagem - o par criança-infância: Guimarães Rosa no conto Miguilim desenha no plano ficcional diversas infâncias. As crianças-personagens que habitam essa narrativa apresentam suas infâncias entrelaçadas no feixe de relações que se estabelecem no mundo da adultez sob o domínio do pai. Essas crianças habitam o sítio localizado em Mutum na região do sertão. Um mundo predominante de adultos e sua relação com o trabalho, o que demarca bem a linha do tempo criança-adulto. A forma de inserção das crianças nesse mundo ocorre pelo ajustamento realizado pelos adultos, pai, mãe, avó, tio,

era vista como uma espécie de adulto pequeno. A psicologia, como campo específico de estudo no desenrolar do século XIX, fora uma das responsáveis pela produção dos novos sentidos da infância.

empregados, outros agregados, e amigos. O que autor nos mostra é a forma como as crianças reagem à lógica dessa ritualidade/desse ajustamento. Rosa (2001, p.27-35) assim apresenta ao leitor essas personagens-crianças: "Um certo Miguilim morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos, longe daqui, muito depois da Vereda-do-Frango-d'Agua e de outras veredas sem nome ou pouco conhecidas, em ponto remoto, no Mutúm[...] Entretanto, Miguilim não era do Mutúm. Tinha nascido ainda mais longe, também em buraco de mato, lugar chamado Paul Rôxo, na beira do Saririnhém. [...] O Dito era menor mais sabia o sério, pensava ligeiro as coisas, Deus tinha dado a ele todo o juízo. E gostava, muito, de Miguilim. [...] O dito se parecia muito com o pai, Miguilim era o retrato da mãe".

Destaca-se, aqui, a condição do par criança-infância, em que a ideia de infância e ser criança circula entre varias dimensões da vida social, dentre elas, o mundo da escola. Para um diálogo polissêmico, transitamos pela literatura para dizer a infância, em especial, a literatura romancista de Guimarães Rosa. Trazemos à cena a presença marcante da personagem/menino/criança Miguilim e suas subjetivações no mundo que o cerca.

Nessa visada, as infâncias desses personagens serão capturadas ficcionalmente pela via do ritual de passagem criança-adulto, ou seja, pela entrada na vida, como se refere Lapassade (1969). A trajetória de Miguilim, em toda narrativa, é ritual. Nesse caso, há algo que ele teria que aprender nessa travessia, visto que essa é a função de toda ritualidade. Guimarães Rosa, à medida que narra a travessia de Miguilim, conduzida pela família, nas aprendizagens da vida, mostra-nos que a ideia dominante da criança como dotada de uma ingenuidade pueril e de dependência total dos adultos precisa ser revista. A criança roseneana constrói para si um mundo próprio, bem ao modo bejaminiano: a partir dele, tece suas negociações nas localizações no interior da família. Um exemplo disso é uma passagem em que Miguilim vai socorrer sua mãe que apanhava do pai e, pela sua atitude, levou uma surra, e ainda ficou no castigo sentado em um tamborete. Ninguém o socorreu, nem mesmo sua avó Izidra, que era temida pelo pai. De forma belíssima, Rosa (2001, p.37) descreve a atitude de Dito: "[...] Só Dito, de longe distante, pela porta, espiava leal. Mas Dito não vinha, não queria que Miguilim passasse vergonha". O autor rompe com uma literatura romancista em que os escritores, segundo Resende (1988), não conseguem filtrar a matéria da infância através de uma visão "com" ou de "dentro". Para ela, é questionável se os escritores, ao evocarem a infância em suas escrituras, terão a sensibilidade para não deixar sua ótica adulta prevalecer sobre "a ludicidade da criança que eles querem recuperar na sua escrita. A habilidade estará, exatamente, no saber brincar com seriedade" (RESENDE 1988, p.22).

De fato, os acontecimentos sucedidos na casa e em seus arredores vividos pelas personagens-crianças são descritos pela lente da criança. Por essa razão, o leitor carece de se

acriançar novamente para, em uma leitura aiônica[171], capturar as imagens das infâncias desenhadas por Guimarães Rosa. É uma leitura por entre margens que o coloca para além do ato de ler, no terreno do acontecimento, da experiência, através do rasgo, fresta onde o tempo se desprende da matriz racionalista e se torna existência humana. Miguilim e Dito subvertem a fronteira do passado, colocam-na na presença do presente, no confronto entre as margens da adultez e da infância. Miguilim e Dito vivem juntos as suas infâncias, mas cada um a reveste de uma infancialidade própria. Oliveira (2006, p. 52) refere-se à infancialidade como sendo a infância em curso, sendo. As infancialidades estão na esfera, usando a expressão de Galeffi (2003), do aprender a ser. Tal qual fala esse autor, o "aprender a ser não é o mesmo que mera transmissão de conhecimento. Só se aprende ser sendo".

Desse modo, Guimarães Rosa nos faz ver, através da infância dessas personagens-crianças, um paradoxo: a impossibilidade de Miguilim e Dito realizarem-se no "aprender ser sendo", por serem submetidos a uma passagem para vida adulta dolorosa, silenciosa[172]. Todavia, o autor surpreende o leitor narrando a travessia dessas personagens marcadas por linhas de fuga em que ficam desenhadas duas formas de infacializar-se, ou seja, de subjetivamente tecer a infancialidade como a infância em curso, sendo. Miguilim, na relação com os adultos, exceto Tio Terez e a mãe, não encontra uma interlocução possível para dizer às coisas do mundo que o cerca. À medida que isso se prolonga no seu rito de passagem, torna-se uma criança introspecta, triste e com uma visão negativa sobre a vida e as pessoas.

As imagens das infâncias de Miguilim e Dito, desenhadas no plano ficcional por Guimarães Rosa, faz-nos pensar que se o existir nos coloca na tessitura da vida coletiva como ser que aprende a ser sendo, então as suas infancialidades são fraturas na imagem da infância como um conceito universalizante, como uma única forma de ser criança. Larrosa (2004, 194-195) diria que se há uma verdade sobre a infância é que ela expressa "[..] o modo como nossos saberes a dizem[..]". Nesse caso, ela é aquilo que objetivamos e a forma como a submetemos, dominamos e a produzimos. Entretanto, o autor diz que, se existe uma verdade sobre a infância,

---

[171] Dialogando com Agamben (2005) e Kohan (2003), pode-se dizer que a leitura aiônica é relativa ao tempo. Trata-se de uma temporalidade própria, não cronológica, mas desbragada, desmedida, originária, descontinua. Nesse sentido, podemos afirmar que o tempo aiônico tem uma relação intrínseca com a infância e ajuda a configurá-la.

[172] Sabemos da importância da experiência dolorosa na constituição do "ser sendo". Para a psicanálise, a primeira experiência dolorosa da criança é perceber que a mãe não é sua extensão. Depois, há muitas outras frustrações necessárias para o desenvolvimento da sua estrutura emocional. Porém, aqui, referimo-nos à impossibilidade de tecer a infancialidade, como infância em movimento, como "obra absoluta" da criança, fora do controle dos adultos. Parafraseando Bachelard (1989), podemos dizer que a infância só pode raiar em instante poético. Assim, pensamos que Miguilin é convocado para um duelo que não é o dele, em um tempo que também não é o seu. Portanto, a intenção é discutir a infancialidade como experiências marcadas por linhas de fuga. Nessa mirada, não consideraremos tanto as questões relativas aos aspetos psicanalíticos e psicológicos.

ela "[...] não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo". Essa maneira de o autor pensar a infância é bastante instigante, se considerarmos que o Miguilim não reagia de forma explícita aos tratos dos adultos, principalmente aos de seu pai, para com seu ajustamento criança-adulto. A sua infância fora silenciada de forma brutal. Ele era um revolucionário silencioso, e essa condição lhe custava muito caro. Talvez, por isso, o seu pai o tenha desafiado para um confronto/ritual, em que sua condição de criança fora posta em desafio (OLIVEIRA, 2006). Dito assim, narra esse confronto:

> Pai não bateu em Miguilim. O que fez foi sair, foi pegar as gaiolas, uma por uma, abrindo, soltando os passarinhos, os passarinhos de Migulim, depois pisava nas gaiolas e espedaçava. Todo mundo calado. Miguilim não arredou do lugar. Pai tinha soltado os passarinhos todos, até o casalzinho de tico-tico reis que Miguilim pegara sozinho, por idéia dele mesmo, com paneira, na porta, na porta da cozinha, uma vez. Miguilim ainda esperou para ver se Pai vinha contra ele recomeçando. Mas não veio. Então Miguilim saiu. Foi ao fundo da horta, onde tinha um brinquedo de rodinha d'agua--sentou o pé, rebentou. Foi no cajueiro, onde estavam pendurados os alçapões de pegar passarinho, e quebrou todos. Depois veio, ajuntou os brinquedos que tinha, todas as coisas guardadas ─ os tentos de olho de boi e Maria –preta, a pedra de cristal preto, uma carretilha cisterna, um besouro verde com chifres, outro grande, dourado, uma folha de mica tigrada, a garrafinha vazia, o couro de cobra pinima, a caixinha de madeira de cedro, a tesourinha quebrada, os carretéis, a caixa de papelão, os barbantes, o pedaço de chumbo, e outras coisas eu nem quis espiar--- e jogou tudo fora, no terreiro. E então foi para o paiol. Queria ter mais raiva (ROSA, 2001, p.139/140).

É interessante como a destruição dos brinquedos, por parte do pai e de Miguilim, provoca uma ritualidade na linha do tempo presente-passado-futuro que tradicionalmente demarca a entrada na vida adulta. No presente, ao ver seus brinquedos quebrados, símbolo da infância, ele reage. Nesse momento, ainda que provisoriamente, distancia-se do seu mundo - a infância (passado) e, ao quebrar o restante dos brinquedos, assenta-se no futuro - o mundo do adulto ao qual irá um dia pertencer, ou seja, "reage à [...] destruição física e simbólica de seu mundo e penetra no universo dos adultos, destruindo os objetos que o prendiam à infância" (Lima, 2001) e, assim, enfrenta o seu pai. Por um instante, ele torna-se adulto - passagem do presente para o futuro no próprio presente - e ultrapassa a margem da razão que o separa do mundo adulto. Lima (2001, p.97) acrescenta "e só a partir desta ruptura - duplamente anunciada ao enfrentar o pai ao destruir os brinquedos, ruínas de uma infância infeliz-Miguilim vislumbra e saboreia a possibilidade de escapar a esse mundo opressivo desejando ir-se embora de casa, mesmo sem saber 'quando e nem como". Esse duelo físico e simbólico tramado ficcionalmente por Guimarães Rosa revela imageações de infância entre margens e, nesse caso, ela não é

cronológica, mas existencial. É a maneira como nos tornamos sujeitos da experiência, como nos diz Galeffi, "cada um de nós é aquilo que não-é-ainda e aquilo que quer-ser. Somos, cada um, diversamente, a história social viva, a história presente-futura e a história futura-passada" (1996, p.5). Leio as palavras desse autor e penso que ele nos fala de um ir e vir tremulante, anarquista e entre fronteiras, passado-presente-futuro, antes considerados como fixos, intransitáveis, agora em reiterações, em diásporas sincréticas. Miguilim e Dito são viajantes que transitam por entre fronteiras e, pelas estradas, vão vivendo diversas situações, defrontando-se com desafios típicos de rituais iniciáticos, a exemplo de Miguilim, que é submetido a um desafio público, a quebra dos brinquedos pelo pai, para a superação da condição de neófito. Outro exemplo, pessoas que aparecem na sua travessia como elementos liminares (Tio Terez, o médico que empresta os óculos para ele enxergar, Mãitina que aplanava seu medo noturno, acolhendo-o em seu quarto à noite, e Dito, que, até na hora da morte, tenta aliviar o sofrimento do irmão). Enfim, Guimarães Rosa olha a infância e imprime a ela radicalidade, mistério, acontecimento, experiência. A infância é existência e também tempo, o tempo do homem (OLIVEIRA, 2006).

Nota 2, imagem de saberes escolares e crianças: A pesquisadora Tura (2010), estudava a circularidade entre os saberes que se dão na escola. Numa das escolas, em que realizou a observação, no conselho de classe, teve um momento em que uma professora de ciências da 5ª série (hoje 6º ano) mostrou a sua inquietação com a suposta dificuldade da aprendizagem dos infantes, e, "para exemplificar o que dizia, procurou, entre as provas que tinha em cima da mesa, uma que estava separada das outras. Então, colocou seus óculos para ler e, satisfazendo as expectativas de quem a ouvia, fez a leitura da resposta que um aluno deu à prova bimestral. Ele escreveu: 'o cuidado com a terra exige sinceridade'. As professoras fizeram um logo silêncio e se entreolharam. O que o aluno queria dizer com aquilo? Estranho! Como? Como apareceu aquilo ali? Melhor dizendo, por que o garoto redigiu sua resposta daquela forma? De onde veio essa 'sinceridade'? De onde veio esse se relacionar com a terra tão pessoalmente? Que ideia!" (TURA, 2010, p. 164, gripo nosso).

Pelo espanto provocado nos professores, a resposta do estudante sobre a sinceridade no cuidado com a terra não pôde ser admitida pela cosmologia dos professores, ao ponto de o estudante ser visto como alguém que redigiu uma assertiva completamente "ilógica". Portanto, possivelmente, estamos diante de duas ontologias, uma que requer e exige o cuidado e a sinceridade com a terra, e uma outra, onde eles são dispensáveis.

Admitir saberes e conhecimentos baseados em uma ontologia da potência da vida, onde se aprende com plantas, animais, com a espiritualidade, com a ancestralidade, e com as diversas produções culturais e simbólicas, significa expansão da percepção da realidade para mundos possíveis, para um vir a ser, aberto para novas e cambiantes sensibilidades empáticas com o mistério do ser-sendo.

Aquela ontologia reducionista e instrumentalizante refere-se a uma objetivação do mundo e, por extensão, da natureza, em que o conhecimento traduz-se por uma dessubjetivação, portanto, é impossível tentar estender a agência para além do humano, visto que somente ele possui intencionalidade, somente ele possui o poder de compreender, ou seja, somente o mesmo possui um "espírito". Não podemos esquecer que estamos nos movimentando em torno de um solo dependente da dicotômica cisão entre: corpo e mente; natureza e cultura, ou, simplesmente, natureza e espírito (RANGEL, 2016). Então, a sinceridade e o cuidado com a terra são dispensáveis, visto que estamos em uma cosmologia em que a terra fora transformada em recurso. Assim, a razão torna-se mais instrumental, posto que fica mais dependente da lógica que objetifica para conseguir conhecer.

Portanto, o ser humano que conhece cada vez mais a si mesmo, através de uma perspectiva instrumental, a partir desse prisma, passa a ser o mesmo ser humano que se torna cada vez mais objetificado. Porque a ontologia reducionista e instrumental pulveriza as dimensões do humano**,** supervalorizando o ter em detrimento do ser e, consequentemente, produz uma desvinculação do humano a uma totalidade em que percebemos que só somos em relação: com a natureza, com os outros, conosco mesmos. Assim, perdemos a experiência do coletivo, do co-pertencimento da vida, do mundo, do cosmos. Entramos na era, parafraseando Sibilia (2008), da megalomania do "eu", do "Show do eu". O "eu" como ficção prescinde do outro e produz uma narração de si mesmo esvaziada, espetacular, instrumental. O cuidado de si, dessa forma, passa a ser uma repetição estéril que nega o devir, o ser-sendo.

Ainda podemos conjecturar que os cuidados mobilizados também só podem ser cuidados instrumentais, visto que dependem da conformidade com a lógica da razão tornada instrumental. Então, estamos em um movimento em que nem os cuidados nem a terra merecem nem exigem sinceridade. Com isso, podemos inferir que o espanto provocado nos professores pode decorrer do fato deles estarem gravitando em um tipo de cosmologia distinta da do estudante, pois a cosmologia dos professores dispensa a sinceridade no cuidado com a terra. Já a cosmologia estudantil necessita dela para perpetuar-se.

Possivelmente, existem traços e rastros de várias ontologias no próprio âmbito da cultura, visto que a ciência não consegue espraiar sua lógica por toda ela. Isso ficou evidente na fala do estudante que mobilizou uma cosmologia outra. Possivelmente, o cotidiano é constituído a partir de uma lógica plural, que reflete um emaranhado de ontologias, ao invés de remeter a uma visão única de mundo, como quer a ciência, através de sua dicotômica e mecanicista epistemologia. Nesse sentido, o cotidiano e seus saberes plurais podem nos revelar distintas cosmologias e nos remeterem a traços e pegadas de distintas ontologias.

Podemos falar ainda de uma existência não cosmológica, ou seja, o apagamento completo do sentido de interdependência entre natureza, cosmos e vida humana. Há processos de subjetivação que desconsideram a percepção da vida humana como sendo produzida em ecossistema. As subjetividades formadas nessa lógica desenvolvem cegueiras e insensibilidades para tudo o que "limita" o desenvolvimento técnico, sendo a saúde e a sinceridade para com o planeta vistas como empecilhos.

Desconfiamos que, além do cotidiano, existem grupos que escapam ou não se enquadram completamente na lógica do conhecimento mais difundido e professado como o "mais legítimo", assim, as crianças nas escolas, as pessoas que moram no campo, os grupos que vivem nas sociedades tradicionais, por não estarem completamente imersos no processo da "modernização do mundo" e da vida e por não partilharem de todos os valores, não participaram de um modo de vida excessivamente racionalizado, certamente têm acesso a cosmologias outras, que não somente àquela descrita acima, que possui uma forte dependência do tipo de conhecimento propagado pela ciência.

Assim, podemos conjecturar que o processo de "ensino-aprendizagem" que se desdobra na educação infantil é mais rico e plural, por não estar ainda, completamente dependente e atrelado às oporias da racionalidade. Então, podemos dizer que "apreender, nessa perspectiva, não significa mais reter, segurar, depositar, ampliar o domínio, mas: circular, dispor, fluir, seguir rastros, ser-em-devir" (RANGEL, 2016, p. 366). *Estamos diante de uma aprendizagem cindida. Uma que exige o cuidado com a terra e outra que o dispensa*!

Nota 3, imagem - a criança e a natureza: Freire (2013), no livro *Educação verde, crianças saudáveis*, afirma que as crianças estão perdendo, cada vez mais, o contato com a natureza na contemporaneidade, para ele: "A falta de contato direito com as pessoas, os animais, as plantas e os minerais é preenchida com uma oferta crescente de realidade virtual, por parte de um mercado que imita a natureza. O Facebook, por exemplo, oferece um serviço para cuidar de uma fazenda virtual, e outras redes sociais convidam as pessoas a cuidar de aquários, cachorros e gatos digitais. Hoje em dia, quase todas as crianças são ávidas consumidoras, especialmente de tecnologia, e conhecem dezenas de marcas comerciais" (FREIRE, 2013, p. 23).

No livro *A solidão dos moribundos*, o sociólogo Norbert Elias (2001) discorre sobre a difícil condição de morrer no ocidente. Mais detidamente, ele se debruça sobre a solidão que envolve os moribundos, especialmente, os velhos em nossas sociedades modernas. Segundo o autor, é como se houvesse uma espécie de barreira "invisível" que separa as pessoas e faz com que, mesmo próximas, elas se mantenham distantes umas das outras. Bauman (2008), na mesma linha de pensamento, usa a metáfora da liquidez como uma das categorias para compreender uma sociedade em que as relações estão cada vez mais instáveis e fluidas. A proximidade física,

nas relações liquefeitas, não garante a construção de um sentimento de co-pertencimento, de produção de sentidos solidários e cooperativos. O outro, contrariamente à alteridade em Lévinas (que enxerga no outro o sentido de si), representa ameaça, perigo, limite aos desejos megalomaníacos do eu como espetáculo. E, sendo o outro a ameaça real, a sociedade se estrutura por uma ordem do medo, da insegurança, da raiva, do ódio. Será que esse fenômeno afeta as crianças? Isso tem implicações com a experiência da infância?

A cultura do medo produz imagens para a infância e imagens da infância: principalmente o medo do estranho, que fomenta a cultura da separação. Bauman chama atenção para um deslocamento importante no papel do Estado neoliberal no fomento à cultura individualizada do medo:

> O Estado, por exemplo, tendo encontrado sua raison d'être e seu direito à obediência dos cidadãos na promessa de protegê- los das ameaças à existência, porém não mais capaz de cumpri-la (particularmente a promessa de defesa contra os perigos do segundo e terceiro tipos) - nem de reafirmá-la responsavelmente em vista da rápida globalização e dos mercados crescentemente extraterritoriais -, é obrigado a mudar a ênfase da "proteção contra o medo" dos perigos à segurança social para os perigos à segurança pessoal. O Estado então "rebaixa" a luta contra os medos para o domínio da "política de vida", dirigida e administrada individualmente, ao mesmo tempo em que adquire o suprimento de armas de combate no mercado de consumo" (2008, p.11).

As reações individualizadas aos medos produzem estruturas mentais e psíquicas que negam a solidariedade e a identificação, instaurando um sentido coletivo de vulnerabilidade que é usada como força política de formação de subjetividades reativas e pouco reflexivas. Inevitavelmente são as crianças as mais afetadas por uma sociedade que se estrutura na ontologia do medo como força social.

Para Elias (2001), é como se houvesse um "muro invisível" separando as pessoas, pois nas sociedades "mais desenvolvidas", "as pessoas em geral se veem como seres individuais fundamentalmente independentes, como mônadas sem janelas" (ELIAS, 2001, p. 14), uma vez que, a partir daí, é preciso delimitar, "com clareza" o suposto "mundo interno", do consequente e postulado "mundo externo", que se apresenta/movimenta independente de nós, onde podemos nos encontrar numa relação de proximidade ou distanciamento. Desse modo, espera-se que cada pessoa tenha e construa seus "próprios" sentidos. Assim, os sentidos são concebidos sob um prisma internalista, e facilmente ligados e limitados ao movimento cognitivo, tornando-se dependente das aporias da razão, visto que, quase sempre esta é vista como o ápice dos sentidos, como o estado paradoxal, onde os próprios sentidos se encerram, e, ao mesmo tempo, atingem sua máxima capacidade de maturação. Esse paradoxo "local", formado pela razão e sua relação

com os sentidos, fora, quase sempre, o *lócus* privilegiado da civilização ocidental, de cariz etnocêntrico. Dessa maneira, o ser humano que se movimenta no mundo é preferencialmente o ser humano racional. É como se, os únicos movimentos que realmente contam, que importam, fossem os lidos sob o prisma da razão.

A separação hermética entre: razão e desrazão, mito e realidade, objeto e sujeito, dentro e fora que moldura as análises a partir da epistemologia da ciência positivista acaba por reduzir a complexa racionalidade humana à unidimensionalidade da razão instrumental. E, o que é muito grave, esconde a própria irracionalidade, presente na razão instrumental. A irracionalidade aqui é compreendida como a não razoabilidade, como um tipo de pensamento cego à totalidade da vida. Essa racionalidade instrumental procede por hierarquizações, não por integração. Por isso, temos a percepção de que "todo ser humano vive de plantas e animais 'externos', respira ar 'externo'" (ELIAS, 2001, p. 66). É também por isso que os seres humanos, frutos da modernização do mundo, possuem a experiência de si como "*self* íntimo", totalmente separado do "mundo externo" (ELIAS, 2001).

Esse argumento de Elias (2001) é importante, além de tudo, pelo fato de mostrar a construção do sujeito moderno e sua dependência do individualismo, intensificado pela urbanização e industrialização do mundo e pelo estilo de vida nas grandes cidades. Porém, o autor ainda trabalha numa perspectiva de análise dicotômica, dependente do corte entre natureza e cultura. Aliás, é por isso que não pôde aprofundar nem desenvolver seus argumentos sobre as relações dos seres humanos com a natureza, nem conseguiu escapar do sociocentrismo, ao reduzir a formação do ser humano e dos seus sentidos ao relacionamento com outros seres humanos, formando agrupamentos sociais. Em sua análise, só há lugar para as relações humanas. É como se o mundo fosse uma criação antropocêntrica, onde só existem seres humanos que se formam a si mesmos. A diferença é que Elias não compreende essa formação como uma autoformação solipcista, mas como uma formação dependente da relação entre humanos, em que o outro é sempre solicitado. Mas esse outro continua sendo, exclusivamente, da esfera do humano. Isso fica evidente na afirmação do sentido enquanto "categoria social", em que "o sujeito que lhe corresponde é uma pluralidade de pessoas interconectadas" (ELIAS, 2001, p. 63). Aliás, aqui subjaz uma concepção do social, dependente do corte entre natureza e cultura, na medida em que o próprio social é tido/visto/lido como o exclusivo movimento que se dá entre os seres humanos. Ou seja, o social é tudo aquilo que não é natural. O social é o duplo da natureza, ao mesmo tempo sua ausência e sua negação. Apenas aquilo que está aí para ser ultrapassado. Sob esse prisma, o mundo pode ser facilmente tido/visto/lido como um empreendimento exclusivamente humano, formado e composto especialmente por relações

humanas. Igualmente, o natural não passa de substrato, de resto e reserva, que passivamente serve para ser utilizado pela agência e vontade humanas.

Essa desnaturalização do mundo ou silenciamento da natureza não deixa de nos remeter à expressão: pensar o mundo não é o mesmo que vivê-lo, aliás, o mundo pensado é apenas uma das inúmeras potencialidades de expressão do mundo vivido. Porém, ao que parece, ainda hoje, é o mundo pensado ou o mundo enquanto representação, mundo desnaturado pelo intelecto, que prevalece nas concepções dominantes das ciências (INGOLD, 2012).

A educação ocidental já fora acusada de ser abstracionista. A forte dependência dos currículos ao *modus operandi* das ciências faz com que as aprendizagens que circulam nos espaços educativos, principalmente as oficialmente prescritas, se desenrolem sem muito atrelamento ao mundo vivido do(a)s estudantes. Nesse sentido, a educação é acusada de se distanciar das demandas existenciais do(a)s estudantes, de se tornar alheia e distante dos processos que o(a)s ajudariam a construir os sentidos das suas vidas. Assim, poderíamos dizer que esse tipo de educação se encastela, se refugia das chamadas do seu próprio tempo, e se fossiliza. Mas, se isso for verdade, quando será que esse processo ocorre na educação? Será que ele já está presente na educação infantil?

A educação infantil é comumente lembrada pelo farto material didático existente, que inclui uma diversidade enorme de brinquedos, livros de colorir, livros didáticos infantis, livros de contos infantis, de fábulas etc. Todo esse material tem de fazer apelo aos diversos sentidos, porque é frequente nos discursos pedagógicos a afirmação de que a educação infantil visa ao desenvolvimento completo das crianças, que envolve: coordenação motora, processos cognitivos, desenvolvimentos de todos os sentidos, trabalho com o corpo etc. Por conta disso, os profissionais voltados para essa primeira etapa da educação básica devem organizar uma complexa rede de relações de "ensino-aprendizagem"[173] que envolve variadas relações, tais como: crianças com crianças; crianças com adultos, crianças com as coisas; as coisas com os adultos etc. Diante dessas exigências, os materiais, os espaços e os tempos da educação infantil são forjados através de singularidades que envolvem:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

[173] Veremos logo adiante como esse termo pode ser inadequado para referir-se aos processos que ocorrem na educação infantil.

- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (BRASIL, 2010, p. 19).

De acordo com isso, temos que o cuidado é indissociável do processo que ocorre na educação infantil, ainda mais, tendo-se em vista que esse não envolve só aprendizagem, pois também requer processos de apropriação e articulação de diferentes linguagens. Isso fica visível quando comparamos a organização dos materiais, tempos e espaços, com o principal objetivo da educação infantil, visto que a intenção da mesma é "garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens" (BRASIL, 2010, p. 18). Ou seja, para além das "aprendizagens", espera-se que a educação infantil também esteja envolvida com os processos de "apropriação, renovação e articulação de conhecimentos". Portanto, é como se esses dois processos ocorressem simultaneamente, mas fossem diferentes, caso contrário não haveria a necessidade de expressá-los e nomeá-los de modos distintos. Assim, estamos falando de um tipo de educação implicada e comprometida em um duplo processo, ou seja, de um lado teríamos: 1) "apropriação, renovação e articulação de conhecimentos"; ao passo que de outro teríamos: 2) "aprendizagens de diferentes linguagens". Com isso, podemos voltar ao tema da abstração que paira sobre a educação, que havíamos assinalado anteriormente, pois, possivelmente, este fenômeno se faz menos presente na educação infantil pelo fato desta não ser considerada um terreno explosivo da alçada da aprendizagem. Porque, na modernidade, há várias tentativas em se reduzir o currículo ao modo de conhecimento que é produzido pelas ciências. Entre outras coisas, isso faz com que a educação fique "refém" da racionalidade e operasse, de preferência, através de seu registro. Assim, a própria aprendizagem é percebida/conceituada como um movimento exclusivamente cultural, que, na maior parte dos casos, especialmente quando estamos falando de uma educação para jovens e adultos, inclui prioritariamente os processos cognitivos como prioritários. Desse modo, estamos diante de uma redução dos significados e práticas do educar e das possibilidades da aprendizagem. Aliás, assim, esta fica refém do corte dicotômico que separa natureza e cultura e, além disso, é percebida como a qualidade presente no próprio corte dicotômico que separa ambas, uma vez que, nesse contexto, a aprendizagem é vista/tida como polo exclusivo dos humanos, como o próprio solo de florescimento da cultura. Por isso, o corte entre natureza e cultura, que geralmente acaba colocando a educação e a aprendizagem que decorre dela na exclusividade da esfera cultural, é menos sentido na educação infantil, visto que aqui ainda não temos uma separação tão nítida das supostas esferas. Essa atmosfera é retratada

pela concepção de sujeito que se pretende formar, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a criança 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" (BRASIL, 2010, p. 12). Então, parece que o fenômeno da abstração ocorre em menor intensidade na educação infantil, certamente pelo fato desta não ser percebida como um processo exclusivo da aprendizagem que está demasiadamente atrelada aos modos de conhecimentos da ciência.

As imagens sobre a natureza na infância são mediadas, em grande parte, pela escola e interfere nos processos de demarcação e negociações simbólicas das crianças com os espaços que circulam. Nesse horizonte, ao apropriar-se da natureza, a criança não apenas compreende os conteúdos repassados pela escola desde o jardim da infância, mas também aprende a situar-se existencialmente. Aliás, um número cada vez maior de pesquisadores afirma que a desconexão com a natureza, "mesmo quando ela está disponível, tem implicações enormes para a saúde humana e o desenvolvimento infantil" (LOUV, 2016, p. 65). A concepção de que a relação com a natureza possui poderes terapêuticos não é nova. Há "mais de 2 mil anos atrás, os taoístas chineses criaram jardins e estufas que acreditam ser benéficos para a saúde" (LOUV, 2016, p. 66).

A criança ao viver essa experiência evoca para o presente os vestígios da relação histórica entre homem e natureza, porque "não existe momento algum em que a criança já não esteja mergulhada num meio atual que ela percorre, em que os pais como pessoas só desempenham a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares" (DELEUZE, 2008, p. 74). Essa possibilidade pode ser tensionada com a questão: a criança realiza em suas infâncias a experiência? De qual experiência estamos falando?

Se pensarmos as experiências, não no sentido daquilo que as crianças executam como ação acabada, mas como história em curso (GALEFFI, 2003), então o passado-presente-futuro torna-se trânsito contínuo do *devir-infância*. Larrosa (2004), a esse respeito, diz que a experiência é o que nos toca, nos passa. A apropriação da natureza em curso é a infância em ato e não a sua previsibilidade como etapa da escolaridade, pois "afirmar um devir-criança é pensar uma experiência para além das amarras da instituição" (SILVA, 2010, p.12). A maneira como os Xikrin ritualizam o ajustamento das crianças ao mundo adulto é um exemplo da apropriação da natureza em curso

> Para os Xikrin, as crianças não apenas crescem fisicamente, mas tornam-se também mais envolvidas com a vida social, socializam-se. Para isso, têm de

> desenvolver a habilidade de compreender o que é ou não socialmente aceitável. As crianças xikrin não têm, até certa idade, responsabilidades. Isso quer dizer não apenas que elas não são requisitadas para realizar tarefas consideradas perigosas ou penosas para sua idade, mas também que não se espera que elas saibam como se comportar. Delas, se comenta: "ela não sabe ainda", mariket rã'ã. Mas o fato de não saber ainda é considerado razão suficiente para não culpar a criança por seus atos. E os Xikrin dizem que uma criança nada sabe por que ainda é criança, mas tudo sabe porque tudo vê e ouve. Já sabemos por que as crianças nada sabem (não se espera que elas compreendam antes de amadurecerem os órgãos que lhes possibilitem a compreensão), mas resta saber por que se afirma, simultaneamente, que elas tudo sabem. Como eles mesmos dizem, é porque elas tudo veem e ouvem, e é a sua condição de participação em tudo o que acontece que lhes permite ir gradativamente construindo um sentido para o que veem e ouvem.

De certo, cada sociedade modela seus rituais de passagem. Para a sociedade Xikrin, segundo Cohn (2000), o sentimento sobre ser criança e a infância passa por mediações em que são envolvidas a sua natureza biológica, as experiências e a socialização. Assim, a criança não é resultado apenas de seu crescimento, mas daquilo que aprendeu nas suas experiências, da sua incursão na vida social que se dá tanto individualmente como coletivamente.

Nota 4, Imagem: saberes e sabores desde a infância: Segundo a antropóloga inglesa Marilyn Strathern (2014), a configuração da etnia indígena Hagen, das ilhas do pacífico, opera uma dinâmica bem diferente do que entendemos por selvagem ou doméstico, visto que, para os Hagen, a conceituação de “selvagem” serve para circunscrever os domínios da nutrição e o sustento e promoção das relações sociais, tidas como essencialmente “humanas”. Nesse sentido, é o domínio do que é considerado selvagem, que está mais atrelado ao natural, que informa o terreno da sociabilidade, uma vez que para eles: “a sociabilidade é inata”. Então, “embora os indivíduos não tenham completa consciência de sua humanidade ao nascer, a criança desenvolve nela mesma uma maturidade social em vez de ser treinada para tanto [...] Na medida em que seu corpo ingere comida, ela responde à alimentação, adquire identidade, relações com os outros e, por fim, autoconsciência. A criança toma consciência da humanidade menos por meio da aquisição de habilidades, ou mesmo da capacidade de seguir regras, do que por meio da apreciação daquilo que as relações com os outros envolvem. Assim, não se acredita que o desenvolvimento das crianças Hagen recrie a domesticação original dos homens. Elas são menos ‘socializadas’ do que ‘nutridas’” (STRATHERN, 2014, 51-52).

Este atrelamento do saber ao sabor ou, melhor dizendo: a dependência que se estabelece entre a esfera da aprendizagem (dos saberes) e dos processos naturais (o sabor que remete aos sentidos e que nos atrela ao corpo, logo nos conecta ao que é tido também como natural) é encontrada em várias outras etnias. O relato acima é significativo por vários motivos. Um deles é o de chamar nossa atenção para a complexidade dos processos aprendentes e, assim, nos alertar para concebê-los de forma menos etnocêntrica e antropocêntrica, pois a experiência Hagen também nos mostra que a aprendizagem naquela cosmologia não está circunscrita aos processos culturais. Muitas vezes, as habilidades e os saberes aprendidos se inscrevem no terreno do inato, logo, do que é considerado como natural. Outro exemplo, também retirado da

etnia Hagen, reforça a distante noção de aprendizagem que é operacionalizada por eles, do tipo de aprendizagem que se dá na dependência da educação de caráter civilizador e "ocidental". Além disso, o exemplo nos mostra a importância das metáforas do crescimento nos processos de socialização e educação dos indivíduos (RANGEL, 2016). Pois,

> na língua Hagen, há poucos termos que se podem traduzir como doméstico e selvagem. Mbo refere-se a coisas que são cultivadas. Utilizado em conversas corriqueiras para designar uma estaca fincada no solo, assim como a criação de porcos, que representa uma nova fase de crescimento, a palavra também se aplica a pessoas, que são "cultivadas" no território do clã. Os principais grupos sociais com denominações próprias (tribos, clãs, subclãs) são referidos como "uma linhagem" (mbo tenda), e os autóctones ou proprietários de territórios são chamados de pukl wamb ("povo da base/raiz"). As redes pessoais de parentesco, estendendo-se para além do clã, constituem pukl ("povo da base/raiz") de um indivíduo. Na verdade, a forte ligação dessa linguagem com os vegetais está associada à ideia de retirar um pedaço de uma planta-mãe e coloca-la em um solo que possa alimentá-lo. Trata-se de uma questão de potencial geral de crescimento, mais do que da possibilidade da planta-mãe encontrar um substituto em particular (STRATHERN, 2014, 45-46, grifo nosso).

Diante do exemplo exposto, é interessante perceber como o enraizamento ou pertencimento é dependente de um tipo de cultivo que ainda está atrelado às artes de nutrir. Estamos diante de um duplo cultivo que se dá de forma integrada e dinâmica, sem separação, ou sem o estabelecimento de nenhum corte dicotômico entre as instâncias da natureza e da cultura. Aqui, também fica evidenciado que esse cultivo está implicado com um fazer crescer, logo, pode ser considerado dependente de saberes, porque os cultivos se dão na dependência de saberes e cuidados. Eles mobilizam os saberes e cuidados, sem precisar de nenhum corte epistemológico que lembre a distinção entre natureza e cultura.

Essa associação entre os saberes e os sentidos parece ter ficado operante no campo do cotidiano. Podemos pensar que essa relação fora enfraquecida, na episteme ocidental, por causa do fortalecimento de noções dicotômicas na produção dos saberes, especialmente dos saberes mais atrelados aos campos da alta cultura, tidos como os mais racionalizados, especialmente o campo da ciência. Isso nos leva a ponderar que a separação estrita que se construiu e se intensificou na modernidade entre as esferas da cultura e da natureza, do espírito e do corpo, da razão e dos sentidos (mais associados aos movimentos da emoção) fez com que a produção/criação dos saberes gravitasse cada vez mais em torno do cognitivo, do abstrato e do racional – visto aqui, de forma estritamente dependente de uma razão pura, desatrelada dos processos mundanos e destituída de corpo (RANGEL, 2016).

Mas, como vimos, parece que a educação infantil ainda guarda traços e lembranças de um momento em que o saber se dá através do atrelamento e pertencimento dos sentidos, possivelmente pelo fato das infâncias e natureza portarem certa cumplicidade, de estarem indissociavelmente ligadas. Sobretudo porque podemos dizer que a "infância é encontro do que se transmuta permanentemente, incompossível na permanência, co-possível na multiplicidade. O indomesticado, selvagem" (KATZ, 1993, p. 94).

Além disso, as crianças possuem uma relação muito mais rica com os sentidos, pois estes ainda não se estabilizaram. O que lhes confere uma riqueza de mundo maior do que a dos adultos. Trata-se de um mundo mais colorido, mais tátil, mais olfativo. Os sentidos estão mais apurados e mais abertos às possibilidades!

Considerações finais

Ao refletir sobre as imagens da natureza e da infância, o fazemos não com o propósito de construir uma "teoria", entendida na perspectiva de um sistema hierárquico de verdades que somente podem ser aceitas como válidas à medida que forem passíveis de comprovação. Para nós, as formas do pensamento e seus produtos estão em co-pertencimento com determinados planos pré-reflexivos em que emoções e valores possibilitam horizontes interpretativos em que os conceitos e categorias produzem um jogo da verdade. É ilustrativa, nesse sentido, a vivência de uma criança relatada por Manen e Levering:

> Nalguns dias, quando Joey vai para a escola, ele joga uma espécie de jogo consigo mesmo. Ontem, tinha que evitar posar os riscos do passeio. Hoje tem que tocar em todas as árvores ao longo do caminho por onde vai. Quando, de repente ele repara que não tocou numa árvore no princípio do caminho, primeiro ele quer apressar-se porque a aula está prestes a começar. Mas então um vago sentimento de constrangimento apossa-se dele e volta atrás a correr e toca rapidamente na árvore que esquecera. À distância, um professor observa o estranho comportamento de Joey. Mas Joey não fala a ninguém dos seus jogos secretos (1996, p. 11).

Esse jogo jogado por Joey é uma metáfora para vários jogos jogados/jogantes que podem nos passar despercebidos. Um deles é o tabuleiro, em que as peças são categorias, conceitos, classificações que voltamos para "tocar" – o tabuleiro do plano de imanência.

Nessa linha de pensamento, podemos afirmar que as diferentes especialidades, nos diversos campos do conhecimento – Sociologia, Psicologia, História, Antropologia etc., elaboram suas próprias conceitualizações da infância, por classes sociais, condição econômica,

gênero, idade cronológica etc., na lógica de uma epistemologia da fragmentação, desconectada com a complexidade, que foi um dos eixos estruturantes da ciência moderna ocidental.

Como vimos, a modernização ocidental operou/opera certo silenciar da natureza. Esse fenômeno possui forte impacto na formação e socialização dos seres humanos. Além de tudo, pelo fato do contato com a natureza ser extremamente fragilizado, nos espaços urbanos.

Nas últimas décadas, o estilo de vida e as brincadeiras das crianças mudaram drasticamente. Muitas delas que residem nas cidades em apartamentos passam o dia todo em suas casas e saem apenas para a escola. Desse modo, raramente têm contato direto e, muitas vezes, nem mesmo indireto, com a natureza.

Isso provoca um impacto na capacidade de realizarem experiências significativas, pois vários estudos apontam o quanto a natureza é importante na sustentação do bem-estar.

Além disso, também tentamos mostrar, dialogando entre notas/imagens, apresentadas ao longo deste texto, como tanto as infâncias quanto a natureza são controladas e vigiadas na interação das crianças com ambiente das cidades através do ajustamento criança-adulta. Assim, pudemos dizer que a pólis "floresce" através do controle exercido na natureza e no par crianças-infâncias. Sendo assim, ambas consistem em espécies de limiares. São, de algum modo, seres marginais, na medida em que suas presenças são permitidas e até solicitadas, mas sob a condição de estarem todo o tempo no crivo do controle e das regras da prescrição criadas pelo mundo dos adultos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e História*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. Tradução de Antônio de Pádua Danesil. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. *O medo liquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*. v.43 n.2 São Paulo, p.195-222, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ra/v43n2/v43n2a09.pdf Acesso em 4 de fev.2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORALINA, Cora. *Vintém de Cobre*: meias confissões de Aninha. 6 ed. São Paulo: Globo.1997

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DURKHEIM, Emile. *Educação & Sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. *A Solidão dos Moribundos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade, 2*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREIRE, Heike. *Educação verde, crianças saudáveis*: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza. São Paulo: Cultrix, 2013.

GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofar e Educar*: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. *Figura Materna no Mundo Contemporâneo***:** Modos de ver, modos de ser, modos de partilhar. Salvador. Ba. mimeogr. 1996.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**.** *Horizontes antropológicos***.** 2012, vol.18, n.37, p.25-44.

KATZ, Chaim Samuel. Crianceria. *Cadernos de Subjetividade*. PUC, SP, v.1, n.1, 1993.

KOHAN, Walter Omar (org). *Lugares da Infância*: filosofia. Rio de janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Infância entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAPASSADE, Georges. *A Entrada na Vida*. Lisboa: Ed 70, 1969.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de babel*. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

LIMA, Deise Dantas. *Encenações do Brasil Rural em Guimarães Rosa*. Niterói: EduFF, 2001.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza*: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
MARRAS, Stélio. Virada animal, virada humana: outro pacto**.** *Scientiae Studia.* vol.12, n.2, p.215-260, 2014.

McLAREN, Peter. *Rituais na Escola*: Em Direção de uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação. Trad. Juracy C. Marques, Ângela M. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

OLIVERA, Tereza Cristina. *Infância e escola:* devaneios poéticos de crianças sendo. 2006. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

RANGEL, Leonardo. *O sabor dos saberes*: margens e experiências limiares na cultura e na educação. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2016.

RESENDE, Vânia Maria. *O menino na literatura brasileira*. São Paulo. Perspectiva, 1988.

RIZEK, Cibele Saliba. Limites e limiares/ Corpo e experiência. *ReDObRA*, n 10, 2012. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/?page_id=54. Acesso em: abril de 2015.

ROSA, João Guimarães. Manuelzão e Miguilim. In: ROSA, João Guimarães. *Corpo de Baile.*11 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SIBILIA, Paula. *O Show do eu*. A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Márcio Sales. O Devir-Criança Em Três Tempos: Heráclito, Nietzsche E Deleuze. *Anais* do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, UERJ, 2010. Disponível em: https://noboteco.files.wordpress.com/2010/02/marciosales2.pdf. Acesso em: 6 jun. 2016.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo:* debates contemporâneos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PENSAR A INFÂNCIA NEGRA A PARTIR DO DISCURSO DO ADULTO: ESTABELECIMENTO DE ESTEREÓTIPOS E CONCEPÇÕES.

Letícia Silva Ferreira[174]
Universidade Federal de Lavras
leticiaferreira@ded.ufla.br

Introdução

O presente trabalho se propõe a discutir as concepções que as meninas negras têm de si a partir de suas vivências e experiências com os discursos, imagens, brinquedos, artigos e estereótipos de beleza que as cercam.

Há recorrentes discursos de aceitação das diversidades, porém, no Brasil por sua herança histórica colonial patriarcal e escravista, observa-se a pouca ou não representação feminina negra em alguns segmentos, o que não tem se mostrado diferente com a menina negra. Este fato fica evidenciado após uma postagem feita em uma rede social, que demonstrava a indignação de alguém por não ver a representação de uma menina negra em um artigo escolar. A análise de tal imagem suscitou a seguinte problematização: Como as meninas negras da contemporaneidade têm sido levadas a refletirem suas existências a partir do que ouvem e veem produzidos acerca de si?

Apoiando-se teoricamente na história da criança, na história da mulher, nas concepções de diferença, e nas concepções de infância apontadas pela sociologia a ela vinculada, conclui-se que as meninas negras se encontram muito vulneráveis às opiniões e imposições do mundo adulto.

O objeto das inquietações

Sendo participante de uma rede social, pude o visualizar a seguinte imagem:

[174]Professora do Departamento de Educação da UFLA (Universidade Federal de Lavras)

Disponível em: http://extra.globo.com/noticias/viral/foto-de-crianca-negra-alvo-de-racismo-em-rede-social-20375299.html.
Acesso em: 20 de dez. 2016

A partir de tal publicação comecei a pensar que, por muitas vezes, enquanto adultos, não nos vemos representados em muitos produtos dos quais utilizamos, possuímos e gostamos. Outro movimento de reflexão permitiu pensar o porquê de gostar ou não de determinadas coisas, o que nos leva a adquirir determinados produtos, como se constituem nossos gostos, como nos tornamos consumidores de alguma coisa e então, decidi pela análise da imagem de uma maneira mais reflexiva.

É possível observar a indignação de algum (a) adulto (a) diante da não representação de uma menina negra no que está sendo ofertado para a compra. Surgem aqui outras questões: Esta menina não escreveu estes dizeres, logo não é ela que não se vê e sim um (a) adulto (a) que a cerca que gostaria que a criança estivesse ali representada; A criança está sendo usada para representar a opinião de um (a) adulto (a) em sua militância a favor da representação feminina negra infantil em um artigo escolar; Ainda é possível perceber que a menina não possui mais que cinco anos de idade o que aponta também a sua imaturidade para compreender a causa que se defende através da postagem... E assim poderíamos trazer uma série de questões passíveis de discussão.

Embora reconheça a legitimidade da causa engendrada e a necessidade de uma pesquisa etnográfica com esta família a fim de conhecer suas práticas com relação à educação da criança, minha análise da referida imagem traz como hipótese inicial que o (a) adulto (a) envolvido (a)

no episódio acima descrito desconhece a criança enquanto ator social e sujeito de direitos que se constitui no mundo enquanto o constitui.

Os aportes teóricos que se seguem, foram alocados com o objetivo de contribuir com a problematização e é importante ressaltar que não há aqui a pretensão de se realizar uma ampla revisão bibliográfica acerca dos assuntos nem tão pouco propor uma solução para a questão apresentada. Tais referenciais servirão de subsídio para elucidação da hipótese que surgiu em decorrência da visualização de uma imagem, sugerindo aos que buscarem esta leitura um novo olhar sobre a questão da infância negra feminina no Brasil.

A criança na história

Algumas elucidações se fazem necessárias a fim de se compreender acerca desta criança da qual se fala.

Ao se analisar a trajetória da infância até os dias atuais, verifica-se que a temática nem sempre possuiu a expressividade que apresenta na contemporaneidade. A infância foi se tornando nos últimos séculos objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento onde estudiosos procuraram explicar comportamentos, sentimentos, formas de aprendizagem. Tais preocupações nem sempre estiveram presentes nas relações entre adultos e crianças.

Dentre os estudos que buscam remontar esta preocupação com a infância, destacam-se os de Ariès (1973) em L'Enfant et la Vie familiale sous I'Ancien Regime, que teve sua primeira edição no Brasil em 1978. Através de uma análise iconográfica, o autor buscou analisar as representações de crianças em diários familiares, documentos e pinturas que datavam até o início do século XVII e observou que as crianças até então não eram consideradas como seres portadores de especificidades capazes de tornar a infância em uma configuração social. O autor observou que não havia assunto do qual não pudessem participar, histórias que não pudessem ouvir, trabalho que não pudessem realizar, roupas que não pudessem vestir. Eram consideradas mais frágeis de certa forma, porém potenciais em força de trabalho. Não havia atividade social da qual a criança não pudesse compartilhar, partilhavam adultos e crianças dos mesmos anseios, angústias e ideais.

Em seus relatos é possível observar como a criança era considerada:

> Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do século XI nos

> dá uma idéia (sic) impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. [...]: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (ARIÈS, 1978, p. 50).

Por ser pioneiro nestes estudos é importante utilizar de suas descobertas a fim de se historicizar a infância presente em nossa cultura uma vez que além de termos em nossa história crianças descendentes de povos originários[175] e africanos, também fomos colonizados por europeus.

Porém, nem todos partilham das concepções de Ariès quanto à história da infância. Algumas críticas forma feitas a respeito de sua análise (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004) por esta se inserir em um contexto histórico, geográfico, social e cultural diferente da realidade brasileira, por exemplo. Segundo os autores:

> A transposição imediata das questões de Ariès sobre a infância francesa para outros países pode implicar desvios de interpretação, o se nivelarem realidades distintas. A formação das sociedades portuguesa e brasileira apresenta condições históricas, geográficas, sociais e culturais que acarretam particularidades relacionadas à concepção de infância, aos sentimentos e às práticas de cuidado e de educação das crianças. Nesses países, as questões regionais e locais também necessitam ser consideradas. Mas, ao mesmo tempo, a presença de Portugal e do Brasil na história da modernidade, fenômeno internacional, indicam o seu envolvimento no processo de desenvolvimento da concepção moderna da infância. As tensões entre *universalidade* e *particularidades* são inerentes à análise histórica e precisam ser levadas em conta (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004, p. 17, grifo dos autores).

A criança na história brasileira

Pensar na criança brasileira sugere um olhar para as contradições presentes em um país colonizado e requer uma compreensão das relações estabelecidas diante da origem desta criança. Na história do país, é possível localizar descendentes de povos originários, de africanos e de europeus, inscrevendo desta forma a criança brasileira em contextos sociais, culturais e econômicos diversos.

Ao remontar a história da infância brasileira, Dourado (2009) nos apresenta tais contextos inicialmente através da história da criança descendente de povos originários. Tais

[175] Utiliza-se aqui da expressão “povos originários” como referência aos povos que aqui viviam antes da chegada do colonizador, com o intuito de se afastar da terminologia “indígenas” utilizada pelos colonizadores.

crianças estavam intimamente ligadas às práticas familiares e se desenvolviam como agentes ativos de sua cultura com funções dentro do grupo de pertencimento. Tais práticas vieram a ser modificadas através do processo de colonização onde foram por vezes escravizadas e levadas a se afastarem de seus costumes pela catequização de padres jesuítas.

Sobre as crianças brancas, a autora relata a existência de duas categorias de descendentes dos europeus colonizadores. A primeira, composta por crianças pobres que vinham para a colônia como força de trabalho já que havia um alto índice de mortalidade entre os adultos. Estas eram originárias de famílias humildes, órfãos e desabrigados que se viam forçados a procurar por novas formas de sobrevivência na colônia portuguesa. A segunda categoria se refere às crianças descendentes das famílias ricas, que possuíam um estilo de vida voltado para a reprodução do autoritarismo observado em seus pais sobre seus escravos adultos ou crianças.

Quanto às crianças descendentes de africanos, quando não nasciam nas propriedades das quais seus pais já haviam se tornado escravos na colônia, eram capturadas no continente africano sendo transportadas para a nova terra em navios negreiros em péssimas condições. Quando aqui chegavam, eram vendidas aos que detinham poder aquisitivo para mantê-las e desenvolviam os mais variados trabalhos desde tenra idade. Após a abolição da escravatura suas condições não mudaram muito: “Depois da libertação dos escravos, as crianças negras vão continuar a realizar tarefas semelhantes às que faziam durante o período escravocrata, tanto no espaço doméstico, quanto nas propriedades rurais” (DOURADO, 2009 p. 14).

Após a abolição da escravatura, e diante do crescimento dos centros urbanos, não houve muitas mudanças em relação ao que já vinha acontecendo com a vida das crianças na colônia. O ambiente urbano utilizaria a mão-de-obra infantil como forma de manter um afastamento das práticas de delinquência e vagabundagem as quais as crianças pobres poderiam estar submetidas por suas condições precárias de vida.

Apesar da abertura de centros educacionais com o objetivo de promover formação profissional às crianças desfavorecidas,

> [...]. Essas ações de caráter oficial, motivadas por uma lógica que reproduzia a separação de classes característica da história do Brasil, não foram acompanhadas de iniciativas educacionais que possibilitassem às crianças e adolescentes sem recursos o acesso a uma escola que efetivamente pudesse produzir sua inserção social futura. Dividiam-se, assim, os universos das crianças brasileiras, sendo a pobreza um antagonismo insuperável, definindo o destino de milhares de indivíduos sem possibilidades de alterar uma condição social imposta desde a infância (DOURADO, 2009, p. 17).

Após este levantamento acerca da história da infância, é possível observar que as crianças sempre estiveram muito submetidas às visões e imposições do mundo adulto. Sua condição de "infante", como aquele que não fala, faz com que seu modo de ser e estar no mundo seja diretamente ditado e influenciado pelas práticas sociais, culturais e econômicas dos adultos presentes no contexto em que vivem.

A história da mulher negra brasileira

Na busca pela compreensão da concepção que a menina negra tem de si a partir de sua vivência e experiência com os discursos, imagens, brinquedos e referenciais de beleza que a cerca, se faz importante também pensar nas questões de gênero, especificamente em uma mulher negra que vem se constituindo na história de nosso país.

Durante o trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia, ative-me a pesquisar acerca da história da mulher no Brasil, objetivando principalmente encontrar através de análises bibliográficas e de casos, a existência de mulheres negras, provenientes de camadas populares que conseguiram um nível elevado de educação escolar.

Ficou evidente ao final da pesquisa que as trajetórias destas mulheres representam "exceções" aos reflexos de uma sociedade assentada em uma herança patriarcal e escravista e que, há fatores que incidem de forma intensificada sobre estas. Suas trajetórias socioescolares são construídas através da superação do triplo julgo de discriminação social a que estão submetidas: mulheres, negras e pobres.

Dentre as obras elencadas para o trabalho acimo descrito, se destacam *História & Gênero*, escrito por Andréa Lisly Gonçalves (2006) e *História das mulheres no Brasil* organizado por Mary Del Priore e publicado em 1997. A pesquisa contou também com a análise das publicações em um periódico destinado ao estudo de gênero intitulado *Cadernos Pagu*, com o intuito de encontrar possíveis publicações que fizessem menção ao tema de interesse.

O primeiro livro traz as concepções da autora que, ao desenvolver pesquisas sobre as práticas de alforria no Brasil, se deparou com situações distintas quando questões de gênero se relacionavam ao tema inicial de sua pesquisa, o que fez com que nela despertasse o interesse em aprofundar o assunto.

Um dos objetivos principais da obra é localizar a figura feminina através de uma análise histórica, dando visibilidade às questões de gênero e partindo do surgimento dos primeiros movimentos feministas. Fica evidente que as lutas visíveis adotadas por mulheres em movimentos feministas não foram as únicas responsáveis pelas conquistas obtidas. Gonçalves

expõe que, com a organização da economia no século XIX, as mulheres passaram a ser incorporadas paulatinamente em espaços públicos através do trabalho, mesmo que ocupando posições inferiores às dos homens.

Segundo Gonçalves, devemos reconhecer que, embora grandes avanços tenham ocorrido na área de produções relacionadas a gênero e questões feministas na história, nem sempre o universo masculino e o feminino compartilharam as situações do cotidiano com igualdade.

A segunda publicação historiográfica analisada trata-se da compilação de obras de 20 autores (as) diferentes, tendo como personagens mulheres em diversas épocas e situações do contexto histórico brasileiro. No livro, é possível localizar os mais variados assuntos: a mulher indígena, sexualidade, feminilidade e corpo feminino, maternidade, mulheres nos espaços públicos, família, mulheres e regionalidades, pobreza, ensino e lutas sociais. Contudo, ao localizar a mulher negra nessa obra, fica evidente uma história marcada pela pobreza e pela violência quando a encontramos em capítulos destinados a falar sobre trabalho sem reconhecimento e prostituição. É como se houvesse uma outra classe social que as incluísse.

Acerca do periódico aludido, observou-se que nos 10 anos analisados (2001 – 2011), do total de 222 artigos, apenas quatro referiam-se ao gênero feminino e à raça negra, ou seja, apenas 1,8% do total de trabalhos publicados.

Neste sentido, escrevo este capítulo como forma de demonstrar que a observação indignada da pessoa que entregou a uma menina negra os dizeres “Não me vejo não compro!” (sic) é legítima. A mulher e a criança negra veem sim sendo silenciadas e negadas ao longo da história brasileira e neste sentido, compreendo a militância de quem notou a “invisibilidade” da menina negra em um artigo escolar. Esta invisibilidade existe e a história tem demonstrado que há fatores que incidem de forma intensificada sobre os (as) negros (as) brasileiros (as).

A concepção de diferença e o engajamento nas lutas

O conceito de diferença vem sendo trabalhado por diversos (as) autores (as) no sentido de explicar como o termo se constitui a partir do sujeito e do lugar que este ocupa no mundo.

Segundo Gusmão (2000), o conceito de diferente ou diferença irá depender de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Segundo a autora

> Para Brandão (1986), o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Mais que as diferenças, o que está

> em jogo é a imensa diversidade que nos informa é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade.
> A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão de mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (GUSMÃO, 2000, p. 12).

Na tentativa de elucidar a problematização proposta por este trabalho proponho o seguinte questionamento: Seria a natureza da preocupação do (a) adulto (a) que promoveu tal publicação a mesma da criança em questão, qual seja, a representação de raça e gênero em um artigo escolar?

É difícil pensar que uma criança opte por não querer determinado produto por não se ver representada nele, a não ser que ela esteja sendo preparada pela família para adquirir tal posicionamento. Talvez, esta seja uma prática educacional comum ao grupo familiar, na qual a criança já esteja sendo preparada para um devir. Porém, ainda penso que tal criança está sendo levada a militar em favor de uma causa que por enquanto não é sua. Não que não deva ser futuramente, como descrito anteriormente, há sim um silenciamento, uma invisibilidade voltada para o/a negro/a brasileiro (a) mas, a hipótese que se sustenta aqui é a de que esta criança não está sendo considerada em sua especificidade.

Ao partir para uma reflexão através de questionamentos referentes ao conceito de "diferença" que se encontra como pano de fundo das relações sociais, Brah interpreta quatro possíveis visões: A primeira seria a da diferença como experiência, segundo a qual o sujeito, ao "experienciar" a situação discriminatória, a interpreta como um lugar de contestação. Seria este, portanto, "um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas" (BRAH, 2006, p. 361). A segunda visão seria a da diferença como relação social, que se refere "à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações *sistemáticas* através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais" (BRAH, 2006, p. 362, itálico no original). Em terceiro lugar, viria a diferença como subjetividade, visão segundo a qual, ao reconhecermos o indivíduo como sujeito único, passamos a entender os investimentos psíquicos que fazemos ao assumir determinadas posições por vezes socialmente produzidas. Por fim, a autora aponta a *diferença como identidade*, visão esta intimamente ligada às demais. Segundo Brah, não podemos falar de uma identidade pré-existente, já que a mesma revela-se como um processo sempre em

construção. A autora propõe sua análise mais aprofundada, visto que a identidade tende a apresentar-se em contextos econômicos, culturais e políticos próprios de uma determinada época.

A articulação das quatro visões de diferença apresentadas pela autora pode ser verificada a partir das

> maneiras precisas como o discurso de comunalidade/diferença é invocado, e com quais efeitos para diferentes segmentos de grupo-alvo que procura mobilizar (ou até para os que constrói como fora do grupo) variam enormemente. Mas essencialmente tais discursos são apresentações de alguma visão – re-memória, re-lembrança, re-trabalho, re-construção – da história coletiva e, como tais, esses discursos de identidade (invoquem eles noções de "cultura", ou idéias de "circunstâncias" econômicas e políticas compartilhadas) são articulações da subjetividade no que chamei de "diferença como relação social". O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e re-significados (BRAH, 2006, p. 373).

Como esta criança está sendo levada a construir seu conceito de diferença diante das negações que lhe estão sendo impostas? Neste caso, a mediação com a cultura que está sendo proporcionada a esta criança vem mais como um direcionamento de como gostar, adquirir e se portar diante de determinados produtos e situações ou, tal criança está sendo levada a refletir e analisar as relações que se estabelecem em sociedade?

Pensar em como adquirimos nossos gostos, como optamos por rejeitar ou aceitar algo, como nos tornamos adeptos ou militantes de determinadas causas nos remete a pensar também em Paulo Freire. O autor se destacou como um educador engajado em produzir conhecimentos voltados para a superação das contradições sociais. Em uma de suas obras, Pedagogia do Oprimido (1987), Freire busca analisar as relações conflituosas presentes na sociedade e a partir delas propõe novas formas de se pensar ciência, educação, modos de ser e estar no mundo.

O autor sugere a conscientização dos papéis de cada ator no processo educacional e aqui, compreendo também como processo educacional não só aquele que se estabelece em ambiente formal de ensino, mas também como o estabelecido pelas diversas instâncias de nossa sociedade como família, igreja, vizinhança. Tais relações devem ser trabalhadas como forma de superação das contradições e também de se alcançar a libertação. Freire afirma que

> A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente

> opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, **neste** poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 1970, p. 16).

Não possuo como objetivo a demonização da postura adotada por quem pensou no posicionamento de uma criança em uma vitrine para demonstrar sua indignação frente à negação de uma representação, proponho apenas a reflexão de como esta criança está sendo inserida em sua cultura.

Seria certo promover o repúdio ao que não lhe representa biologicamente falando? Esta criança está sendo levada a pensar em relações de igualdade com seus pares? Seu processo de aquisição da cultura através da visão de um adulto a conduz a repudiar tudo que carregue ou represente a imagem do seu des-igual ou, a questionar o porquê de sua não representação?

Paulo Freire sugere a promoção da libertação, que refere-se ao desprendimento do processo alienante do opressor que tenta transmitir uma visão única de ser e estar no mundo. Conscientes de suas situações, os oprimidos devem buscar a superação de tais condições não querendo ser opressores de seus opressores, mas sim, restauradores das relações humanizadas, em conjunto com o outro.

Militância e tempo de ser criança, um problema multifacetado

Mais de um século após a abolição da escravatura, ainda é possível observar práticas racistas e discriminatórias em nossa sociedade. A invisibilidade sentida e denunciada pela imagem problematizada existe. Alguns estudos acerca das questões de raça e gênero no contexto da educação infantil, sinalizam que crianças veem sofrendo diferentes formas de violência ao longo da infância e do processo de constituição de suas identidades. Finco e Oliveira (2011) observaram que:

> [...]. Um processo semelhante acontece no processo de construção do pertencimento racial, no processo de construção das identidades da criança negra. Pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima das crianças negras. [...]. Os estudos teóricos sobre branquidade mostram que o discurso "silencioso" operanda da branquidade garante seu poder justamente por ser uma "presença ausente" (Apple, 2001). Os reflexos dessa invisibilidade traduzem-se em um poderoso instrumento que informa o

> comportamento de brancos e dos "outros" considerados racializados (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p.63).

Inicialmente não me ative às principais questões que poderiam estar permeando a publicação analisada. Uma olhadela rápida transmite a mensagem de militância de alguém e por esse motivo considerei a causa legítima, porém, após alguns instantes de reflexão me propus a pensar: Afinal, quem é essa criança? Do que ela realmente gosta? Seu gosto está sendo construído com base em quais concepções? Qual o sentido de ser uma criança "não branca" com a idade que ela apresenta em nosso país? Ela compreende as relações de raça estabelecidas em nossa sociedade? Como está se dando a sua inserção nesta cultura das des-igualdades?

Nesse sentido, acredito que esta criança está sendo levada a um devir, a um vir a ser. Está sendo conduzida a agir, pensar e a militar em favor de uma causa que ainda não é sua. É importante pensarmos em uma identidade própria. Segundo Miguel Arroyo (1994):

> [...]. O movimento de identidade, traduzido numa maior consciência das identidades sócio-culturais, avançou muito ultimamente e nos mostrou que cada idade tem sua identidade. Cada idade não está em função da outra idade; cada idade tem, em si mesma, uma identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. Isto tem revolucionado incrivelmente a concepção de infância. Passamos a considerar a Infância como tempo em si, como vivência em si e não como tempo de preparação, como era a concepção anterior. Cada face da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida à futuras vivências que muitas vezes não chegam. Em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total, sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude. Hoje não é esta a visão. A visão é que a totalidade da vivência tem que estar em cada face de nossa construção enquanto seres humanos (ARROYO, 1994, p. 13).

Mas, por outro lado, o silenciamento e a negação da representação desta criança também não pode ser negado, ele deve sim ser questionado. A partir de então, surgem outras questões: O que nos torna participantes de determinadas causas? O que nos leva a militar em favor de algo? Como nos reconhecemos em determinados espaços, sociedades, culturas? Como estamos construindo o conceito de identidade?

Ao asseverar acerca das questões de raça e racismo, Nilma Lino Gomes (2012) reitera que:

> Quando não refletimos seriamente sobre essa situação e, quando a sociedade não constrói formas, ações e políticas na tentativa de criar oportunidades iguais para negros e brancos, entre outros grupos raciais, nos mais diversos setores, estamos contribuindo para a reprodução do racismo. É preciso ensinar para os(as) nossos(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações

> que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade. A conseqüência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais. Dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos re-educar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo. Para isso, precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significante e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros (GOMES, 2012, p. 49).

Diante do exposto, a figura dos (as) adultos (as) que se propõem a educar e a transmitir valores a crianças revela-se de extrema importância no processo de promoção da igualdade e mudança que se espera nas relações sociais. O (a) adulto (a) poderá diante dos conhecimentos que detém problematizar a realidade e buscar pela liberdade das crianças em uma relação dialógica e horizontal, colocando-se não como um detentor do saber, mas como um colaborador no processo de formação humana.

Considerações finais

Neste momento, é importante sugerir uma reflexão acerca da problematização proposta por este trabalho: Como as meninas negras da contemporaneidade têm sido levadas a refletirem suas existências a partir do que ouvem e veem produzidos acerca de si?

Havendo a compreensão de que somos seres históricos e sociais e de que consequentemente o mundo, as instituições, a sociedade e a própria natureza não têm uma essência dada, são constituídos historicamente e culturalmente, e neste caso especificamente, as relações de gênero e raça, podemos levar as crianças a serem ativas na construção de si mesmas. O silenciamento não é o caminho, ele acaba por promover a invisibilidade e a negação.

Cabe a nós, enquanto adultos (as), aproximar-nos da visão desta criança, tentar colocar-se no lugar deste aprendiz e pensar em um desenvolvimento que parta de suas especificidades, seria um bom caminho.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família.* 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzàlez. A construção social da infância. In: *Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis*, 1., 1994, Belo Horizonte: CAPE. 1994. p. 11-17.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *cadernos pagu* (26), janeiro-junho de 2006: p.329-376. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf Acesso em: 10 de nov. 2011.

DOURADO, Ana Cristina Dubeux. *História da Infância e Direitos da Criança***.** 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012184.pdf Acesso em: 11 de jan. 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da infância no Brasil***.** São Paulo: Autores Associados, 2011 – (Coleção polêmicas do nosso tempo). 120 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista*: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf Acesso em: 16 de jan. 2017.

GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e Gênero.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 160 p.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola**.** *Revista Mediações*, Londrina, v.5, n,2, p.9-28, jul./dez, 2000 Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9158 Acesso em: 08 de jan. 2017.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações***.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 232 p

LIBÂNEO, J. C. As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. In: LIBÂNEO, J.C, OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M. S. *Educação escolar, políticas, estruturas e organização***.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997. 678 p.

CRIANÇAS NA RÁDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE AUTONOMIA E VISIBILIDADE

Fernanda de Azevedo Milanez[176]
UERJ - GPICC
milanez21@gmail.com

Este texto traz um recorte da dissertação que apresentou um estudo sobre experiências infantis na produção, recepção e apresentação de um programa radiofônico feito com e para crianças, durante o período de quinze anos de sua veiculação. Com o objetivo de trazer para o debate o que pensavam as crianças sobre o programa que faziam e ouviam no contexto de uma emissora comunitária, o trabalho pretendeu também refletir sobre os sentidos da produção infantil contemporânea e de experiências culturais e sociais das crianças, especialmente sua participação e intervenção na mídia comunitária local.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora contou com o aporte teórico de Mikhail Bakthin e, a partir de suas concepções, foi sendo construída uma metodologia que garantisse um olhar exotópico para o programa de rádio, buscando um afastamento do lugar da até então radialista, para o lugar da pesquisadora que se inaugurava, uma vez que o programa manteve sua veiculação durante esta pesquisa. Ainda como opção teórico metodológica, contou com a filosofia de Walter Benjamin para que a história da rádio e a história do programa infantil fossem contadas pelas pessoas – adultos e crianças – que fizeram parte deste contexto, por meio de suas rememorações e não por relatos oficiais da emissora.

Como estratégia inicial, buscou-se a escuta de setenta e sete áudios dos programas radiofônicos e, em seguida, foi feito o contato com os interlocutores da pesquisa: dois adultos que apresentam seus programas independentes na rádio comunitária; três jovens moças que participaram da produção e apresentação do programa infantil quando ainda eram crianças e dez crianças que produziam e apresentaram os programas durante o desenvolvimento da presente pesquisa.

[176] Graduada em Pedagogia (Licenciatura). Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou em Rádiodifusão comunitária com programas para crianças durante quinze anos. Bolsista no Mestrado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Sobre a história rádio

O programa infantil era veiculado na Rádio Comunidade Friburgo 104,9 FM, uma emissora comunitária situada na região serrana no Estado do Rio de Janeiro, que nasceu da ONG PREÁ - Programa Rural de Educação Ambiental - que desenvolvia projetos ambientais na área rural de Nova Friburgo, e usava o rádio poste de forma experimental como estratégia de comunicação entre mulheres agricultoras, num dos bairros atendidos pelo projeto.

Dos postes da área rural para uma garagem, depois para salas e quartos emprestados, até o local em que se encontra atualmente, a Rádio Comunidade Friburgo vem se mantendo como um espaço de identidades individuais e coletivas, no contexto dos movimentos sociais, especificamente no recorte da comunicação comunitária, que é uma expressão de demandas das comunidades em geral, de lideranças locais, de grupos ou pessoas que têm o desejo de contribuir para o desenvolvimento social, cultural, coletivo e local por meio das ondas sonoras. Em seguida aproximaram-se sindicatos e outros grupos, o como acontecia com as demais emissoras comunitárias.

A Rádio Comunidade se firmou com este caráter revolucionário, carregando setenta sócios fundadores, entre sindicatos, movimentos, associações, grupos e indivíduos determinados a fazerem-se ouvir. Era possível imaginar que essas tantas vozes determinadas a fazerem-se ouvir também disputam seus espaços/horários e relações de poder internamente

Esta rádio apresenta uma programação diversificada, com programas musicais, de debates, jornalísticos e de entretenimento desde suas primeiras transmissões em 1994. Em dez anos de muita luta conseguiu o documento de outorga provisória. Neste ínterim, foi fechada pela polícia federal diversas vezes, teve seus equipamentos lacrados ou destruídos e alguns comunicadores e sonoplastas autuados e detidos. Para rememorar parte desta história, a autora conversou com pessoas de diferentes períodos para compartilhar essas e outras experiências na rádio.

Sobre a situação de clandestinidade da rádio, nos disse Denise Pinaud[177]:

> "Lembro que as rádios comerciais não gostavam do que fazíamos. Nossa programação era muito boa, conquistávamos mais ouvintes e nossos anúncios, que muitas vezes eram a base de permuta, atraíam os patrocinadores. A forma que tinham de nos calar era através de denúncia à ANATEL, órgão regulador dos veículos de comunicação. Ficávamos sempre muito atentos com qualquer movimento estranho porque a possibilidade de sermos surpreendidos por fiscais e policiais era real, o que muitas vezes trazia problemas para dentro de

[177] Criou os programas ALGUÉM CANTANDO e TEMPO DE BOSSA e produziu o Almoço Musical, um programa instrumental bastante famoso, veiculado no horário das 12h às 13h, que fazia sucesso em vários restaurantes da cidade.

minha própria casa, na medida em que meu esposo se preocupava com minha segurança e integridade física."

Denise Pinaud, cantora e cientista social, apresentou programas na Rádio Comunidade de 1997 a 2012.

No ano de 2003, a rádio sofreu uma interdição mais rigorosa e ficamos um tempo maior sem entrar no ar. Eduardo Ramos[178] lembrou dos desafios que enfrentamos neste período:

> [...] em 2003, já tava aquela situação da rádio fechada, estávamos sem dinheiro. E aí eu acabei tendo que participar mais do que eu tinha a intenção, né? Tinha que pagar aluguel, tinha que pagar telefone, tinha que pagar os operadores e a gente tinha que arrumar dinheiro, mesmo com a rádio fechada. E a gente foi a luta! Nós fizemos festa onde o ingresso era revertido pra Rádio, a gente fez adesivo, vendemos camisa. E eu acho que foi um período que a rádio foi mais comunitária do que nunca. Foi na dificuldade as pessoas deixaram de lado suas diferenças pra poder tentar resolver aquela situação inicial. Então nós fizemos na época um evento na praça principal de Friburgo, que é a Praça Getulio Vargas: montamos a Rádio ao vivo ali. Nós ficamos o dia inteiro conversado com as pessoas, dizendo dos problemas que a gente tava passando e as pessoas foram muitos bacanas; "nós vamos dar um jeito, essa rádio não pode fechar"...eles diziam. E a gente conseguiu, a duras penas, fazer com que a rádio voltasse. A gente conseguiu um transmisorzinho muito mequetrefe que tinha uma potencia muito fraca e que dava interferência em tudo quanto era televisão, mas a gente só tinha esse transmissor e foi com ele que a rádio sobreviveu. Um mês pagava aluguel, um mês pagava telefone, outro mês pagava os operadores[...]
>
> Eduardo Ramos, apresentador do programa de humor Maionese não é bigorna.

Estes diálogos revelaram um pouco do que a cantora e o professor pensavam e conheciam sobre mídias comunitárias e seu papel político, bem como o quanto estavam implicados com as questões de sobrevivência da rádio. A característica de seus programas, por serem musicais e de humor respectivamente, fizeram a autora presumir que tais particularidades poderiam deixá-los mais distantes das questões políticas da rádio, em comparação com os militantes dos programas de debates. Causou-lhe estranhamento as suas implicações e visões políticas sobre o momento de repressão que a rádio vivia.

Comungando das ideias de Benjamim, Burke[179] (1992) partilha da concepção de uma "nova história". Este autor traz como base filosófica a sugestão de que a realidade é social e culturalmente construída. Como ele(s), a autora acredita que toda e qualquer atividade humana

[178] Eduardo Ramos é professor de história e apresenta seu programa na Rádio desde 2000. Usa o humor para provocar reflexões especialmente sobre política

[179] Peter Burke é docente de História Cultural da Universidade de Cambrige e Membro do Emmanuel College. Escreveu o livro *A Escrita da História: novas perspectivas,* onde desconstrói a ideia da história tradicional, concentrada nos grandes feitos

tem uma história, e esta crença trás em si uma mudança de paradigma, pois tradicionalmente a única história reconhecida como verdadeira é a história "contada de cima", aquela que retrata os acontecimentos dos grandes homens, dos estadistas, dos generais, como sendo as vozes oficiais, em detrimento da opinião de pessoas comuns. Ao resto da humanidade, dizem eles, o papel secundário na trama. Este jeito de olhar reconhece como história todo traço e vestígio do que homem e mulheres, adultos ou crianças fazem ou pensam. A história da vida cotidiana é vista, nesta abordagem, como a história verdadeira, o centro a que tudo deve ser relacionado. A ideia então, dessa nova história aqui apresentada, compreende uma construção cultural em que se oferece outra visão, desta vez "vista de baixo" em contraponto àquela única história oficial.

Sobre o programa infantil nesta rádio

Por ser veiculado numa emissora comunitária, o programa participava da militância pela democratização da comunicação e na garantia de espaço para grupos minoritários, neste caso em especial, as crianças. Carregava em sua essência a oralidade e com ela uma pluralidade de experiências que se contrapunham ao universo de saturação de imagens. Este programa buscava compartilhar um espaço de conversas sobre o universo infantil de forma prazerosa e despretensiosa no sentido da desobrigação educativa e da exaltação de talentos mirins.

Importa ressaltar que estar numa rádio comunitária diminuía as fronteiras dos campos da recepção e produção dos programas, uma vez que, pelo raio de abrangência característico deste tipo especial de emissora, restrito a aproximadamente 10 km de alcance a partir da antena transmissora, era possível encontrar e conversar com os ouvintes, promovendo uma relação de confiança e proximidade com eles. Interessava-nos, enquanto emissora comunitária, manter este elo entre a produção e a recepção buscando retorno dos ouvintes sempre que possível, pois nos realimentamos desta troca, desse diálogo. Era aquilo que nos diferenciava essencialmente das produções de comunicação de massa. Concordamos com Neto (apud MALERBA 2006), Peruzzo (2003, 2007) quando ele relatou em seu estudo, que *é também rompida essa distância, quando um morador, cidadão comum da vizinhança deixa de ser apenas receptor e passa a transitar na esfera do emissor das mensagens, quando participa da programação de uma rádio comunitária*.

Ao longo do tempo em que esteve no ar, não foram criadas estratégias para mensurar a audiência, que não fosse pela participação por telefone ou por meio de contato direto com ouvintes nos mais variados locais, como acontecia eventualmente na fila do banco, no estacionamento, no portão da escola, nas festas infantis entre outros locais comuns de se

encontrar pessoas, numa cidade de médio porte, onde era comum conversar com "conhecidos de vista" com regularidade. Foi desta forma que os participantes – ouvintes e apresentadores mirins – foram se aproximando. Inicialmente vinham os filhos da apresentadora/pesquisadora, os filhos de amigos, crianças da vizinhança da rádio, e os amigos deles da escola e do bairro. A idade dos participantes varia de 05 a 14 anos, em média, sendo os mais novos os mais assíduos.

Foi neste contexto em que se instauraram as principais tensões que este artigo trouxe à tona, quais sejam: pensar as relações entre apresentadores e ouvintes e a implicação dos diferentes lugares sociais – e de poder - que ocupam as crianças e a radialista (adulta) que, mais recentemente, é também a pesquisadora que revisita esta prática; refletindo particularmente sobre o lugar da criança na produção, na apresentação e na recepção deste programa de rádio infantil.

O programa infantil nasceu em julho de 1999, sendo veiculado até 2015, inicialmente de forma experimental, como todos que se apresentam na emissora. Surgiu a partir de um misto de insatisfação e curiosidade da Flora[180], filha da apresentadora, que aos 10 anos na época, precisava ir à rádio para acompanhar a mãe, que apresentava semanalmente um outro programa, chamado Bloco Mulher[181]. Era compromisso da mãe de participar de um programa e da filha, que a acompanhava por contingência rotina diária familiar. Numa destas idas, a menina perguntou sobre a possibilidade da rádio ter um programa para crianças que como ela, "não tinham nada pra fazer ali". A partir de algumas conversas e negociações, o colegiado da emissora foi convencido a permitir uma experiência de programação feita por e com crianças. Justificou-se a falta de alternativas culturais para este público. Fazer na rádio algo para crianças foi um caminho quase natural, já que elas estavam ali semanalmente.

Sobre as crianças no programa

Num dos encontros da pesquisa para conversar sobre a fase inicial do programa, Flora, já na vida adulta, lembrou que

> quando a gente começou a fazer (o programa) eu era bem nova assim, na verdade tudo era uma novidade, uma cidade nova, uma escola nova... eu não lembro dos programas em si... eu lembro do que eu fazia! Eu lembro que eu saída da escola, depois ia pra rádio e eu gostava. Sempre gostei muito de ler,

[180] Flora tem 26 anos e apresentou o programa em 03 fases diferentes. Aos 10 anos, dos 13 aos 16 e aos 25 anos. Seguiu na vida com crianças, mas agora no ofício de enfermeira de UTI Neonatal. Conversamos sobre o programa para esta pesquisa em 03 encontros.

[181] Programa diário, com apresentação feita por cinco mulheres que se revezavam a cada dia da semana, abordando os temas: ecologia, educação, saúde, espiritualidade e cultura.

> eu gostava de ler em voz alta, então eu gostava de trabalhar a questão da dicção, de falar bem, sempre gostei de ler. Eu contava história pros meus irmãos, então pra mim era muito prazeroso fazer. Assim, às vezes era um pouco cansativo por que como eu ia direto da escola e acabava um pouco tarde, e aí eu ficava com fome, e você sabe como eu fico mal-humorada quando fico com fome...

Foi na própria rádio que a produção conheceu outra criança que também se tornou apresentadora, Stephanny.[182] Ela morava no mesmo prédio onde a rádio funcionava. Rememorando essa história já adulta, relatou sobre o início do programa:

> É.. me lembro da primeira vez... eu sempre vinha à rádio, minha mãe fez amizade com o pessoal que trabalhava aqui, então eu acabava sempre entrando aqui também. E aí, eu me lembro que eu entrei e aí você tava apresentando o programa. E aí, na hora do intervalo você me viu e tal; e me chamou pra falar, pra fazer uma pequena entrevista. Aí eu dei essa pequena entrevista, super nervosa, falei meu nome, algumas coisas assim. E aí, logo depois, no final do programa veio o convite pra apresentar o programa junto. Era muito legal, eu contava o dia, contava a hora pra chegar e tipo foi uma coisa que eu cai de paraquedas também... era quarta-feira e sexta-feira né? e aí, ficava aquela ansiedade de chegar quarta-feira e aí chegava rápido na sexta-feira , mas aí, pra chegar quarta-feira de novo, era mais dias, assim... Aquilo realmente me completava muito, fazer o programa. Era muito legal ter aquele compromisso quarta-feira e sexta-feira. eu ficava de sexta-feira até quarta-feira numa ansiedade... e ai eu falei: caramba que legal, eu fiquei muito muito empolgada e aí foram dois anos... Saía do colégio correndo; chegava suada, de uniforme pra apresentar o programa, direto! Saía cinco e pouquinho (da escola); estudava aqui no PC (colégio do bairro) e subia tudo. Não dava nem tempo. Passava em casa... tinha vez que nem passava em casa, vinha direto pra cá."

Nesta pesquisa, a autora, com inspiração na filosofia benjaminiana, trás uma discussão pretendendo olhar a infância, dentre outras formas como memória e buscou através dos relatos de quem foi e é criança e pode, por ocasião desta pesquisa, rememorar esta experiência com a autora; pretendeu olhar também a infância como uma categoria social, com o desafio da autora de ser adulta e pesquisar com crianças, enfrentando as problemáticas da relação geracional muitas vezes verticalizada no programa e na pesquisa; e ainda percebê-la como produção cultural, na tentativa de reconhecer e sair da lógica dos ensinamentos, no esforço de perceber o que produzem as crianças (PEREIRA, 2012, p. 41). Buscou também manter a atenção para não subjulgá-las, não subestimá-las e nem preparar para elas aquilo que o modelo da modernidade

[182] Stephanny foi vizinha da rádio quando o programa infantil começou. Tinha 10 anos e morava no mesmo andar do local onde funcionava a emissora, sendo vizinha porta com porta. Por esta razão, sua mãe estava sempre na rádio. Um dia convidada para uma entrevista e logo depois estava apresentando o programa. Quando era adolescente, mudou-se para o Rio de Janeiro. Atualmente tem 26 anos e é cineasta. Participou de dois encontros para a pesquisa, um no Rio de Janeiro e outro na rádio, num programa ao vivo.

considera – ainda - adequado, *caindo na cilada da tirania da aritficialização* e da infantilização (idem, p. 50). Foi necessário ver-se como autora no desafio de problematizar as práticas toda vez que elas naturalizassem as relações desiguais que existiam entre pesquisadora e crianças, imersa que estava neste tempoespaço[183] (CASTRO, 2008).

O programa teve, desde seu início, o foco central na contação e leitura de histórias infantis e junto com as histórias, a seleção musical incluía releituras da MPB (para crianças), assim como composições produzidas para crianças. Sobre isso, Stephanny (25 anos), que também começou a participar do programa aos 10 anos, lembrou, na entrevista para a pesquisa, que o programa tinha uma

> trilha sonora que era bem legal! Assim, não era nada de um lugar comum... Eu lembro que até uma vez eu pensei: engraçado, não tem xuxa, não tem Angélica... Aí comecei a perceber que realmente era muito legal cara, as musiquinhas... eu só tinha uma implicância com a musiquinha do gigante (*música Aniversário – Palavra Cantada*). Aquela musiquinha realmente, no meu aniversário, não! não meu a-n-i-v-e-r-s-á-r-i-o não! Era sempre aquela musiquinha do gigante... Eu saía pra ir tomar água, por causa dessa música (*risos*). Também tinha aquele cd que tinha todas as cantigas com negocinho de berço (*clássicos e*m *caixinha de som*), tinha Chopin... e nem era cantiga (*infantil*)!

Tanto Flora quanto Stephanny apresentaram o programa sozinhas, em diferentes ocasiões. Nesta época, Flora e sua amiga de escola Mariane, inauguraram a apresentação dos programas sem a presença de adultos. Criaram novos roteiros e mobilizaram uma nova audiência. Neste momento, a participação da apresentadora adulta passou a ser mais irregular, alternando a apresentação com as agora meninas-adolescentes e seus convidados. Sobre isso, destacou-se na segunda conversa:

> **Fernanda**: E na segunda fase, você lembra como foi? Como você percebeu essa passagem, assim, de quando você era pequena e era também uma criança que ouvia e aí depois entrando para essa outra fase, com 12/13 anos?
> **Flora (26a)**: Então, a questão que eu mais senti diferença foi essa parte do roteiro, que pra mim era mais difícil, assim, tipo, você tinha mais facilidade de fazer no improviso, até por ter mais tempo, agora eu não... assim, eu tinha que ter um tempo dedicado, que eu ouvia as músicas, escolhia com calma as histórias, via mais ou menos quanto tempo ia durar. Eu cronometrava cada minuto e segundo de cada coisa pra saber se ia faltar ou sobrar tempo e eu tinha sempre uma coisa extra, tipo qualquer coisa, tem essa notícia pra falar

[183] Aqui o termo *espaçotempo* aparece escrito junto para reforçar a concepção defendida por autores como a professora Doutora Nilda Alves, de que espaço e tempo são indissociáveis, distinguindo da visão polarizante herdada da ciência moderna. (ALVES, 2003, p. 66). A professora faz parte da linha de pesquisa Cotidiano, Redes Educativas e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação da UERJ – PROPED.

> ou essa música pra tocar... então, foi mais trabalhoso, mas ao mesmo tempo era divertido porque assim, era uma coisa minha, tipo, o programa tinha todo o meu jeito e o que eu escolhia. Eu convidei uma amiga até pra fazer comigo, mas assim, basicamente o roteiro quem montava era eu. Ela me ajudava na apresentação do programa. Foi bem legal assim, essa autonomia é bom pra maturidade, gostei muito!

A experiência no domínio da técnica parece ter surgido na medida em que Flora se viu responsável pela produção do programa. Pensar no tempo de cada música e no tamanho de cada história passou a ser uma preocupação quando produziu o programa sozinha. Este fragmento fala de um lugar de responsabilidade e compromisso que foi assumido por ela.

Lembra Benjamim (1994) quando teorizou sobre as questões do conhecimento técnico e a importância política de se conquistar esse conhecimento, como possibilidade de não mais ser refém, à espera de uma resposta mágica sobre o funcionamento das coisas. Politizar a técnica significou também contrapor ao que na época era entendido pelo autor como a estetização da política, prática exercida pelo nazismo. Desta forma, decidir sobre o que sai do microfone e chega aos rádios das casas, assim como saber como operar a mesa de som, era uma forma de politizar a técnica, desvelar o que se escondia no caminho dos fios, deixando tudo aparente.

Apesar do desafio, esta experiência proporcionou tal liberdade para Flora, que parece ter sido a marca deste período. Liberdade de escolhas, no geral, e uma outra liberdade que o conhecimento da técnica proporciona, que permitiu que ela soubesse e decidisse sobre incluir entrevistas, cortar músicas, diminuir uma vinheta, entre outras possibilidades da operação do programa. O que, nas palavras de Benjamin, seria deixar de ser um mero operador de máquina, para politizar a técnica, tornando-a visível em todas as suas esferas.

Sobre liberdade e autonomia, Stephanny também relatou uma experiência nova para mim, quando em 2000, o programa foi agraciado com um prêmio e como premiação, ganhamos uma viagem. Sua mãe não enviou os formulários no tempo exigido, o que impossibilitou a sua ida. Eu e Flora fomos e deixei um programa gravado, caso ela não quisesse apresentar.

> **Stephanny (26a):** Eu fiquei apresentando o programa sozinha enquanto você tava viajando...
> **Fernanda**: ah.. você apresentou, né?
> **Stephanny**: tinha um gravado e os outros todos eu apresentei!
> **Fernanda:** e como é que foi você apresentar sozinha?
> **Stephanny**: fui super adulta. né? eu vou escolher a história, eu vou escolher a piada do dia, pergunta do dia...
> **Fernanda**: e que tal viver essa experiência?

> **Stephanny:** foi muito legal, era só eu e Alessandra assim, dava nervoso quando as pessoas ligavam, sempre dava nervoso... sempre deu nervoso! nunca falava com as pessoas no ar, eu não gostava de falar com as pessoas no ar...
> **Stephanny**: lembro que dava pra escolher umas histórias assim, umas poesias eu lembro que sempre escolhia aquela : da luva e do anel
> **Fernanda**: ou isso ou aquilo!
> **Stephanny**: essa mesmo, aquela também da bolha..... olha a bolha... dava pra escolher, dava pra escolher! mas essa coisa de apresentar sozinha e fazer tudo sozinha foi uma... nossa, foi uma luta, foi uma sensação toda adulta. estou aqui apresentando o programa enquanto elas estão viajando, só eu, eu que vou fazer! Foi um mês! foi um programa gravado e três eu que fiz! foi exatamente isso!

Neste relato, Stephanny deixa explícito o seu compromisso com o fazer radiofônico e como essa experiência de estar sozinha deixou aparente a sua responsabilidade com o programa e a sensação gratificante pela possibilidade do poder de escolhas e de decisão, o que nem sempre eram condições permitidas e experimentadas por crianças.

Catarina,[184] filha de uma amiga, foi outra criança interlocutora na pesquisa, apesar de não estar nos planos iniciais. Era uma ouvinte do programa que, numa ocasião, fora convidada para participar ao vivo e contar histórias. Apesar do encontro com a pesquisadora não estar planejado, ele aconteceu porque sua mãe contou que, quando Catarina estava de mudança para o Rio de Janeiro para seus estudos universitários, durante a arrumação para tal mudança, achou a gravação daquele programa do qual ela havia participado, doze anos atrás. Disse que os três, pai, mãe e filha, decidiram ouvir juntos a gravação do programa. Após esse relato, combinou-se um encontro e na conversa, Catarina disse que

> todos nós ficamos bastante emocionados quando ouvimos por que, assim, (o tempo) passou muito rápido porque a infância é uma época muito boa e a gente se dá conta de como ela era boa quando a gente passa por ela... então é... foi muito bom assim relembrar não só o programa, mas a minha infância no geral

Aqui Catarina pinça rememorações da sua infância a partir da escuta do programa junto com seus pais. Ao invadir a vida adulta, sua infância ressurgiu viva no presente. Não se percorreu a história, mas o recorte de sua experiência na rádio, que também foi nova para , poia pesquisadora, que não tinha esse áudio. Seguiu a conversa:

---

[184] Catarina atualmente tem 20 anos, mora no Rio de Janeiro e foi ouvinte do programa quando tinha 7. Naquela época, foi à rádio contar uma história ao vivo.

> **Fernanda**: como foi essa experiência de ir numa rádio e participar de um programa? você tem a lembrança daquele dia?
> **Catarina (19a)**: Lembro, eu lembro que eu fiquei nervosa no primeiro momento que era uma coisa nova, nunca tinha feito nada do tipo sozinha... por que criança até se apresenta na escola, mas nunca é sozinha é sempre com grupo, eu lembro que no dia eu cheguei a ficar um pouco nervosa, mas foi bem legal!!!
> **Fernanda**: você lembra? Nesse dia se sua mãe tava também? você lembra das pessoas que estavam lá?
> **Catarina**: eu lembro que fui sozinha com você, que tinha... eu lembro bem do cenário da rádio perfeitamente, que tinha uma mesa atrás que ficava o (cara) que controlava o som e colocava a música e a gente ficava na mesma mais a frente que eu sentei na cabeceira da mesa. Eu lembro que eu fui só com você, que minha mãe não foi e chegaram outras pessoas lá também, isso eu lembro!
> **Fernanda**: isso mesmo, teve um grupo de contador de histórias o Dodô e Érika e se não me engano, tinham umas outras pessoas fazendo estágio na rádio também.

Quando Catarina comenta sobre sua ida à rádio, lembrando detalhadamente do espaço físico e das pessoas, a autora indagou-se sobre o quanto esta experiência foi marcante para ela, aos sete anos. Refletiu sobre sua frase, durante a conversa: *criança até se apresenta na escola, mas nunca é sozinha é sempre com grupo,* que fez pensar em como estava se sentindo, com autonomia de estar naquele lugar sem seus pais. Não necessariamente por estar desacompanhada, mas principalmente pela experiência da autoria, pela possibilidade da fala dela, escolhendo e lendo uma história para um auditório.

De apresentadora a ouvinte e pesquisadora: primeiras revelações

Como primeiro passo metodológico, foram selecionados materiais de áudio que pudessem ser convertidos de fitas k7 para MP3 para a escuta de programas antigos. Vale esclarecer que devido a história política das rádios comunitárias e o longo período de condenação à clandestinidade, não existia um arquivo oficial dos programas veiculados na própria emissora e que somente após a outorga definitiva da Rádio Comunidade, em 2005, a emissora passou a se responsabilizar pelo acervo oficial dos programas. Quando havia interesse, cada apresentador gravava seu material de áudio e organizava seu arquivo próprio. Por esta razão, foram garimpados 55 programas do acervo pessoal da autora, de diferentes períodos, para iniciar um processo de reconstrução desta memória radiofônica.

Primeiramente os programas foram organizados em ordem cronológica. A estratégia da escuta de diversos programas dos anos iniciais foi pensada para aflorar as memórias, o que

mostrou-se revelador do ponto de vista do abismo criado entre o que a autora havia construído no seu imaginário e aquilo que eu ouvia de fato, como pesquisadora rememorando o programa. O contraste entre um programa gravado romanticamente na memória e aquilo que estava congelado nos áudios mostrou-se paralisante, tornando inviável prosseguir desta maneira, tanto com a escuta, quanto com a apresentação dos programas ao vivo. Uma crise instaurou-se naquele momento inicial da pesquisa e os programas que foram ao ar foram repetições de outros já veiculados, apresentações apenas musicais ou foram apresentados ao vivo, de forma intranquila, artificial. Exatamente como a autora estava sentindo-se em relação a ele. A voz, os ruídos, o ritmo... tudo se mostrou bem diferente quando estava do outro lado do rádio.

Lugar peculiar que trouxe estranhamentos e novas tensões em torno da idealização de um programa feito democraticamente com e por crianças e a escuta de uma apresentadora que sugeria as pautas e indicava os tempos de fala das crianças, bem como o que ia ou não ser colocado no ar. Chamou atenção, por exemplo, o uso de muitas palavras no diminutivo e uma tendência a um discurso de conteúdos *escolarizados*, em alguns momentos do programa. A abordagem teoricamente democrática revelava-se autoritária quando a autora se deu conta de que a participação das crianças era limitada. Limitada à fala livre, nos momentos em que o microfone se abria às crianças, mas não era livre na decisão sobre as pautas ou o que iria ou não ao ar.

Entretanto, a perspectiva de Benjamin (1984) que percebe como subversão o olhar singular e fragmentado das crianças começava a fazer sentido. Numa entrevista sobre o que criança gosta feita com Mariana[185] (7 anos), pudemos ouvi-la dizer que

> "as crianças gostam de brincar de boneca, de um montão de coisa, de cachorro, amarelinha, bicicleta, um montão de coisa, brincar de pular corda, pique parede, pique pega...é....de história, de escolinha, de um montão de coisa...de brincar de ensaiar pro dia dos pais, igual que eu ensaiei assim, ó: (neste momento começou a cantar) eu tenho tanto pra te falar, mas com palavras não sei dizer, mas como é grande o meu amor por você. Assim que eu ensaiei no dia dos pais, foi muito legal!".

Este diálogo fez perceber que mesmo com uma pauta preparada pelo adulto, a criança subverte a ordem, que neste caso, indicava uma conversa sobre o que as crianças gostam de brincar, mas sua intenção era apresentar a música ensaiada e apresentada no dia dos pais e foi o que ela fez. E foi assim que foi ao ar. Em outra ocasião, após a leitura de uma história, a

[185] Mariana é moradora do bairro Chácara do Paraíso e conheceu o programa recentemente.

apresentadora adulta (eu) perguntou à apresentadora mirim (Antonia[186], 6 anos): - *"Então Antônia, o que você achou desta história?"*-*"Hor-ro-rí-vel".* Respondeu ao microfone, em alto e bom som. Segundos de silêncio no estúdio. O operador de som prendeu o riso e a apresentadora tentou contornar a situação, insistindo na continuidade do diálogo. A menina segue respondendo enfática e pausadamente: - "*N-ã-o q-u-e-r-o f-a-l-a-r d-i-s-s-o*!".

Depois, teve a conversa com outros ouvintes, os irmãos Clarisse (7 anos) e Gaspar (8 anos) e nossa conversa foi assim:

> **Fernanda**- O que você acha que tem que ter num programa (de rádio) pra criança?
> **Clarice (7a)**- musica, musica da escola!
> **Gaspar (8a)**- bonecos! bonecos, bonecos.
> **Fernanda**- como assim bonecos? num programa de radio, a gente vai falar e algumas pessoas vão ouvir né? o que, o que a gente pode apresentar pra criança gostar de ouvir este programa?
> **Clarice** - eu posso cantar musica do vento, "Vento Vem Vindo".
> **Fernanda**- e você Gaspar? qual sua ideia?
> **Gaspar**- eu acho que pode ter uma câmera e ter um monte de coisas pra gente, tipo coisas de crianças, bonecos pra eles poderem ver aí então....
> **Fernanda** - mas, então, mas então olha só, radio não tem câmera, radio só tem microfone, as pessoas só vão ouvir a nossa voz. O que, que pode ter, de legal da nossa voz, que agente possa colocar em um programa para criança, o que vai fazer a criança gostar de ouvir esse programa?
> **Clarice**- a gente pode, assim... o Gaspar tá falando de botar bonecos né? A gente fica em baixo da mesa fazendo teatro, teatro assim (faz gestos com as mãos, como se segurasse fantoches) aí vão ouvir.
> **Gaspar**- mas como as pessoas vão...
> **Clarice**- ai, vão ouvir, vão ouvir a gente falando, ai vai achar legal, né? uns bonecos assim, a minha mãe consegue fazer a gente vê a tela né? mas na rádio assim, que não tem graça nenhuma, por que gente só fala, não tem graça assim!!! ai a gente pode fazer coisa legal, né? e também é legal a gente falar coisa bonita assim, de Deus, da boa vontade, né? e da ....e daaaa....
> **Gaspar**- ah! eu sei, eu sei!!

Nestes trechos, fica fácil perceber como a criança contemporânea está imersa no mundo da imagem. Clarice e Gaspar nos lembram que as crianças são audiovisuais, quando falam dos fantoches e teatro de sombra. Quando nascem, supõem que mundo sempre fora deste jeito e torna-se um desafio, para elas, imaginar alguma possibilidade que não contenha imagem já pronta. A imagem é dominante na vida deles. Pensando nisso, trazemos uma reflexão sobre imagem e imaginação, essas duas palavras que têm o mesmo radical, mas que a sociedade do espetáculo distanciou. A imagem, na contemporaneidade, não é mais fruto direto da imaginação, mas um produto da técnica, que intermedia aquilo que a imaginação criou. Assim

[186] Antônia é minha filha e participa como apresentadora na fase atual do programa.

é na TV, nos outdoors, nas propagandas etc. Mas não é no rádio. O rádio lida diretamente com a imaginação, por meio do som.

Durante todo o tempo da nossa conversa, as crianças trouxeram outros elementos da imagem, neste caso, da TV. Seguimos na conversa:

> **Fernanda-** bom,sobre o que as crianças vão gostar de ouvir vocês já deram varias sugestões né? agora, queria perguntar pra vocês o que que Gaspar e o que que Clarice gostariam de ouvir se estivessem em casa e ligassem o radinho pra ouvir, o que vocês queriam ouvir, num radinho de vocês?
> **Clarice**- eu ....
> **Gaspar**- eu queria ouvir
> **Clarice**- eu queria ouvir a musica do sitio do pica-pau amarelo, assim do ‘’Pedrinho’’.
> **Fernanda**- e você Gaspar?
> **Gaspar**- novela!
> **Fernanda**- você queria ouvir uma novela?
> **Clarice-** eu queria ouvir...
> **Gaspar**- é porque novela às vezes ela é de radio.
> **Fernanda**- isso mesmo!
> **Clarice**- eu queria ouvir as Chiquititas.
> **Fernanda**- quem sabe a gente não monta uma radio novela, feitas por vocês, a gente inventa uma história ou a gente pega uma história que a gente já conhece, o que que vocês acham?
> **Clarice**- legalzinho....
> **Fernanda**- deixa-me ouvir agora a opinião do Gaspar. Fala Gaspar.
> **Gaspar**- eu acho até legal só que ....é mais ou menos para criança...

No caso da novela, a imagem também já está posta. É a novela Chiquititas que vem na memória e é o personagem Pedrinho quem traz a música. As novelas também estiveram presentes e, quando conversamos sobre música, a ideia do clip foi comentada. Os diálogos, nestes casos, reforçam a constatação de que, com a chegada da imagem, o som foi secundarizado.

> **Fernanda**: se eu fosse criança também, tivesse 7,8 ou 9 anos e fosse ligar o rádio; eu fico pensando o quê que eu ia gostar de ouvir.
> **Clarisse**: eu gostaria de ouvir que...Santa Maria..
> **Fernanda**: Santa Maria? que isso?
> **Clarisse**: Santa Maria! Santa Maria, Santa Maria...
> **Fernanda**: e você Gaspar? o que você gostaria?
> **Gaspar**: Ramones
> **Fernanda**: Ramones? é uma banda?
> **Gaspar**: é
> **Antônia**: eu queria ouvir histórias
> **Fernanda**: histórias...
> **Clarice**: eu gostaria de ouvir Beatles
> **Fernanda:** Beatles...poxa que boa ideia!
> **Antônia**: quê que isso?
> **Fernanda**: é uma banda, muito legal....e teve gente que gravou Beatles pra crianças

Clarice: eu sei
Fernanda: é...esse eu nunca ouvi.. boa ideia que você deu hein, Clarice! muito boa ideia

Foi possível compreender que, na perspectiva de Bakhtin, somente a partir da escrita do texto, e não ao finalizar os encontros, que seria possível dar algum acabamento ao que fora vivido nesta etapa do campo. Sobre isso, Jobim e Souza, (2012) diz que *o ato de pesquisar pode ser entendido como um acontecimento único: inicialmente a partir do ato singular entre pesquisador e seu outro, e em seguida, consolidando-se no ato da escrita do texto*. Aqui a autora começava a identificar as possibilidades de mudanças que tais encontros lhe provocavam.

Durante a pesquisa, a questão intencional de "dar voz às crianças" foi objeto de reflexão, não significando o sentido de permissão da fala, mas reconhecendo que o seu direito de fala não necessita da autorização do adulto para se pronunciar, escolher e definir os assuntos em pauta. De minha parte, importou observar o que e como fazer com aquilo que foi dito, bem como a compreensão sobre aquilo que não foi dito: os silêncios. Aprendi com Buss-Simão *apud* Ferreira (2014) que usar, nos diálogos com as crianças, o termo "como?" no lugar do "o que?" ou "por quê?" como estratégica metodológica, favorece o diálogo e a argumentação das crianças, bem como a necessidade de ampliar o meu olhar e minha escuta atenta para toda a expressividade delas, que não está só na palavra, mas no gesto, na expressão, na movimentação.

Referências

BURKE, Peter. (Org) *A escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992

BUSS-SIMÃO, Marcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. Revista *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, p. 37-59, jan/mar. 2014.

CASTRO. Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de e BESSET, Vera Lopes (Orgs). *Pesquisa-intervenção na infância e na juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2008, p. 21-42.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita; MACEDO, Nélia (Orgs). *Infância em pesquisa*. Rio de janeiro: Ed. Nau, 2012. p.109-130.

NETO, Alfredo de Oliveira**.** *Comunicação comunitária e saúde: a possibilidade de sintonia em uma só estação rumo à democratização dos espaços da mídia e do SUS***.** 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Medicina Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2010

BELEZA E CONSTRUÇÃO DO CORPO EM NARRATIVAS DE CRIANÇAS FREQUENTADORAS DE SALÕES DE BELEZA

Vanessa Ponte
Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP
nessaponte@gmail.com

Neste artigo, teço uma reflexão acerca da construção da imagem corporal entre meninas e meninos, na faixa etária de 6 a 12 anos, moradores em Brasília, frequentadores de salões de beleza. Partindo do princípio de que a criança é produtora de cultura, priorizarei as narrativas e os discursos desses sujeitos, pertencentes a diferentes realidades sociais e econômicas, sobre os processos de construção de sua beleza.[187]

As reflexões que apresento aqui são fruto de um trabalho qualitativo que tenho realizado, com conteúdo etnográfico, fundamentado na teoria socioantropológica do corpo.[188] Meu intuito foi descrever os sentidos e os significados das vivências das crianças em relação às suas imagens corporais experenciadas em salões de beleza e nos demais espaços de seus cotidianos. Por meio da análise das narrativas de meninos e meninas, procuro compreender as subjetividades, as implicações físicas e emocionais referentes à construção de suas aparências e, sobretudo, o que isso revela sobre o meio social do qual fazem parte.

Para realizar plenamente este estudo, venho estabelecendo uma relação dialógica com as crianças, buscando compreender – com riqueza de detalhes – o modo como percebem, sentem e significam as práticas corporais de construção de suas aparências físicas. As narrativas que embasam o trabalho são analisadas segundo os pressupostos teóricos de Sarmento (2003), Cohn (2005) e Corsaro (2011). Tais autores ressaltam a importância da realização de pesquisas antropológicas que primem pelo protagonismo dos pontos de vistas das crianças, valorizando, assim, trabalhos feitos *com elas* e não simplesmente *sobre elas*.

Nesse sentido, tenho procurado desenvolver formas colaborativas de construção do conhecimento, buscando empreender um trabalho que confira ênfase às expectativas das crianças e as compreenda na sua diversidade. Assim, no curso da pesquisa, observo e participo de suas brincadeiras; busco conhecer os filmes e programas de TV a que assistem; as lojas às

[187] A beleza aqui é compreendida como construção cultural. Como afirma Vigarelo (2006), ela é ação e comportamento ligados à dimensão social. Corresponde às mudanças econômicas, sociais, culturais de contextos históricos.
[188] O trabalho vem sendo desenvolvido no Doutorado em Ciências Sociais na UNICAMP.

quais costumam frequentar para comprar seus vestuários; aprecio seus desenhos. Através dessa investigação, procuro identificar as compreensões que as crianças têm sobre as construções de suas aparências físicas e suas noções de beleza.

Inspirada nas metodologias de autoras que desenvolveram pesquisas com atores infantis, entre eles Finco e Oliveira (2011), Alderson (2005), Souza (1999) e Escoura (2008), conduzo a etnografia com a consciência de que a pesquisa com crianças requer aproximação e conquista de confiança mútua, tecidas a partir de incontáveis trocas. Busco, assim, garantir às crianças o direito de decidir participar ou não da pesquisa. Procuro também deixá-las à vontade para que: esclareçam suas dúvidas sobre as etapas da investigação; manifestem suas opiniões sobre a minha postura como pesquisadora; indaguem se autorizam ou não o uso de depoimentos, fotografias e imagens sobre seus corpos. Mesmo diante da autorização dos pais, o consentimento delas é que constitui a "pedra de toque" desta pesquisa. Ressalto ainda, com base nos estudos de Kramer (2001), que priorizo, em todos os momentos da pesquisa, a preocupação ética – extremamente necessária em trabalhos que envolvem os atores infantis.

Acredito que nas narrativas desses sujeitos expressam-se, ao mesmo tempo, as várias realidades sociais e econômicas por eles vivenciadas, suas singularidades, subjetividades e marcas do social – elementos intrinsecamente relacionados. Seguindo essa linha de raciocínio, na pesquisa de campo em curso, tenho problematizado as seguintes questões: quais as experiências concretas das crianças no processo de construção de suas aparências físicas? Quais os principais estímulos mencionados por elas na busca pela beleza? Qual a relevância disso em suas interações sociais? Numa sociedade na qual um determinado padrão de beleza está presente em programas da televisão, comerciais, processos educativos, como as crianças lidam com essa imagem-normatizada? Dialogam? Subvertem? O que isso comunica sobre o contexto social em que estão inseridas? A meu ver, refletir acerca destas questões é fundamental para o entendimento de temais mais amplos, como a relação entre exigências sociais e discriminação, cultura e mercado, processos educativos e construção do corpo infantil. Além disso, torna-se possível também uma reflexão sobre a construção das imagens corporais das crianças à luz dos debates sobre gênero, classe social e raça.

Ressalto que o texto está organizado em torno de dois tópicos. Primeiro, teço uma breve reflexão sobre a centralidade da beleza física no Brasil e como isso ressoa em forma de imperativos nos cotidianos das crianças. A seguir, exponho algumas cenas que observei nos salões e partilho uma possível interpretação sobre elas, tencionando elucidar as questões ora propostas.

Os corpos pavoneiam: centralidade do culto ao corpo no Brasil e seus impactos nas relações de crianças com seus corpos

Na literatura antropológica, há uma vasta produção a qual destaca que, na sociedade contemporânea, a valorização da aparência física pode ser entendida como um fenômeno cultural, tendo em vista que crianças, jovens e adultos, de diferentes segmentos sociais, se dedicam a transformá-la, modelá-la, adequá-la.[189] Esta literatura aponta para o fato de que, no Brasil e em seus mais diferentes contextos, propagam-se discursos que entendem a aparência física como uma "estratégia social de poder", como algo que deve ser valorizado intensamente. Vivenciamos um tempo em que, como diz Goldenberg (2002), "os corpos pavoneiam", ou seja, são glorificados de forma exacerbada. Os corpos são detalhadamente preparados por atores sociais de diferentes gêneros, classes, raças para serem vistos e exibidos; eles estão cada vez mais expostos. [190] O discurso vigente consiste em "Eu jogo com o meu corpo, ele me pertence, isso é uma certeza. Eu o economizo, eu o gasto. Eu invisto em sua beleza [...] ele é tudo o que tenho" (MALYSSE, 2006, p. 25).

Nesse contexto, a imagem corporal torna-se elemento preponderante na definição quem deve ou não ser amado, respeitado ou ridicularizado. Para muitos indivíduos, modelar o corpo é uma forma de alcançar a admiração e o respeito do outro, bem como a aceitação social plena. Esta forma de se posicionar no mundo tem sido respaldada por diversas instâncias sociais: indústrias de cosméticos, medicina estética, mercado da beleza, mídia, e tantas outras que incitam o empreendimento de um trabalho sistemático na aparência física. Para construir o padrão estético desejado, os sujeitos exercem sobre seus corpos um trabalho minucioso, com práticas que demandam investimento de tempo, energia e dinheiro (Berger, 2006; Sabino, 2000). Como ressalta Le Breton (2003, 278),"A anatomia não é mais um destino, mas um acessório da presença, uma matéria-prima a modelar, a submeter ao *design* do momento."

A Associação Brasileira de Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (ABIHPEC) aponta o Brasil como o terceiro maior mercado global em beleza, atrás apenas dos Estados Unidos e da China. A associação destaca que na última década, o país obteve estrondoso aumento no número de empregos na área, a qual teve um acréscimo 5 vezes maior que a média nacional da economia. Por sua vez, uma pesquisa fomentada pela Sociedade Internacional de

[189] Sobre isso, ver, por exemplo, os trabalhos de Sant'Anna (2000), Malysse (2006), Del Priore (2000), Goldenberg (2004), Kofes (1994), Sabino (2000), Castro (2003).
[190] Está em voga o corpo magro, esculpido pelos exercícios físicos e aspecto jovial.

Cirurgia Plástica (SICP), evolvendo países de todo mundo, aponta o Brasil em 2º lugar no ranking relacionado à realização de cirurgias estéticas.[191]

Os referidos estudos mostram como a preocupação com a beleza física é um imperativo social. Como destaca Arango (2016, p. 224): "A relação entre aparência e autoestima ganhou um sentido dramático em nossas sociedades, nos quais o acesso à dignidade como indivíduo moderno passa pelo controle de si mesmo e pela capacidade de manter seu corpo." Muitas vezes, no entanto, a centralidade que a aparência física assume na vida dos sujeitos sociais acaba prejudicando o seu bem-estar físico, emocional e social, sobretudo quando eles acreditam não estar de acordo com o padrão estético vigente. A respeito disso, Novaes (2014) traz uma instigante reflexão mostrando como a discriminação contra as pessoas consideradas socialmente feias é manifestada sem culpa, sem nenhum pudor e nem vergonha. A autora afirma que a feiura é uma das formas mais presentes de exclusão social.

O imperativo da beleza gera, por meio de suas nuances, uma acentuada distinção de classe, gênero e raça, evidenciando mecanismos de reprodução de desigualdades. O trabalho de Malysse (2006, p. 21), por exemplo, é elucidativo nesse sentido, quando aponta que o preconceito capilar recai fortemente sobre as pessoas negras: "O cabelo dos afrodescendentes é considerado como o *feio da raça, de Bombril e ruim*." Já o estudo de Edmonds (2002, p. 255) elucida que: "Se o consumo de produtos e serviços de beleza torna-se essencial para manter uma aparência considerada 'normal', aqueles que não podem consumi-los suficientemente se tornam cada vez mais marginais. Novaes (2006) mostra como a "tirania da beleza" atinge diferentes gêneros, mas recaí com intensidade no cotidiano de mulheres.

Esses ditames e exclusões relacionados à aparência física vêm atingindo o cotidiano de crianças. Afinal, as expectativas delas em relação a seus corpos constroem-se em referência a um dado contexto cultural. Como salienta Sant'Anna (2000, p. 237), "O conhecimento do corpo é por excelência histórico, relacionado aos receios e sonhos de cada época e grupo social. " As formas como as crianças lidam com suas aparências físicas são construções referidas a diferentes discursos que, frequentemente, são reiterativos de normas regulatórias. Discursos plurais da família, da escola, da medicina, da mídia, da tecnologia, que estão presentes em seus cotidianos, com o intuito de enquadrar, classificar, examinar, definir os seus corpos e as maneiras para lidar com eles.

---

[191] Disponível em: http://www.ebc.com.br/noticias/saude/2013/04/ascensao-da-classe-c-contribuiu-para-o-aumento-de-cirurgias-plasticas-no. Acesso em: 24 fev. 2017.

No curso da etnografia que tenho realizado, percebi que a área de ciências sociais ainda carece do desenvolvimento de trabalhos voltados para a compreensão da relação entre crianças e suas imagens corporais, cujo cerne da análise seja as próprias narrativas construídas por esses atores sociais. Em contrapartida, o Brasil se destaca por ser o segundo mercado mundial em serviços e produtos cosméticos voltado ao público infantil.[192] Cada dia são veiculadas mais reportagens e trabalhos de psicólogos, alergistas e fisioterapeutas solicitando atenção para os problemas do excesso de vaidade infantil, que vêm atingindo tanto a dimensão psicológica, quanto a física, tornando-se um problema de saúde pública. (GONÇALVES, 2013).

Nas cenas presenciadas na etnografia, observo como as exigências das crianças em relação às suas imagens corporais têm se dado de forma contundente em suas rotinas. Presenciei casos emblemáticos, como o de uma menina com 5 anos que se recusa a se alimentar, pois diz estar gorda; outra, com 7 anos, perguntou se havia alguma cirurgia capaz de retirar suas sardas; uma terceira, com 6 anos, se recusava a usar sandálias baixas e queria calçar apenas sapatos com salto; uma menina, de 3 anos, estava entusiasmada por ter abandonado a chupeta em troca de seu primeiro batom; outra garota, com 8 anos, só saía de casa se estivesse com maquiagem na bolsa e, além disso, também demonstrava insatisfação com seus cabelos crespos, querendo-os mais lisos; observei ainda um menino que voltava constantemente ao salão de beleza para atualizar o corte de cabelo, conforme o seu jogador preferido.

Ressalto, nesse sentido, um estudo realizado pelo instituto de pesquisa Multifocus, o qual analisou 1.800 brasileiras de 6 a 17 anos sobre os hábitos de beleza. Os resultados mostram que: “48% das meninas fazem luzes, 13% alisam o cabelo em salão de beleza. Oito entre dez meninas usam maquiagem e fazem as unhas. Entre as garotas com menos de 11 anos, 95% usam batom. ” Essa preocupação, por parte das crianças, com a aparência física acarreta exorbitantes lucros para a indústria de embelezamento. As linhas de produtos de beleza exclusivos para crianças cresceram mais de 40% em dois anos (ABIPHEC, 2015). Por traz desta porcentagem, há uma série de casos de danos à saúde. **O uso incorreto de certos cosméticos desencadeia reação alérgica. O salto alto, por sua vez, é prejudicial à coluna. Já os constantes alisamentos podem provocar irritações no couro cabeludo. A**lém disso, há ainda a doença alimentar, que vem vitimando um crescente número de crianças. (FERNANDES, 2007)

Ciente destes acontecimentos, a Anvisa determinou normas para a adequação de produtos de cosméticos infantis. Dentre as normas, foi estabelecida a faixa etária para o público

[192] Dados de 2014 da ABIHPEC.

infantil, que vai de 0 a 12 anos, para o uso de cada categoria de produto. Por exemplo, o esmalte para unhas só pode ser utilizado por crianças a partir de 5 anos. Crianças de 3 anos já poderão usar sombra e batom com a ajuda de um adulto. Depois dos 5 anos, ela mesma já poderá usar os produtos sozinha. Essas medidas adotadas pela instituição são mais um indício que mostra a presença cotidiana de cosméticos e práticas de embelezamento nas vidas das crianças.

O Instituto Alana[193] aponta os efeitos danosos da publicidade direcionada às crianças, uma que vez que ela veicula serviços e produtos que aguçam a vaidade infantil, propagando, assim, a exigência de um tipo físico que não contempla nem de longe os corpos sociais que são física e subjetivamente diversos. Outras tantas pesquisas também alertam como os discursos produzidos pela mídia ou pela moda produzem efeitos sobre os corpos e as mentes das crianças (SAMPAIO, 2000; HAMANN, 2002). [194]

Contudo, é fundamental mencionar que os apelos do mercado da beleza e da mídia geram diferentes reações. De acordo com Sant'Anna (2000), o corpo o qual se tenta educar ou disciplinar nunca é uma massa inerte, "desinformada", ou, *a priori*, passiva. Não podemos dizer, com efeito, que todas as crianças reagem de forma acrítica diante de tais discursos, nem que existe, entre elas, uma interpretação homogênea acerca desses apelos. Nesta perspectiva, corroboro também com Louro (2003), quando diz que o sujeito não é um mero receptor de pedagogias exteriores a ele, mas sim um agente que participa, ativamente desse empreendimento. Os efeitos da publicidade não são previsíveis, irresistíveis ou implacáveis. Os sujeitos não só respondem, resistem e reagem, como também "intervêm em seus próprios corpos para inscrever-lhes, decididamente, suas próprias marcas e códigos identitários e, por vezes, para escapar ou confundir normas estabelecidas. " (LOURO, 2003, p. 5).

No curso deste tópico, mencionei pesquisas que discutem a presença do imperativo da beleza nos cotidianos de crianças brasileiras, porém o entendimento real de tal imperativo somente é possível por meio da compreensão das vozes das meninas e dos meninos. É fundamental evidenciar a relação de crianças de diferentes gêneros e situações socioeconômicas, em relação à construção de suas imagens corporais, buscando compreender os seus múltiplos olhares, agências, ideias e significações nesse processo, atentando para os seus posicionamentos acerca de padrões estético-sociais tão valorizados socialmente. Ao pedir que Carolina,7 anos, estudante de escola pública, descrevesse uma pessoa bonita, ela afirmou

[193] Ver: http://alana.org.br/

[194] A Constituição Federal, pelo ECA, pelo Código de Defesa do Consumidor e por meio de uma resolução de 2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), prima pela proteção da criança diante da publicidade infantil. A ausência é de uma lei específica que amplie o diálogo sobre o consumo e promova a sua eficácia.

enfática: “Ser bonita é tá viva! Todo mundo que tá vivo é bonito.” Palavras que trazem um olhar democrático sobre a beleza, na contramão de padrões corporais estabelecidos. Como afirma Sarmento (2003): é preciso ouvir as crianças.

Fazendo a cabeça: as vivências de crianças em salões de beleza

A presença de salões de beleza nas diferentes regiões do Brasil cresce vertiginosamente. Há uma variedade de estabelecimentos dedicados a públicos de distintas realidades sociais, poderes aquisitivos, idades e gêneros. Conforme levantamento feito pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), entre 2010 e 2015, o número de registros no setor de salões de beleza e clínicas de estética aumentou 567% no país. Cerca de 342 mil salões estão formalmente registrados. Em Brasília, os salões marcam uma presença significativa no cotidiano da cidade, seja no Plano Piloto, ou nas localidades consideradas satélites.

Na pesquisa, frequento salões que atendem exclusivamente o público infantil. Alguns desses espaços parecem parques de diversões, repletos de brinquedos; há inclusive aqueles que promovem festas de aniversário, denominadas “o dia da princesa”, reforçando “visões convencionais” do que é ser uma menina. Além desses ambientes, visito estabelecimentos que atendem a um público mais variado, que engloba tanto adultos, quanto crianças. Frequentar esse leque de salões traz uma riqueza etnográfica, pois acesso diferentes formas de sociabilidade vivenciadas pelas crianças.

Cortes de cabelo, alisamento, penteados, unhas decoradas são serviços realizados pelas crianças nesses espaços. Em cada uma dessas práticas estão expressas significações sociais particulares. Por exemplo, o simbolismo em torno das técnicas dispensadas ao cabelo é intenso. O primeiro corte de cabelo é um marco. Geralmente, ele é feito com um ano de idade. Algumas mães acreditam que antes disso o corte pode retardar o processo da fala ou protelar o engatinhar. Em campo, vi crianças resistirem com choros e movimentações frenéticas a este momento. Nesses casos, os profissionais, juntamente com os familiares, se esforçam para conter a criança por meio de brincadeiras. Desde ali, se inicia um processo de disciplinamento que objetiva comportar o corpo da criança para receber as atividades do salão.

Alguns estabelecimentos oferecem um “certificado de primeiro corte”, que porta uma mecha da criança como recordação. Essas cenas remetem ao texto “O cabelo mágico”, de Leach (1983), o qual nos mostra como os rituais em torno do cabelo possuem status comunicativo que informa sobre as ideias de determinado grupo social. As cenas fazem referência também ao texto de Van Gennep (1977), que reflete sobre os rituais da infância realizados de forma plural

em diferentes coletividades, visando, justamente, fazer o corpo do indivíduo, desde os primeiros dias de vida, apreender os valores instituídos em seu grupo social. O autor relata que na Índia védica, a criança no terceiro ano, realiza o seu primeiro corte de cabelo, sendo que cada família tem um penteado especifico pelo qual é reconhecida.

Na etnografia, analiso o modo como as atividades dos salões sugerem normatizações acerca da imagem corporal, do gênero e da infância. Observo como tais normatizações são orientadas nas cadeiras dos salões e de que forma são apropriadas, subvertidas e ressignificadas pelas crianças. Seguindo essa linha de argumentação, para dar continuidade as reflexões aqui tecidas, compartilho com o leitor três cenas que presenciei sobre a ida de crianças aos salões.

Cena 1: Larissa, 5 anos cabelos loiros e longos, pele clara, vestido cor lilás. Adentra o salão com desenvoltura; é cliente assídua. Sua chegada é cercada de elogios da equipe relativos à sua beleza e vestimenta. Depois de ter seu cabelo lavado, Larissa acomoda-se confortavelmente na cadeira para iniciar o corte. Toca os cabelos e diz com ar de advertência: "Tia, corta só as pontinhas!" A profissional ri. Antes mesmo da cabelereira iniciar o trabalho, a menina vira o rosto e pergunta à mãe: "Posso fazer as unhas, mamãe?" A mãe responde sorrindo: "Larissa, Larissa". A manicura de pronto emenda: "Opa! Hoje é dia é dia de promoção mãe e filha![195]. "Tá Larissa!", fala a mãe. "Que cor você quer?", pergunta a manicura. "Laranja", diz a menina. A profissional responde: "Vai ficar show!". Assim, Larissa, ao mesmo tempo que tem uma profissional cortando os cabelos, tem outra fazendo as unhas. "Por que você quis pintar as unhas, Larissa?", pergunto eu. "Para ficar bonita, ora!" A menina diz com tom irritado. Na saída das duas do salão, a cabelereira me fala: "Puxou a vaidade da mãe, filha de peixe...".

Cena 2: Marina, cabelos castanhos, pele clara, 10 anos, chega com seu vestido e meias coloridas que cobrem toda extensão das pernas. Entra no salão com uma expressão irritada. A mãe fala com a profissional que a menina veio fazer a primeira depilação. A menina retruca na hora e diz: "Mãe, eu já disse que não vou fazer!" A mãe, em um tom elevado, que todos no local podiam ouvir, responde: "Que coisa feia, uma moça peluda. Quem já se viu? Não existe isso, Marina! A menina diz: "Dói, mãe!". A mãe insiste: "Ela deve depilar, pois os pelos são grossos como os meus. Se não tirar cedo vão ficar encravados." A mãe argumenta ainda que Isa (a depiladora) vai ser delicada e não vai doer nada. A Depiladora diz: "Larissa, eu sou

[195] A unha da filha sai mais barata se a mãe fizer.

boazinha. Você vai ficar com a perna linda!" "Eu não quero!", diz Larissa. "Por quê?", pergunta a depiladora. "Porque a perna é minha!"

Cena 3: João, menino negro, por volta de 7 anos, vestido com uma camiseta com símbolo do Batman, entra correndo e bem agitado no salão. João fica sentado na cadeira da recepção, enquanto os pais conversam com o cabelereiro. Observo João e vejo que do lado direito de sua cabelereira há uma parte de raspada. Soube que o menino pegou escondido o barbeador do pai e tentou cortar o cabelo. Explicou aos pais que seus colegas na escola estavam "zoando" com ele. Perguntei aos pais de João o que disseram ao menino: falaram que ele não deveria mentir e nem pegar nada escondido. E sobre o comentário dos meninos em relação ao cabelo, o pai disse que não havia falado nada ainda. O cabelo de João foi cortado bem curto, quase raspado. Perguntei ao garoto por que tentou cortar os cabelos e ele respondeu "Pra ficar igual." "Igual?", indaguei novamente. "Sim! Igual lá na minha escola."

As cenas descritas acima nos levam a compreender os salões de beleza como espaços atravessados "por relações de gênero, classe, raça, idade, entre diversos estatutos sociais, além de serem um lugar da reprodução ou da negociação das normas de beleza e prestigio" (ARANGO, 2016, p. 223). Observo como os serviços, a disposição dos objetos, enfim, tudo que envolve esses espaços buscam atuar pedagogicamente sobre os corpos de seus frequentadores.

Ao analisar as cenas, percebo como Larissa e Marina, no fluir de seus cotidianos infantis e nas vivências no salão, são estimuladas a acreditar que uma menina, para ser valorizada, deve ser bonita e vaidosa. Assim, elas convivem com muitos exemplos e ensinamentos para cuidarem de suas aparências físicas como uma prioridade, pois isto é fator fundamental para conseguir a aceitação social. Lembremos aqui que a mãe de Larissa faz as unhas juntamente com a menina, e dos elogios recebidos pela garota em virtude de sua beleza. Também pensemos nas falas da depiladora e da mãe de Marina, buscando convencer a criança que o sacrifício da depilação vale a pena pela beleza. Nessa ótica, a menina terá uma recompensa social, ela será aceita, terá sua feminilidade legitimada socialmente. Poderá expor suas pernas ocultadas pelas meias e pelo constrangimento de ser alvo de comentários na escola devido os seus pelos. "Que coisa feia, uma moça peluda" disse a própria mãe.

As protagonistas desta pesquisa vão aprendendo, de forma prazerosa, ou muitas vezes dolorosa, dia após dia, a dar atenção a cada parte do corpo de uma forma especial. Aprendem que os corpos das mulheres geralmente são percebidos e classificados na vida cotidiana em função de certos critérios estéticos (MALYSSE, 2006), em que, para as mulheres, a beleza é

representada como um dever (NOVAES, 2006). Vale questionar os custos dessas ideias para a saúde e subjetividades das crianças.

Por mais que Larissa e Marina reajam de maneiras diversas nos salões – a primeira com muita aceitação, solicitando por conta própria consumir outros serviços e a segunda com resistência há uma similaridade entre as vivências das duas. Por mais que os ensinamentos da beleza sejam orientados aos seus corpos, pela via dos processos educativos em casa e nos salões, eles são passados e interpretados como se fossem próprios à natureza da mulher, como se já nascessem aptas para caminhar de determinada forma na vida, como se viessem prontas ao mundo.

Essas ideias correntes nos processos educativos naturalizam papéis e funções dos seres humanos, procurando normalizar e controlar socialmente os comportamentos, os modos de ver, pensar e sentir, muitas vezes restringindo as formas diversas de viver e pensar o corpo, legitimando preconceitos. É comum, por exemplo, durante os cortes de cabelos dos meninos, ouvir exclamações do tipo: "Vamos ficar bonito pras namoradinhas?" (Assim mesmo, no plural). Enfim, tais ideias têm um caráter universalizante a respeito de homens e mulheres. Desconsiderando, inclusive, as dores e as dificuldades que muitos desses seres sentem ao ter que enquadrar seus corpos em determinado padrão de ser e viver. Os salões de beleza visitados são espaços em que modelos hegemônicos de gênero pautam os cortes, as vivências. Em muitos desses estabelecimentos, o mito da beleza é cotidianamente reforçado e, como destaca Wolf (1992), "muito além de ditar as características físicas do corpo, o mito da beleza dita os comportamentos." (WOLF, 1992, p.17).

Aqui, devo lançar luz à reação de Marina. Por mais ela seja impelida a fazer a depilação e esteja sendo constrangida na escola em virtude dos pelos nas pernas, ela reagiu a tudo isso. Tentou transgredir. Ela sentencia: "A perna é minha!" Marina assume o protagonismo do seu corpo. Reivindica esse direito. Informa que depilar não é o único caminho a ser seguido. Aqui, novamente desnaturalizamos a ideia de que as crianças estão meramente sujeitas a um processo de socialização e que recebem esse processo de forma mecânica. Elas reagem, negociam ou reafirmam esse processo. Tanto é assim, que os processos educativos são entremeados de conflitos, tensões, transformações, aprendizados.

Mencionemos a cena de João. Ele pegou o barbeador do pai para dar fim ao alvo de chacota dos amigos: os seus próprios cabelos. Investiu, assim, na sua imagem para oferecer uma resposta concreta às exigências do olhar de seus pares. Buscou um cabelo que lhe proporcione uma ampla socialização. "Pra fica igual", diz o menino. Aqui, torna-se relevante o pensamento de Bouzon (2010, p. 278-9), quando diz que socialmente "o cabelo classifica e

hierarquiza, qualifica e desqualifica, exclui e inclui, aproxima e distancia." Pensemos o quanto o cabelo liso é um dos elementos preponderantes do padrão de beleza exigido socialmente. Malysse (2006) *revela* que "no Brasil, como em muitas outras culturas, o loiro e o liso dominam a escada estético-social da beleza capilar." (MALYSSE, 2006, p. 21). Mesmo em muitos salões étnicos, como mostra a pesquisa de Arango (2016), não se fala abertamente em raça e muitos serviços oferecidos prometem *tratar* ou *resolver* o problema das pessoas de cabelo crespo.

Os pais de João chamaram sua atenção por mentir, roubar o barbeador, mas o fato do cabelo negro ter sido alvo de chacotas na escola não tinha sido tratado em família. João teve seus cabelos cortados extremamente curtos. Ao contrário de Larissa, não ouvi nenhum elogio às suas madeixas antes do corte. Só depois com os cabelos bem curtos. Aludo aqui ao trabalho de Oliveira e Finco (2011, p. 63), o qual afirma que: "ultrapassar as desigualdades de gênero e de raça pressupõe compreender o caráter que hierarquiza e naturaliza as diferenças reduzindo-as às características físicas, tidas como naturais, e consequentemente, imutáveis."

É importante frisar, nesse sentido, que minha intenção aqui não é culpabilizar os familiares e profissionais de salão pelas relações que as crianças têm com seus corpos. Antes disso, procuro refletir sobre os sentidos do meio social que orientam ou impõem tanto a eles quanto às crianças a buscarem com tamanha intensidade um padrão de beleza. Procuro pensar sobre o quanto esse padrão exige dos seres humanos, os interesses que estão por trás, visando questioná-lo, já que ele é restrito tanto física como subjetivamente diante da diversidade dos indivíduos.

Um outro olhar sobre os corpos e a belezas

Hoje em dia, advoga-se que o corpo está aí para ser vivido, experimentado, exposto (RAGO, 2004, p. 11). Somos, a todo instante, convidados a administrar a própria aparência, a redesenhar as formas físicas (COUTO, 2004, p. 135). Os salões de beleza são espaços que movimentam este convite. Em suas cadeiras, os corpos de crianças e adultos geralmente são percebidos e classificados na vida cotidiana em função de certos critérios estéticos (MALYSSE, 2006), em que, a beleza é representada como um dever (NOVAES, 2014). Um dever que se dá de forma particular, levando em consideração fatores como classe, raça, gênero, idade.

As crianças que frequentam os salões dialogam e constroem suas aparências físicas em referência a essas ideias e discursos. Para compreender como os ensinamentos da beleza impactam em suas vidas, em suas saúdes, em suas subjetividades é preciso ouvi-las. Corroboro

com Santanna (2005) quando afirma que a beleza corporal é uma relação. Não existe em si mesma. O corpo existe numa trama de relações. Politizar o embelezamento seria uma maneira de compreender as razões sociais dos nossos gestos e necessidades de cuidar da aparência.

Acredito na importância desse exercício, reconhecendo, de forma especial, o protagonismo das crianças nesse processo, sobretudo, contando com elas para a construção de um novo olhar em relação à beleza física. Um olhar que não instaure nas pessoas um sentimento de insuficiência, de culpabilidade e de vergonha, e sim de aceitação. Um olhar como o de Carolina de 7 anos que advoga: "Ser bonita é tá viva! Todo mundo que tá vivo é bonito."

Referências

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 419-442.

ARANGO, Luz. Cuidado, emoções e condições de trabalho nos serviços estéticos do Brasil. In ABREU, A.; HIRATA, H; LOMBARDI, Maria Rosa (Orgs.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França*, São Paulo: Boitempo, 2016. P.223-232

BERGER, Mirela. Corpo e identidade feminina. Tese (Doutorado em Antropologia). USP, 2006.

BOUZÓN, Patrícia. Construindo identidades: um estudo etnográfico sobre manipulação da aparência em salões de beleza na cidade do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Antropologia Social). UFRJ, 2010.

CASTRO, Ana Lúcia de. *Culto ao corpo e sociedade*: mídia, estilos de vida e cultura de consumo. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2003.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, E. Corpos interditos: notas sobre anatomias. In NEVES, M., CABEDA.S (Orgs.). *Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar*. Porto Alegre: EDIPURCS, 2004. p. 133-148

GENNEP, A. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

EDMONDS, A. No universo da beleza: notas de campo sobre cirurgia plástica. In: Goldemberg, Miriam (org.). *Nu e vestido*, R.J, Record, 2002, pp.189-261.

ESCOURA, Michele. Girando entre princesas: performance e contorno de gênero em uma etnografia com crianças. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2012.

FERNANDES, A. Avaliação da imagem corporal, hábitos de vida e alimentares em crianças e adolescentes de escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Medicina). UFMG, 2007.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In FARIA, A.L.G; FINCO, D. *Sociologia da infância no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2011, p.55-80.

GOLDENBERG, M. *De perto ninguém é normal*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES. Transtornos alimentares e a infância e fatores de risco**.** *Revista Paulista de Pediatria.* 2013, vol.31, n.1, p.96-103.

HAMANN, Fernanda. *Erotização da Infância e Meios de Comunicação de Massa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo) - Escola de Comunicação UFRJ, 2002.

KOFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? In BRUHNS, H. *Conversando sobre o corpo*. São Paulo: Papirus, p. 43-60, 1994.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEACH, Edmund. Cabelo mágico. In DAMATTA, R. *Leach*. São Paulo: Ática, 1983.

LE BRETON, A. *Adeus ao corpo*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. *Labrys*, São Paulo, n. 4, p. 12-16, dez. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 2001.

MALYSSE. *Extensões do feminino*: megahair, baianidade, capilar. Disponível em: http.www.studium.iar.unicamp.br\\megahairpdf. Acesso em: 2006.

NOVAES, Joana V. Sobre a tirania da beleza. Rio de Janeiro: *Polêmica* / UERJ, 2006b. Disponível em: <http://www.polemica.uerj.br/pol18/oficinas/lipis_4-main.htm>. Acesso em: 26 set.2016.

RAGO, Magareth. O corpo singular. In STREY, M; CABEDA, S. (Orgs.) *Corpos exercício interdisciplinar*. Porto Alegre: EDIPURCS, 2004. p. 12-16.

SABINO, César. *As drogas de Apolo*: o consumo de anabolizantes em academias de musculação. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2000.

SANT'ANNA, Denise B. As infinitas descobertas do corpo. *Cadernos Pagu*, São Paulo, p. 235-49, 2000.

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SAMPAIO, Inês. *Televisão, publicidade e infância.* São Paulo: Annablume, 2000.

SOUZA, Érica. *Questões de Gênero na Infância e na Escola*. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UNICAMP. 1999.

VIGARELLO, George. *História da beleza*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

IMAGENS DE INFÂNCIA NAS PROPAGANDAS DA REVISTA *PAIS & FILHOS*

Liana Pereira Borba dos Santos[196]
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
lianaborba@gmail.com

Este trabalho tem por objetivo contribuir para o levantamento e a análise das imagens de infância divulgadas nas propagandas da revista mensal *Pais & Filhos*, no período de 1968 a 1989[197]. Examinaram-se 45 exemplares do periódico, consultados na Fundação Biblioteca Nacional - FBN, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

O periódico, lançado em 1968 pela Bloch Editores S.A., tem como proposta editorial discutir aspectos relacionados à saúde, educação e comportamento das crianças e de suas respectivas famílias. Em circulação, *Pais & Filhos* é atualmente produzida pela Editora Manchete, tratando-se de uma das publicações de maior longevidade do mercado brasileiro (MIRA, 1997).

A valorização do caráter científico da revista foi identificada ao longo dos anos, como na propaganda publicada em 1984, quando *Pais & Filhos* comemorou 16 anos de existência. A imagem de uma criança loira, aparentando menos de dois anos de idade, é utilizada para representar uma das principais temáticas da revista: a infância.

[196] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação – GRUPEEL (FAPERJ/CNPQ/UERJ).

[197] Cabe ressaltar que este trabalho configura recorte da pesquisa de Doutorado em andamento, intitulada "Infância e família em revista: Pais & Filhos (1968-1989)", cujo objetivo é contribuir para o levantamento e análise das representações sociais de infância e família nas páginas da revista.

Todos os meses, você tem um encontro marcado conosco para conversar sobre gravidez e parto, cuidados com o bebê, os problemas de saúde, dicas de alimentação, conselhos a respeito da psicologia infantil. Os melhores pediatras e especialistas do Brasil estão na revista Pais & Filhos - 16 anos de prática.

Fig. 1 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 12, ago. 1984, p. 102. Fonte: Fundação Biblioteca Nacional

A análise da propaganda permite inferir que a revista pretendeu travar um diálogo com o público leitor acerca do cuidado com os filhos, desde a gestação, baseado disputa de discursos médicos e psicológicos a respeito da criança e da família. No trecho em destaque, indicou-se a participação de médicos e especialistas considerados como referência no Brasil em relação à temática da infância, o que configura uma característica de destaque da publicação. Nessa perspectiva, ganham centralidade as questões: Como as imagens produzem modelos de infância e de seus comportamentos? Como a infância é apresentada nas imagens das propagandas veiculadas na revista *Pais & Filhos*?

Nos limites deste estudo, a análise das imagens de infância nas propagandas pretende estabelecer diálogo com o campo a História da Infância. Nessa linha investigativa, a infância é identificada como uma experiência individual e coletiva, constituída nos espaços vividos e marcada pelos símbolos e representações sociais construídas pelos adultos em relação a essa fase da vida (KUHLMANN JR. e FERNANDES, 2004).

Em contrapartida, a pertinência de *Pais & Filhos* para a pesquisa em História da Educação pode ser justificada por seu papel de produtora de discursos e práticas de cuidado e educação das crianças, dirigidas às famílias, o que vai ao encontro das reflexões pautadas em perspectivas históricas e culturais que consideram a imprensa periódica como um constructo social (NÓVOA, 2002). Assume, ainda, a relevante função educativa de divulgação, de reprodução e de transformação de determinadas práticas sociais.

Propagandas nas páginas de *Pais & Filhos*

Basta abrir um exemplar da revista para notar uma atmosfera de valorização do consumo, decorrente da presença de anúncios de produtos diversos: máquinas de lavar e secadoras, eletrodomésticos, cujo uso favorecia toda a família; automóveis, em que homens e mulheres poderiam atuar como motoristas; alimentos infantis como farinhas lácteas, leites, achocolatados e sopas; além de uma infinidade de marcas de brinquedos, roupas, móveis e livros para crianças.

No levantamento quantitativo a respeito do espaço destinado à propaganda e dos produtos anunciados foram contabilizadas 1170 propagandas. O gráfico a seguir apresenta a distribuição numérica das propagandas levantadas, em suas respectivas categorias, a saber:

a) Alimentação;

b) Beleza (artigos de perfumaria e cosméticos);

c) Lazer (categoria que agrega discos, eletrônicos, jogos e automóveis);

d) Leitura (livros, revistas, enciclopédias);

e) Médico-higiênico (medicamentos e artigos de higiene);

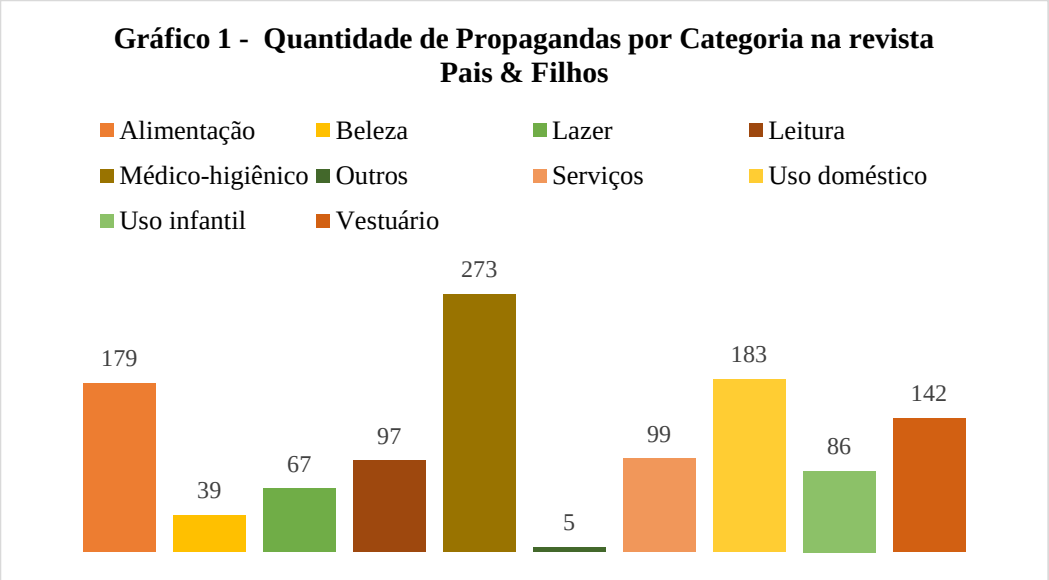
f) Serviços (seguro de vida, planos de saúde, fotografia e filmagem, dentre outros);

g) Uso doméstico (eletrodomésticos e utensílios);

h) Uso Infantil (produtos como brinquedos, materiais escolares, mamadeiras, chupetas, carrinhos e cadeiras de bebê);

i) Vestuário;

j) Outros (não pertinentes aos demais grupos, como óleo de motor).



A categoria “Médico-Higiênico” conta com o maior número de propagandas, totalizando 273 anúncios. Os produtos de vestuário ocupam a segunda posição, com 183 propagandas, seguido pela categoria de produtos alimentícios, que somam 179. A categoria de produtos de uso doméstico também mereceu destaque, totalizando 142 anúncios. A seguir, listam-se os cinco produtos mais anunciados nos exemplares analisados de *Pais & Filhos*, em suas respectivas categorias:

Quadro 1 - Produtos mais anunciados na revista *Pais & Filhos*, por categoria

Categoria	Produto	N. de anúncios
Alimentação	Alimentos Nestlé	19
	Creme de Leite Nestlé	13
	Farinha Láctea Nestlé	13
	Leite Moça	8
	Leite Ninho	7
Uso Infantil	Carrinho de Bebê Burigotto	22
	Carrinho de Bebê Hércules	11
	Carrinho de Bebê Dístico	8
	Carrinho de Bebê Zeus	6
	Carrinho de Bebê Galzerano	5
Lazer	Álbum infantil Kassuga	4
	Variant (automóvel Volkswagen)	3
	Fusca (automóvel Volkswagen)	3
	Rádio mundial	2
	Eletrofone Portátil Philips	2
Leitura	A vida do bebê	10
	Assinatura Pais & Filhos	9
	Publicações Bloch Editores	7
	Livro *Criança é isso aí*, de Pedro Bloch	4
	Livro *Criança também é gente*, de Léa Lerner	2
Médico-Higiênico	Fraldas descartáveis Johnson’s	18
	Higiapele Johnson’s	14
	Mamadeira Curity	13
	Cotonetes Johnson’s	11
	Nenê-Dent	10
Outros	Cigarros Benson & Hedges 100's	1
	Alimentos Caninos Purina	1
	Óleo de motor Atlantic super premium	1
	Cigarro malboro	1
Serviços	Fotoptica Revelação	10
	LFC produções e filmagem	3
	Instituto universal brasileiro - cursos a distância	3
	Banco Andrade Arnaud S.A.	3
	Light Fornecedora de Energia	3
Uso doméstico	Móveis Oggi	14
	Babylandia Móveis infantojuvenis	14

	Madrigal colchas	5
	Dani e Digo Móveis e Decorações infantojuvenis	4
	Abracadabra Móveis	4
Vestuário	Meias Kendall	10
	Luiza Enxoval para bebês	5
	PUC Moda bebê infantil	4
	Toalha infantil Artex	4
	Malhas Hering	4

Na categoria Alimentação, os produtos mais anunciados são produzidos pela mesma empresa, Nestlé, em grande medida destinados ao consumo de crianças, como Alimentos Nestlé (as famosas papinhas de potinho), Farinha Láctea e Leite Ninho. A categoria Médico-higiênico agrega produtos voltados à higiene infantil, prevalecendo aqueles produzidos pela Johnson's, como Fraldas descartáveis, Cotonetes e Higiapele (loção de limpeza usado na troca de fraldas). Na categoria de produtos de uso doméstico, que inclui eletrodomésticos e mobiliário, prevalecem os anúncios de fabricantes de móveis infanto-juvenis, como Oggi, Babylandia, Dadi e Digo e Abracadabra Móveis. Os produtos de vestuário que contaram com maior número de propagandas também se dirigem às crianças, com exceção das Meias Kendall, cujo consumo era sugerido às gestantes com a finalidade de favorecer a circulação dos membros inferiores.

Nessa perspectiva, é interessante observar que, apesar de *Pais & Filhos* ser dirigida aos adultos-pais, muitos dos produtos anunciados têm a criança como consumidor potencial. Faz-se necessário, então, discutir a relação entre a propaganda e a sociedade de consumo, especialmente no que diz respeito à recorrente publicidade de produtos infantis. Tal proposta parte do entendimento de que as propagandas não devem ser analisadas de modo isolado, e, sim,como parte de um processo mais amplo, sujeito a tensões e disputas, a permanências e inovações.

Imagens de infância e sociedade do consumo

As revistas ilustradas assumem, ao longo da história, importante função de meio de divulgação de propaganda, a par da imprensa mais geral, do rádio e, posteriormente, da televisão. No Brasil, a história da propaganda caminha ao lado da própria história da imprensa, cuja origem remonta ao século XIX (OBERLAENDER, 1984).

A propaganda funciona como uma "vitrine" para a exibição dos mais variados produtos, contexto em que as imagens são empregadas com a finalidade de cativar a atenção do consumidor. Os anúncios servem, ainda, como fonte de recursos para as publicações que a

veiculam, o que permite perceber sua dimensão econômica. Contudo, sua função social não se restringe à propagação de hábitos de compra.

A imagem publicitária, especificamente, é parte de um sistema de comunicação com fins econômicos, que busca a eficiência e o rendimento. Entretanto, ainda que se vise a uma exploração sistemática da imagem através dos dispositivos tecnológicos de troca econômica, observado na extrema atenção aos mecanismos da comunicação publicitária, essa elaboração perfeita das mensagens não impede que os sujeitos construam sua própria percepção estética das imagens (THIBAULT-LAULAN, 1972).

Em seus estudos, Edgar Morin (2007) ressalta que a publicidade se esforça para satisfazer uma grande gama de interesses, associada a uma retórica de valorização de consumo e de disseminação de uma cultura de massa. Para o autor, ao mesmo tempo em que a cultura consumista incide sobre cada indivíduo, ela é massificada, já que o consumo é tratado como um direito e um dever humano universal.

Zygmunt Bauman, por sua vez, constata a vigência de uma cultura consumista, caracterizada como "o modo peculiar pelo qual os membros de uma sociedade de consumidores pensam em seus comportamentos ou pelo qual se comportam de forma irrefletida" (BAUMAN, 2008, p. 70). A dita sociedade de consumidores pode, então, ser definida como a rede de interações humanas, pautada no encontro dos potenciais consumidores com os potenciais objetos de consumo. Seu caráter específico está no embaçamento das fronteiras entre as coisas a serem escolhidas e os que as escolhem; entre as mercadorias e os consumidores. Para o autor "a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias" (Idem, p. 20).

Castro (1998) também concorda que o estabelecimento do que se chama "cultura do consumo", em voga a partir da segunda metade deste século, mais especificamente, modificou a inserção social dos sujeitos, já que a lógica do consumo se sobrepôs à centralidade da produção, enquanto ação coletiva e estruturação dominante das formações sociais modernas. Neste sentido, a cultura de consumo não só promoveu uma vertiginosa expansão e diversificação de mercadorias e bens, como também instalou uma nova compreensão a respeito do "mundo das coisas" (CASTRO, 1998, p. 45).

Para Castro, a cultura do consumo operou uma transformação no lugar social das crianças, na medida em que ela própria passou a ser consumidora:

> A cultura do consumo apoiada nas imagens veiculadas pela mídia onde anúncios e propagandas de produtos integram o nosso cotidiano, desencadeou um processo pelo qual o lugar da criança e do jovem na cultura foi redefinido engendrando novas práticas culturais que confrontam a posição social que a criança tem ocupado na

> sociedade moderna. Enquanto consumidora, a criança foi alçada ao mesmo status do adulto (Idem, p. 48).

As crianças têm uma longa história como consumidoras, o que inclui produtos como vestuário, literatura e brinquedos. Elas fazem parte na sociedade de consumidores, na medida em que o consumo de determinados produtos pode inseri-las nesse contexto, como revela a imagem a seguir, de uma criança que já está "na moda", por usar roupas confeccionadas com Linhas Pingouin.

Tem meio metro de altura e já está na moda. Todo mundo gosta de apertar um bebê macio e fofinho. Todo mundo, menos Carícia da Pingouin. O fio especialmente criado para deixar seu bebê coberto de carinho e nas cores da moda, da cabeça aos pés

Fig. 2 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 3, dez. 1982, p. 5

Segundo a propaganda, "estar na moda" também está associado ao ato de carinho e a recepção de afeto de "todo mundo". Vê-se que se trata da persuasão para a compra de um produto, associada à oportunidade de inserção social e de troca de afetos entre crianças e adultos.

Especialmente na segunda metade do século XX, as crianças passaram a atrair a atenção dos arquitetos da cultura do consumo – as empresas de propaganda, o mercado e os publicitários de produtos – pelo fato de suas opiniões serem consideradas no seio da família para a escolha de aquisições de bens de consumo diversos (SCHOR, 2009, p. 2). Nesse contexto, passam a ter suas imagens vinculadas a uma série de produtos, incluindo automóveis, seguros de vida e eletrodomésticos, em grande medida operados por adultos, como é o caso propaganda da lavadora e secadora de roupas Brastemp.

Fig. 3 – REVISTA PAIS & FILHOS, n.2, out. 1987, p. 24-25

> A Brastemp não sabe o tamanho da sua turma. Mas a turma da Brastemp é esta: a lavadora e a secadora. Uma lava, a outra seca, e as duas fazem você viver melhor. Lavadora Gran Luxo Brastemp é a única com três programas reais e diferenciados. Só ela tem motor em duas velocidades, que garante 27 combinações de lavagem. Isso permite um tratamento diferente para cada tipo de tecido. Porque nem todas as roupas são iguais, mas todas merecem o mesmo carinho. Secadora Compacta Brastemp Luxo: ela nasceu sob medida para quem tem pouca área e muito serviço. É a única secadora completa que pode ser pendurada na parece. Com a turma da Brastemp, num instante a sua turma está limpinha, arrumadinha, passadinha e fofinha.

Ganha destaque na propaganda a representação de infância relacionada ao ato de se sujar, muitas vezes, resultado de brincadeiras. Entretanto, segundo o anúncio, a sujeira não é mais uma causa de transtorno doméstico, pois o consumo dos produtos Brastemp facilita a lavagem das roupas sujas. É interessante observar o uso do termo “turminha” tanto como referência ao grupo de crianças, quanto à própria empresa, nomeada de “turma da Brastemp”.

Em sua investigação, Schor (2009) indica que, inicialmente, os anúncios tinham a intenção de convencer as mães de que os produtos eram benéficos para as crianças. Isso justifica a estratégia de dirigir-se discursivamente para elas, fazendo uso também de imagem representativa de mãe com seus filhos, o que pode ser observado na propaganda de Leite Ninho.

Exija Leite Ninho e fique em paz com sua consciência. A saúde dos seus filhos depende de você. A proteção que você vem dando aos seus filhos desde o nascimento deve continuar. Exija para eles a segurança de uma boa alimentação. Leite Ninho garante essa segurança. Ninho é completo – contém os elementos necessários ao desenvolvimento sadio da criança. Ninho é leite integral, puro e cremoso. Ninho é leite gostoso e nutritivo. Tem a garantia Nestlé. Ninho faz crianças saudáveis, mães felizes

Fig. 4 – REVISTA PAIS & FILHOS, n.8, abr. 1971, p. 21

No texto, a mulher é apresentada como responsável pela proteção e pela saúde dos filhos, aspecto comumente observado na imprensa, especialmente a feminina (SANTOS, 2011). A compra de Leite Ninho é associada a um voto de confiança no produto, que seria capaz de fornecer "uma boa alimentação" e até mesmo "o desenvolvimento sadio da criança", representado pelo bebê engatinhando livremente e pela menina que repousa no colo da mãe. O uso de Leite Ninho, por si só, é apresentado como capaz de "fazer" crianças saudáveis e as mães felizes", o que revela a profunda relação estabelecida pela indústria publicitária entre afetividade, saúde e consumo. Dialoga ainda com o discurso médico-higiênico, que tem na questão da alimentação infantil importante alvo de investimentos, fazendo uso da propaganda como de meio de divulgação.

O discurso médico-higiênico, que remonta ao contexto histórico de final do século XIX e início do século XX, contribuiu para a constituição de uma compreensão do sujeito infantil, tendo como objetivo a promoção da saúde física, associada ao desenvolvimento psicológico normal, situação que é tida como garantia de uma aprendizagem eficaz. Com base nas teorias psicogenéticas, a criança passou a ser diferenciada em períodos distintos ao longo do seu desenvolvimento cronológico, tendo suas "especificidades internas definidas por sua maturação biológica, especificidades essas que demandariam diferentes projetos de intervenção pedagógica, tendo em vista esse momento de seu desenvolvimento" (GOUVEIA; PAIXÃO; 2004, p. 347).

O aleitamento materno, de modo específico, ganhou destaque no discurso médico-higiênico desde finais do século XIX, mantendo-se em circulação também no período pesquisado, conforme exemplifica a propaganda de Cereais da Kellog's.

O amor começa com o leite materno. E continua com 4 Cereais da Kellogg's.
O leite materno é o melhor alimento para os primeiros meses de vida do bebê, pois ele contém os nutrientes essenciais para um crescimento forte e saudável. 4 Cereais da Kellog's é o complemento ideal após a fase do aleitamento materno. 4 cereais é um alimento 100% natural, feito de milho, trigo, aveia e arroz, enriquecido com vitaminas e sais minerais. Seu preparo é instantâneo, porque já vem pré-cozido. Não é doce nem salgado, por isso pode ser usado em todas as receitas. É próprio para preparar papinhas e mingaus e como ingrediente reforça sucos, frutas e até o leite. Além disso, é ótimo para engrossar caldos e sopinhas. Depois do leite materno, para que seu filho continue a ter uma alimentação natural e saudável, dê a ele 4 Cereais da Kellog's. O alimento rico por natureza. 4 Cereais da Kellog's. O alimento rico em saúde.

Fig. 5 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 1, set. 1986, p. 40

Nesta propaganda é acionada a dimensão afetiva do cuidado materno, especialmente no que diz respeito à amamentação, atividade valorizada na constituição da primeira infância e considerada como experiência inicial do amor materno. A imagem do bebê sendo amamentado ganha destaque, em detrimento da mãe anônima, composta apenas pelo seio. O texto reforça o discurso médico de que o aleitamento materno é o único alimento recomendado nos primeiros meses do bebê. Por outro lado, nota-se a ambuiguidade do discurso já que, após essa etapa da vida, Cereais da Kellog's são recomendados como alimentos "ricos por natureza" e capazes de oferecer saúde aos seus consumidores.

O discurso acerca do desenvolvimento físico e cognitivo das crianças também foi constatado na propaganda do Painel Mágico Trol, para quem a "educação vem de berço":

Educação vem de berço.
Dê a seu filho Painel Mágico Trol.
É tempo de abandonar a velhas ideias sobre educação. Seu filho não precisa correr risco para aprender a condicionar reflexos, a associar movimentos com ruídos, imagem com cor. Ele pode brincar com o Painel Mágico Trol. Feito exatamente para estimular a imaginação de seu filho, desde o berço. O Painel Mágico é um pequeno mundo: botões para apertar, disco para discar, figurinhas, carrinhos para segurar, manivelas para girar, etc. Tudo para ele aprender brincando. E como é tudo fixo, nada existe para ele por na boca. Sorte dele. Vai conhecer o mundo logo, sem se machucar.

Fig. 6 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 1, set. 1969, p. 141

A propaganda traz a fotografia de uma criança, provavelmente com menos de um ano de idade, manuseando o Painel Mágico. No plano discursivo, a primeira afirmação direcionada aos pais afirma a urgência de "abandonar velhas ideias sobre educação". A perspectiva educativa valorizada remete ao ideal de educação em que a criança aprende "brincando" a condicionar seus movimentos, a associar sons e objetos, a desenvolver a imaginação. Ainda que não esteja indicado de forma explicita, o Painel Mágico se assemelha ao *busy board*, painel de atividades composto por materiais estimulantes dos sentidos, idealizado por Maria Montessori. Importante nome do campo da Pedagogia da Infância do século XX (ANGOTTI, 2007), Montessori concebeu esse tipo de material, prioritariamente feito de madeira, como parte de sua pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial, no método experimental e na concepção de criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem (MONTESSORI, 1965).

Conforme exposto no quadro pertinente aos produtos médico-higiênicos mais anunciados em *Pais & Filhos*, Johnson e Johnson foi a empresa que contabilizou mais anúncios publicados ao longo do período investigado. A propaganda a seguir é relacionada à sua linha de produtos como um todo e chama atenção pelas imagens de infância que veicula.

Fig. 7 – REVISTA PAIS & FILHOS n. 12, ago. 1984, p. 30-31

A propaganda traz a representação escrita da fala, em grande medida estereotipada, de crianças de diferentes etnias (quatro brancas, uma negra e uma asiática), situação pouco usual no universo dos anúncios analisados, em que prevaleceram crianças brancas. O discurso articulou de modo interessante a diversidade de crianças e suas falas com a frase de viés generalizante da figura materna - "o som que toda mãe gosta de curtir". O destaque dado às crianças e ao reconhecimento de seus sons fortalece a produção discursiva que serve de *slogan* da empresa: "Johnson e Johnson – Gente que entende de criança". Que mãe não gostaria de ver seus filhos cuidados por produtos que consideram as suas especificidades? Novamente, nota-se a forma persuasiva de recorrer à dimensão afetiva a fim de mobilizar o consumo de um produto.

Até este ponto, a análise das propagandas em *Pais &* Filhos permitiu perceber a transformação operada no discurso publicitário, que expressa o modo com que o *marketing* passou a compreender as crianças como consumidores autônomos: muitos textos passaram a dirigir-se diretamente às crianças, colocando-as como sujeitos do discurso.

Mãe, eu não sou adulto.
Os produtos que você usa não são feitos para resolver os meus problemas.
Olha mãe, os seus produtos têm creme de beleza, hidratantes, proteínas e um monte de coisas que não têm nada a ver comigo. Meus problemas são outros: Minha pele é delicada e cheia de dobrinhas. Ela precisa de um sabonete neutro; de um óleo e um talco feito para crianças. Meu cabelo é fininho. Quando você assopra ele se mexe todo. O shampoo de adulto é muito forte para ele. Meus dentinhos e a minha gengiva são pequenos e sensíveis. Precisam de um creme dental e uma escova que sejam suaves; feitos mesmo para crianças. Mãe, a linha da Mônica tem tudo isso. Foi feita especialmente para uso infantil. E ainda tem uma coisa que eu adoro: a Mônica. Mãe, me faz esse carinho: compra a Mônica. Mônica: os produtos que você compraria se fosse criança. Phebo.

Fig. 8 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 12, ago. 1981, p. 69

O texto apresenta o discurso de uma menina que dirige à mãe os argumentos que justificam a compra de produtos da Mônica, produzidas pela Phebo. O argumento mais forte é aquele que enfatiza as diferenças entre a criança e o adulto, pautado no discurso médico-higiênico e exemplificado pelas características do cabelo e tipo de pele da criança, mais sensíveis do que do adulto, e pela anatomia dos dentes e das gengivas infantis, que requerem escova e pasta dental mais suave. Merece destaque, ainda, a representação dos hábitos de embelezamento feminino recomendados, constatado na afirmação de que a mãe tem "os seus produtos, têm creme de beleza, hidratantes, proteínas", diferentes dos da criança. O segundo argumento valorizado para o consumo é o apreço pela Mônica, o que revela a estratégia de associar um personagem famoso entre as crianças ao consumo de produtos com a sua marca. Por fim, "comprar a Mônica" representa um carinho de mãe para filha, sinalizando para a permanência da estratégia de associação de afetividade e consumo.

Outro aspecto de destaque nesta análise diz respeito à disseminação de identidades de gênero por meio das propagandas, constatado de forma acentuada nos anúncios de brinquedos. Anne Higonnet colabora com a discussão ao indicar que o discurso publicitário "constitui uma componente intrínseca dos meios de comunicação e proporciona muito mais do que informação sobre produtos específicos, incluindo interpretações constituintes dos papéis de cada sexo" (HIGONNET, 1995, p. 419).

A Estrela ensinou para esta boneca o que todas as mamães ensinam para as crianças: cantar e bater palminhas. A Bate Palminhas vai cantar uma música para sua filha no compasso certo. Depois que sua filha aprender, elas vão cantar juntas. Acompanhando com palminhas. E você pode estar certa de que as amiguinhas da sua filha vão fazer coro. A Bate-Palminha é assim. Onde ela se apresenta, todo mundo acompanha. É que a Estrela ensinou para essa boneca duas coisas que as crianças adoram fazer. Não é, mamãe?

Fig. 9 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 12, ago. 1979, p. 7

No topo da página, vê-se uma imagem envelhecida representando uma mãe ensinando a filha a bater palmas. No plano inferior, a imagem colorida refere-se ao momento atual, em que a criança brinca com a boneca Bate-Palminhas. No entanto, a propaganda aponta que, diferentemente do passado em que é a mãe quem transmite o conhecimento musical, é a boneca "ensinada pela Estrela" que ensina a menina a bater "palminhas" e a cantar no compasso certo. A posse da "nova boneca da Estrela", além de transmitir esse conhecimento musical, também possibilita a socialização com outras meninas, ao agregar as "amiguinhas" em torno da boneca. De um lado, o anúncio valoriza a dimensão lúdica desse tipo de produto e a aprendizagem experimentada pela criança a partir de seu manuseio. De outro, reforça o papel feminino na educação das crianças pequenas e o tipo de brinquedo recomendado para as meninas, com a finalidade de prepará-las para o exercício materno na idade adulta.

No anúncio de mini eletrodomésticos, também produzidos pela Estrela, vê-se a clara associação dos brinquedos com o ambiente doméstico e com o exercício de ser mulher na sociedade, utilizando a estratégia do uso da criança como protagonista, ou melhor, como "mini donas de casa":

Depoimento de 5 mini donas de casa sobre os mini eletrodomésticos da Estrela.
- Não tem sujeirinha que resista ao meu mini-aspirador Estrela. E eu ainda ajudo a mamãe a limpar a casa.
- Mamãe me ensinou um segredo: o bolo só cresce direitinho quando é bem mexido. Com a minha mini-batedeira e o meu mini-liquidificador eu invento e preparo comidinhas gostosas.
- Mamãe é ótima cozinha de forno e fogão. E eu já comecei a treinar com o mini-fogão da Estrela.
- Com a mini-lavadora Estrela eu aprendi a lavar tão direitinho como a mamãe. Roupa bem limpinha é com a gente.
- Com a mini-máquina de costura da Estrela eu costuro de verdade, roupinhas para as minhas bonecas. Costuro também todas as minhas ideias.

Fig. 10 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 12, ago. 1978, p. 57

As imagens apresentam as cinco meninas dispostas próximas aos brinquedos de forma despojada, com roupas joviais e penteados comumente usados por crianças da classe média (marias chiquinhas, tranças e franjas). Entretanto, seus respectivos depoimentos estabelecem relação com o cotidiano doméstico vivenciados pelas “mães”, que são representadas como habilidosas cozinheiras de forno e fogão e como “entendedoras” do processo de lavagem de roupas. Ainda que a confecção de roupas com a mini-máquina de costura forneça espaço para a criação, também se trata de uma atividade comumente realizada por mulheres.

De modo distinto, a brincadeira dos meninos não reproduz o espaço doméstico e é representada por brinquedos de construção, que pretendem mobilizar o interesse por profissões como Engenharia, situação exemplificada na propaganda da linha Duplo Lego:

Fig. 11 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 3, dez. 1989, p. 108-109

> Se com 4 anos ele já construiu uma ferrovia, imagine quando crescer.
> Seu filho não precisa esperar ser uma autoridade para construir sua própria rodovia. Com o novo trenzinho da linha Duplo Lego ele monta uma ferrovia completa, peça por peça, e dá o destino que desejar. Além de trilhos, locomotivas, vagões, e uma estação com relógio, pessoas plataforma de embarque e desembarque. Com a nova linha Duplo, crianças de 1 ano e meio a 5 anos são estimuladas a criar e a desenvolver sua inteligência. São produzidos no mundo inteiro com matéria prima atóxica. E, brinquedos como Duplo são desenvolvidos para que, ao levá-lo à boca, seu filho não corra qualquer risco de acidente por via oral. A LEGO planejou este brinquedo para que suas dimensões fossem maiores que a garganta de uma criança menor de 3 anos. Na hora de dar um presente para quem você ama tanto, pense em tudo. LEGO. Todo dia uma nova brincadeira.

Além de usar a imagem de um menino olhando o trenzinho confeccionado com Duplo Lego, o texto utiliza o termo “seu filho”, caracterizando a criança do gênero masculino como destinatário do brinquedo. De acordo com o anúncio, Duplo Lego foi construído para estimular e desenvolver a inteligência e não para “ajudar a mamãe para arrumar a casa” ou ensinar a cozinhar, como foi constatado no discurso da propaganda dos mini-eletrodomésticos Estrela.

Já a propaganda de Calcinhas e Cuequinhas Hering representa as crianças como “reservas naturais” e “filhotinhos”, conforme texto e imagem apresentados a seguir:

> Cuide bem das nossas reservas naturais. Mantenha o equilíbrio ecológico. Nunca separe seus filhotinhos das Cuequinhas e Calcinhas by Hering são confortáveis, alegres, macias, fofinhas e têm todos os modelos, cores e desenhos que seus bichinhos têm direito.

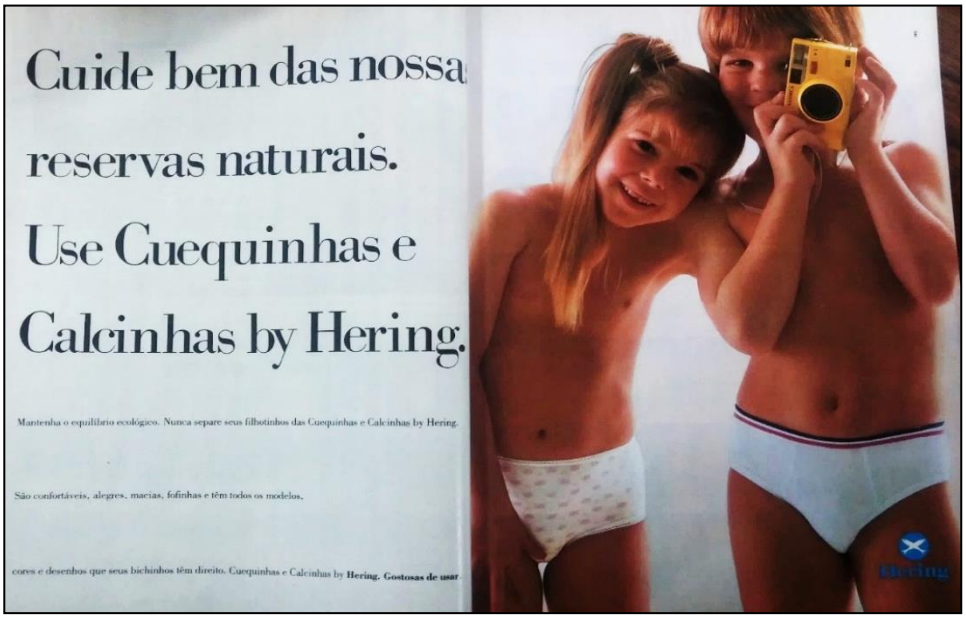


Fig. 12 – REVISTA PAIS & FILHOS, n. 3, dez. 1989, p. 24-25

A imagem traz um menino e uma menina, ambos vestindo apenas as peças anunciadas. A relação estabelecida com o debate ecológico em torno dos recursos naturais, em que o consumo de cuecas e calcinhas feitas de algodão é mais recomendável do que o uso de produtos feitos de materiais sintéticos. Está bem marcada, por outro lado, a associação das imagens e dos textos é, na propaganda da Hering, persuasiva e simbólica, pois pretende vender um produto, associado à venda de um estilo de vida e de uma visão de mundo, neste caso, de consumo ecológico e sustentável, associando o bem material com certas qualidades socialmente desejáveis.

Considerações finais

Nas páginas de *Pais & Filhos*, notou-se a presença constante de anúncios de produtos como mobiliários e peças de vestuário, em que prevalecia a segmentação relacionada ao gênero. No que diz respeito aos produtos culturais como livros, discos, eletrônicos e brinquedos, muitos anúncios parecem contribuir para a disseminação da representação de infância escolarizada, ao apresentar em seus respectivos textos informações relativas à educação das crianças pequenas.

Já os produtos médico-higiênicos, como fraldas descartáveis e remédios; produtos alimentícios, como leites, achocolatados e farinhas lácteas, traziam em seu bojo elementos do discurso médico-higiênico em voga na imprensa ao longo do século XX, que remetiam à determinada imagem de criança saudável e feliz, associada à representação materna como responsável pelo cuidado e troca afetiva com o filho.

Os anúncios publicitários divulgados no periódico contribuíram, portanto, para a promoção do consumo e, de forma concomitante, divulgaram modos de ser criança em circulação na sociedade brasileira no período pesquisado, acionando o imaginário social, ao retomar valores e tradições culturais por meio de múltiplas estratégias e recursos textuais e imagéticos.

Referências

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância*: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Porto Alegre: Armed, 2007.

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa*: Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo*: transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

CANCLINI, N. *Consumidores e Cidadãos*: conflitos multiculturais da globalização UFRJ, Rio de Janeiro, 1997.

CASTRO, Lúcia Rabello (org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1998.

HIGONNET, A. Mulheres, imagens e representações. In: PERROT, Michelle; DUBY, Georges. *História das Mulheres no ocidente*. O século XX. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés, FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação* – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de jornais*: o caso da Editora Abril. 1997. 359 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia Científica*: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*: neurose. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. IN: CATANI, Denice B.; BASTOS, M. Helena C. (orgs.). *Educação em Revista:* a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

OBERLAENDER, Ricardo. *História da propaganda no Brasil*. Rio de Janeiro: Shogun, 1984.

SANTOS, Liana Pereira Borba dos Santos. Mulheres e revistas**:** a dimensão educativa dos periódicos femininos *Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica* nos anos 1950. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SCHOR, Julliet B. *Nascidos para comprar:* uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. Tradução Eloisa Helena de Cabral. São Paulo: Editora Gente, 2009.

THIBAULT-LAULAN, Anne-Marie. *Imagem e comunicação*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

Fontes Documentais citadas

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 1, n. 1, set. 1968.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 2, n. 1, set. 1969.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 3, n. 8, abr. 1971.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 10, n. 12, ago. 1978.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 11, n. 12, ago. 1979.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 13, n. 12, ago. 1981.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 15, n. 4, dez. 1982.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 16, n. 12, ago. 1984.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 19, n. 1, set. 1986.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 20, n. 2, out. 1987.

REVISTA PAIS E FILHOS. Rio de Janeiro: Bloch Editores, ano 22, n. 4, dez. 1989.

A INFÂNCIA E AS IMAGENS: O CINEMA COMO PRODUTO DA INDÚSTRIA CULTURAL[198]

Elisangela Brum Cardoso Xavier[199]
elisbrumx@gmail.com

Luciana Azevedo Rodrigues[200]
lunazevedo@gmail.com

Universidade Federal de Lavras – UFLA

Introdução

Este trabalho é parte de um projeto de dissertação sobre a infância no cinema e suas ressonâncias em uma perspectiva educacional contrária à barbárie, que está sendo desenvolvido junto a um projeto de extensão em interface com a pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - MG. O projeto busca analisar criticamente as imagens da infância presentes em dois filmes, "Na idade da inocência" (1976), do cineasta francês F. Truffaut e "Minions" (2015) de Pierre Coffin e Kyle Baldasão. Tal análise toma como categoria chave o conceito de indústria cultural e seu objetivo geral é problematizar as vivências de infância mobilizadas por estes filmes e reconhecer como elas dialogam com uma perspectiva educacional crítica e, ao mesmo tempo estética.

O referencial teórico fundamenta-se nos estudos de Adorno e Horkheimer quecunharam o termo Indústria Cultural na obra Dialética do Esclarecimento publicada em 1947 em Amsterdã. Para Adorno, a formação do indivíduo precisa ser mediada pela educação e é importante que isso aconteça já na primeira infância que corresponde aos primeiros anos de vida das crianças, especialmente os cinco primeiros. A Educação deve conduzir para a emancipação e não para o retorno a barbárie ou para a adaptação ao modelo vigente. Ele promove com seus textos o pensamento crítico levando o leitor a se sentir incomodado com a situação em que se encontra, fazendo-os lembrar que são sujeitos da história.

---

[198] Este trabalho resulta de estudos feitos no interior do projeto APQ 03284-14 "O cinema com uma experiência inovadora da formação cultural Docente II" apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG

[199]Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE - Universidade Federal de Lavras – UFLA - email: elisbrumx@gmail.com

[200]Professora Doutora em Educação – Universidade Federal de Lavras – UFLA - email: lunazevedo@gmail.com

Considerando a grande importância desse autor e a relevância de seus estudos, busco neste trabalho, apresentar o conceito de indústria cultural apontando o cinema como um dos seus objetos de exploração e identificar a relação estabelecida entre a infância e as imagens com suas possíveis implicações na formação das crianças.Atualmente é possível perceber que a Indústria Cultural está tão imbricada e tão presente na sociedade que é difícil pensar em algo que não faça parte dela. O cinema, como um dos seus objetos de exploração, divulga a cada dia um número maior de imagens e tem sido uma forma de entretenimento muito utilizada no Brasil. Assim as crianças passam a ser um dos alvos principais da Indústria Cultural que vê nelas, consumidores e seguidores em potencial.

1. Indústria cultural

1.1 Teoria Crítica

O termo "Teoria Crítica" foi criado a partir do artigo de Max Horkheimer, em 1937 que se intitulava "Teoria tradicional e teoria crítica"; queria mostrar que a teoria de Marx deveria ser mais abrangente e não se importar apenas com a questão econômica, mas também com outros aspectos críticos: filosófico, cultural, político e psicológico. É assim chamada porque não aceitam uma ordem pré-estabelecida sem questioná-la e lutam por uma sociedade que seja mais justa para todos. Foi criada por um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre diversos problemas gerados pelo capitalismo de sua época.

Esses intelectuais e pensadores constituíram a chamada "Escola de Frankfurt", pois seestabeleceramcomo pesquisadores nesta cidade alemã, criando o Instituto de Pesquisa Social e um órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social. Dentre os principais representantes da primeira geração (1930-1970) podemos destacar: Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940) e Jürgen Habermas (1929). Os autores dessa escolaentendem que a construção de nossa realidade é histórico cultural. A crítica da sociedade é a crítica da razão que fica instrumentalizada, tornando-se uma ferramenta de dominação. Esses autores nem sempre se relacionam diretamente ao universo pedagógico, mas seus estudos são de extrema importância aos que têm a educação como ofício ou objeto de reflexão.

Desta forma, a Teoria Crítica e Educação será usada como aporte teórico, pois os estudos e pesquisas realizados pelos autores que compõem essa linha apresentam contribuições

relevantes para diversas questões da Educação na contemporaneidade. Embora a escola não seja o foco principal, eles apresentam escritos que visam discutir o problema da formação do indivíduo tomando como referência a educação e como a sociedade capitalista influi na realização dessa formação objetivando cada vez mais o ajustamento dos indivíduos aos seus anseios. A pesquisa buscará compreender alguns conceitos que são estudados pelos autores escolhidos, tais como: Indústria Cultural, formação, semiformação, cultura, infância, barbárie, emancipação e outros que serão analisados e discutidos a partir de uma das atuais formas de manifestação da Indústria cultural - o cinema, que tem sido utilizado como instrumento de propagação de muitos desses conceitos possibilitando uma reflexão sobre o tema tratado. No decorrer dos anos muitas pesquisas têm sido desenvolvidas e os conceitos relacionados ao tema de pesquisa vêm sendo abordado por vários autores como: Theodor Adorno, Walter Benjamin e Neil Postman a partir de diferentes perspectivas que servirão como fonte de pesquisas na dissertação.

1.2 Conceito

Segundo Adorno (apud COHN 1978, p.287) "o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã." A partir desse livro eles começaram a usar este termo que hoje já é mais conhecido e estudado, mas que na época foi utilizado para substituir o termo "cultura de massas" que para eles não representava bem o seu real significado pois este parecia inofensivo, algo requerido pela maioria das pessoas.Nesse viés, Cohn (1978, p.287) considera que " o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto."O objetivo do trabalho passa a ser somente o acúmulo de capital, tão incentivado na contemporaneidade. Dessa forma a indústria cultural, que visa o lucro e a dependência, vai atingindo o seu objetivo alcançando um grande público com o qual vai desenvolvendo afinidades e criando um mercado de consumidores, incluindo até mesmo os chamados intelectuais. Em relação a isso, Adorno (apud COHN 1978, p.294) assegura que, "o comportamento que ela transmite está longe de ser inofensivo", não se pode subestimar o seu poder e a sua influência que é muito abrangente, que encanta e seduz; não há mais o discurso de revolta contra o capitalismo, pelo contrário, a imagem que é mostrada é a de que nada de ruim está acontecendo, mas afinal, qual a interferência da mídia na formação de nossa consciência? A indústria cultural tem um papel importante na economia psíquica das massas, ela mostra que nada de ruim está acontecendo. De acordo com Cohn (1978, p.292),"as ideias

de ordem que ela inculca são sempre as do status-quo. Elas são aceitas sem objeção, sem análise, renunciando à dialética, mesmo quando elas não pertencem substancialmente a nenhum daqueles que estão sob a sua influência".A indústria cultural está diretamente ligada à expansão do capitalismo e ao trabalho alienado e assim realiza o seu principal papel ideológico. A cada dia que passa as pessoas se conformam mais com o capitalismo e a lógica de obter lucros é comum a maioria das pessoas.Os produtores da indústria cultural oferecem produtos que lhe interessam e defendem a tese de que estão atendendo aos desejos do público, só que esses desejos não foram gerados pelos consumidores, eles foram levados a sentirem a necessidade de ter esses desejos. Dessa forma dão a impressão de que as pessoas são autônomas em suas decisões, mas não é isto que acontece; Cohn (1978, p. 293) afirma que "dependência e servidão dos homens, objetivo último da indústria cultural, [...]" sem perceberem, se tornam objetos de dominação. Há uma diferença do que é desejo pessoal e desejo imposto e começam a achar que não podem viver sem algumas coisas. O problema é que os consumidores nunca se satisfazem porque o desejo não parte deles, daí vem a insatisfação, tão comum atualmente.

A indústria cultural também influencia diretamente na formação cultural das pessoas e uma das principais consequências é a alienação que ela promove – representada pelos meios de comunicação de massa (televisão, cinema, rádio, jornal, revistas, internet e outros) que visa o avanço dasemiformação socializada. De acordo com Cohn (1978, p.294) "ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente". A formação que ela oferece é baseada num sistema coercitivo que é apresentado de forma sutil, onde os indivíduos são levados a seguirem os padrões determinados pela sociedade de consumo. A indústria cultural investe em tecnologias para oferecer ao homem informação e entretenimento sem qualquer tipo de reflexão em seu tempo livre, gerando uma falsa cultura ou semicultura. Adorno (2010) defende o pressuposto de que o ócio é negado aos trabalhadores cuja diversão torna-se o prolongamento do trabalhoe sem tempo para refletir e para estudar, o homem trabalha cada vez mais para poder adquirir os bens de consumo que são oferecidos pelas propagandas de uma forma muito convincente e persuasiva com frases do tipo: "Você merece adquirir esse produto! " - tentando convencer o consumidor que a aquisição fará dele uma pessoa melhor e mais importante, massageando assim, o seu ego.Os consumidores se esforçam para cada dia mais consumir os produtos da indústria cultural e até as criançassão vistas como pequenos consumidores.

A ideia que é passada é a de que eu preciso ter igual ou mais que o outro, isso cria um círculo vicioso que gera insatisfação: quanto mais consumimos, mais queremos. Conseguimos

algo, mas nos alegramos por pouco tempo com ele, logo pensamos no próximo “sonho de consumo”. E aí nos assemelhamos às crianças que ganham tantos brinquedos, mas que não dão a eles o devido valor ou, por terem em grande quantidade, passam a não possuir significado para elas. Compramos para dizer que temos, mas muitas vezes não usamos. A indústria cultural instiga um desejo incontrolável, mas oferece uma satisfação momentânea. Um exemplo disso é quando adquirimos um bem e rapidamente é lançado outro modelo pela empresa contendo poucas modificações em relação às funções, mas não podemos dizer o mesmo em relação ao preço.Cohn afirma:

> O que na indústria cultural se apresenta como um progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças como na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura. (COHN, 1978, p.289)

Sob a influência da Indústria cultural a sociedade tem um comportamento infantilizado, demonstra um desejo de tutela e dessa forma ficam impedidos de se constituírem enquanto sujeitos críticos, a autonomia fica inviabilizada de ser exercida. Cohn (1978, p.291)diz que “seus representantes pretendem que essa indústria forneça aos homens, num mundo pretensamente caótico, algo como critérios para sua orientação, e que só por esse fato ela já seria aceitável ”. A indústria cultural faz o papel de tutela – é como se figurativamente ela desse a mão e conduzisse a pessoa a uma suposta zona de conforto, ao mesmo tempo ela massageia o ego do consumidor. Possui um discurso que oferece às pessoas algo que as satisfaz momentaneamente, mas na verdade como afirmam Durão et al. (2008, p.133) “[...] a indústria cultural[...] atrai, conquista, adultera, emburrece, anestesia, destrói – porém, numa atmosfera psicológica de algo que faz bem, eleva”. A indústria cultural oferece uma satisfação momentânea – na sociedade de mercado tudo é convertido em valor de troca – e visa o lucro e a dependência, porém as informações são ilusórias e vazias.

Isso reflete diretamente nos professores que também desejam adquirir os produtos da indústria cultural e para isso trabalham cada vez mais, muitas vezes em três turnos, para poderem satisfazerem seus desejos. Segundo Durão et al. (2008, p. 191),“ a sociedade de massa deu ensejo à formação de um amplo mercado consumidor de bens culturais”. Em contrapartida, não têm tempo para investir em sua formação cultural, que a cada dia vai se tornando mais empobrecida. Sob esta influência as pessoas vão perdendo de vista a necessidade de ter uma formação cultural continuada, começam a pensar que o que sabem é suficiente para ensinar por toda a vida. Repassam o que já sabem, repetem a técnica utilizada há anos, não se preocupam

em adquirir novos conhecimentos e de terem uma visão crítica da sociedade. A Indústria cultural nos faz olhar para as coisas e admirá-las, sem pensar no processo, na construção histórica pelo qual elas passaram. O trabalho que aconteceu por trás do "resultado" exposto é desconsiderado. O imediatismo é imprescindível, não se pode perder tempo e isso se estende à construção do processo de conhecimento: cursos de curta duração, necessidade de acúmulos de diplomas (de preferência com o maior número de horas possíveis) e tantas outras coisas que não necessariamente objetivam contribuir com a formação cultural, mas com a necessidade de juntartítulos para serem usados como moeda de troca para competirem com seus pares. Essa teoria mostra para onde estamos caminhando: o processo real da formação está sendo negado individualmente e coletivamente, pois o individualismo impera sobre o coletivismo e, de acordo com Durão et al., tem-se

> [...] o sombrio prognóstico: a escola futuramente nada mais terá a ver com a formação, elemento fundamental pelo qual foi instituída. Ela se reduz à alfabetização da massa calada e à disseminação de uma elite que não passa de um aparato funcional. (DURÃO et al., 2008, p.182)

O "eu" está à frente de tudo e de todos, a colaboração do outro é negada. A consciência que deveria ser esclarecida fica coisificada – o homem passa a ser visto como um objeto, como uma coisa qualquer.Os educadores precisam reconhecer os efeitos desse processo e buscar desenvolver um trabalho que agregue contradição e autorreflexão em sua formação e consequentemente na formação das crianças que lhe são confiadas pela escola. A prática pedagógica necessita ser repensada constantemente para que se faça uma análise crítica da influência da indústria cultural não somente no âmbito social, mas principalmente no âmbito escolar.

2. O cinema enquanto objeto de exploração da indústria cultural

A televisão talvez tenha sido um dos primeiros entretenimentos que atendia a maior parte da população, mas o cinema tem se tornado uma forma de entretenimento muito utilizada no Brasil e no decorrer dos anos, o acesso das pessoas a ele vem aumentando bastanteprincipalmente depois que várias salas começaram a ser instaladas na maioria dos shoppings das cidades atendendo uma grande parte da população. A violência no país tem crescido de uma forma assustadora e os shoppings têm sido considerados locais seguros para serem frequentados pelas famílias. Outros fatores também têm estimulado a frequência, tais como: alguns locais incentivam a comemoração de aniversários nos cinemas fazendo algumas

promoções a fim de atrair mais adeptos, em alguns dias da semana a sessão é mais barata, além dagarantia, dada pela legislação, que as crianças e estudantes paguem meia entrada em todas as sessões o que favorece economicamente este divertimento tornando-o mais acessível. A indústria cultural atinge simultaneamente vários setores do entretenimento e o cinema está incluído nesse grupo, seguindo a lógica do mercado, visando o lucro e fazendo dele um objeto de exploração. Adorno salienta que:

> O princípio básico consiste em lhe apresentar tanto as necessidades como tais, que podem ser satisfeitas pela indústria cultural, quanto por outro lado organizar antecipadamente essas necessidades de modo que o consumidor a elas se prenda, sempre e apenas como eterno consumidor, como objeto da indústria cultural. (ADORNO, 2002, p.22-23)

O cinema nacional não possui muita tradição nos lançamentos de filmes infantis, um dos motivos que podem justificar essa situação é a falta de incentivos financeiros para a sua produção. A estratégia adotada pelos produtores é fazerem acordos milionários com diversos tipos de empresas que possibilitem o financiamento da obra cinematográfica através de inúmeras propagandas que são inseridas nos filmes gerando lucro, o qual do ponto de vista comercial é muito rentável.

O cinema internacional já está mais bem estruturado com grandes estúdios de produção que tradicionalmente fazem o lançamento de vários filmes infantis durante o ano, principalmente nos períodos de férias escolares, em que as famílias têm mais disponibilidade de levar as crianças. Por serem amplamente divulgados na televisão (aberta e por assinatura)e também em outros meios de comunicação - geralmente com campanhas que antecedem a estreia do filme - são muito esperados pelas crianças e tendem a ser mais valorizados pelo público por conta de toda essa expectativa que é criada bem antes do lançamento.“Técnica e economicamente, propaganda e indústria cultural mostram-se fundidas” diz Adorno (2002 p.40-41). Do ponto de vista comercial eles são muito rentáveis pois atingem grandes bilheterias, mesmo quando comparados a outros filmes considerados para adultos, isso se deve ao fato de que, na verdade, eles são preparados para agradar a todos: adultos e crianças que pensam estar escolhendo o filme, mas na verdade estão cedendo aos apelos da indústria cultural que se relaciona com o cinema como se ele fosse um dos seus produtos destinados a lógica capitalista. De acordo com Durão et al.,

> [...] os consumidores se convencem de que estão escolhendo o que verdadeiramente desejam, quando, na verdade, recebem o que “pensam” que querem, de acordo com resultados de pesquisas de opinião previamente realizadas, a partir dos quais são detectadas tendências psicossociais latentes

> que norteiam a elaboração da oferta de mercadorias culturais de uma temporada. (DURÃO et al., 2008, p.102)

Tudo é pensado de forma a atrair ao máximo às pessoas: efeitos visuais de preferência em 3D, trilha sonora que explora os sucessos musicais da época, produtos que derivam dos personagens dos filmes e que vão fazer parte da rentável indústria de licenciamento. A indústria cultural usa todas essas e outras estratégias que objetivam fazer com que as pessoas se identifiquem com o filme,ele é produzido para agradar adultos e crianças que saem influenciadas com as músicas ouvidas que exploram os sucessos da época, com os produtos que desejam adquirir com os personagens do filme e o shopping é o lugar perfeito para essa combinação: diversão e consumismo.

O cinema passou a ter um caráter fetichista de mercadoria. Quando as crianças estão de férias elas, obrigatoriamente, têm de ir ao cinema assistir aos filmes que estão em cartaz, essa é uma norma imposta ao seu tempo livre, independente se vão gostar ou não, é necessário ir, de preferência mais de uma vez, para comprovarem que aproveitaramas férias escolares ou os feriados prolongados.Já saem do cinema comentando a possibilidade da continuação do filme e não tem tempo de discutir sobre o que vivenciaram naquele filme, passam a viver mais o que vai acontecer, do que o que está acontecendo. De acordo com Adorno,

> Cada filme é a apresentação do filme seguinte, que promete reunir outra vez mais a mesma dupla sob o mesmo céu exótico: quem chega atrasado fica sem saber se assiste ao "em breve neste cinema" ou ao filme propriamente dito. (ADORNO, 2002, p.40)

O cinema, enquanto um produto daquilo que Adorno e Horkheimer chamaram de Indústria cultural,vira um produto cultural na sociedade capitalista contemporânea com um grande papel ideológico.A ida ao cinema tornou-se um fim em si mesmo que já tem todas as regras de diversão garantidas e impostas: fotos, pipoca, kits especiais de alimentação, óculos 3D, lanche no Shopping – de preferência em lojas de FastFood que preparam combos especiais com brinquedos com personagens do filme- e aquisições de outros produtos relacionados aos filmes aquecendo o mercado de licenciamento.Nesta perspectiva Adorno (2002, p.5-6) afirma que“o cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. ”As crianças e os adultos passam a ir ao cinema não para apreciar um filme como sendo uma obra de arte, mas apenas para se divertirem e consequentemente, consumirem, porém nunca se satisfazem porque o desejo não parte delas. Ele vai sendo incutido em suas mentes, mas existe uma grande diferença entre o que é desejo pessoal e o que é desejo imposto. As pessoascomeçam a achar que não podem

viver sem algumas coisas, como o cinema e que só serão felizes e plenamente realizadas se puderem ir regularmente e assistir todas as estreias. Assim as crianças passam a ser um dos alvos principais da Indústria cultural que vê nelas, consumidores e seguidores em potencial. Um dos recursos mais usados e explorados para a venda de um produto é a propaganda, através dela são exaltadas as qualidades do que se quer vender para um grande número de pessoas, afinal "a publicidade é o seu elixir da vida" conforme diz Adorno (2002, p.39). A forma como isso é feito faz toda a diferença, é necessário ser convincente pois o consumidor precisa acreditar no que está sendo mostrado, em suas características, eficiência e utilidade. O cinema passa a não ser mais considerado como arte, mas como um produto, como um objeto de exploração da indústria cultural. Durão et al. dizem:

> A comercialização das mercadorias culturais produzidas pela indústria, visando deliberadamente o lucro, e não a criação cultural e a formação dos indivíduos, em uma perspectiva mais ampla, de pessoas humanas, é o que, segundo Adorno, caracteriza a indústria cultural. (DURÃO, 2008, p.192)

Os filmes preenchem um grande espaço de tempo na rotina escolar e muitas vezes são exibidos para que as crianças deem menos trabalho e dessa forma os professores permitem que elas os escolham (muitas vezes elas até os trazem de casa), pois assim as chances de se manterem atentas durante a exibição é bem maior. Segundo Durão et al. (2008, p.178) "ao adaptar seus conteúdos e formas de trabalho à indústria cultural, a escola pode, nesta sociedade, fazê-la triunfar como solo da cultura e facilmente pôr tudo a seu serviço. "As pessoas têm direito a distração, ao divertimento, mas a indústria cultural influencia diretamente no entretenimento das pessoas no cotidiano. A questão primordial é que muitos pensam que por estarem muito cansados dos afazeres do dia a dia merecem se alegrar um pouco e usufruir de algum entretenimento, mas faz-se necessário pensar: a reflexão deve se fazer presente mesmo nesses momentos e a escola não é diferente, todos os momentos são considerados pedagógicos, ou seja, as crianças aprendem com tudo que vivenciam. Dessa forma até o tempo dedicado ao lazer é administrado pela indústria cultural, de acordo com Adorno (2002, p.10), " os produtos da indústria cultural... cada um destes é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão, tanto no trabalho quanto no lazer, que tanto se assemelha ao trabalho. "Isso também acontece na escola, por inúmeros motivos um filme é exibido para que as crianças e os professores tenham um momento de relaxamento, de distração e de divertimento. Porém é necessário refletirque diante de toda a exposição de imagens a criança é bombardeada com informações e as possíveis implicações que isso pode gerar, é oassunto que discutiremos a seguir.

3. As criançase as imagens cinematográficas: implicações para a infância

3.1 A formação convertida em semiformação

Segundo Adorno (2010), a humanidade passa por uma crise da formação cultural que se converte em uma semiformação socializada. O conceito de semiformação ou pseudo-formação é discutido pelo autor e apresenta-se como uma crítica aos resultados da influência da Indústria Cultural na vida das pessoas. A semiformação não é uma característica da pessoa que não teve acesso à educação, pelo contrário, é peculiar aos que acreditam que sabem muito, mas na verdade possuem um conhecimento superficial que não lhes dá condições de discernir sobre o que é bom para a sua vidapois lhes falta o senso crítico. Adorno (2010, p.10) salienta que "a cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor" e passa a ser fetichizada, sendo assim, compartilha-se o que não se conhece bem. Em meio a esse processo, a formação cultural é vista como um bem de consumo e de dominação que visa transformar o indivíduo em objeto, direcionando suas ações para que assuma uma postura passiva e acrítica diante dos acontecimentos.Nesta perspectiva, Adorno atesta que:

> A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. (ADORNO, 2010, p.20 e 21)

A autonomia desenvolvida a partir da experiência é indispensável à formação, mas com o indivíduo semiformado não é isso que acontece, com o avanço da semiformação há uma conformação com a realidade gerando o avanço da dominação. O cinema, como objeto da indústria cultural, pode contribuir com o avanço da semiformação ao apresentar uma série de imagens cinematográficas que são consideradas como benéficas a cultura, mas que na prática tendem a se distanciar desse objetivo.

Em meio a toda essa exposiçãoà indústria cultural, as crianças não saem ilesas dessa situação epodem sofrer uma interferência direta no tocanteà sua formação. As imagens cinematográficas são transmitidas de forma rápida, bastante coloridas e de forma cômica para atrair a atenção do público infantil. Como o objetivo da ida ao cinema é o divertimento, o riso fica garantido, porém nos momentos que passam ali ou que passam na escola assistindo esses filmes, apenas observam as imagensde forma passivase conformando e se adaptando àsmensagens ideológicas que são transmitidas, de forma subliminar ou até explícita,e isso não é o que podemos chamar de divertimento ingênuo. As imagens não instigam o pensamento, a

criatividade, na verdade elas limitam o desenvolvimento estético. Adorno (2010, p. 11) alerta que“nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. ”Adorno não é contra a adaptação, mas sim contra o conformismo, contra a heteronomia que é típico da infância, mas que se não houver uma autorreflexão crítica, pode se prolongar para a fase adulta e não ter fim. Diante dessa situação, os desafios mentais vão diminuindo dando espaço à adaptação e as crianças vão se acostumando a receber coisas prontas, a receber ordens sobre o que fazer no dia a dia e também na vida de forma passiva e acrítica.

A semiformação pode ser revertida e a solução pode estar na busca constante para a formação cultural já na infância, assim a criança crescerá desenvolvendo uma autodeterminação e será levada a pensar como um ser que constrói a partir de si com autonomia, deixando assim, de estar sob a tutela de outrem.A não compreensão desse processo revela a dinâmica da alienação que promove o automatismo que faz com que as pessoas obedeçam às ordens sem questioná-las.Faz-se necessário que nós, enquanto professores venhamos reconhecer a semiformação que temos e reconhecer o que nos falta, pensar sobre nossa formação, avaliar onde há carências e não apenas encontrar desculpas para justificá-las, mas superar essa condição e contribuir para a educação integral das crianças.Os filmes exibidos na escola são de nossa responsabilidade enquanto educadores e precisamos nos preocupar com as mensagens que essas imagens transmitem. É necessário um compromisso de reflexão constante, que não pode ser interrompido ou negligenciado, tendo consciência que isso faz parte de um processo dinâmico que não deve ser entendido como algo imposto, mas como uma necessidade do indivíduo. É imprescindível que as crianças sejam educadas de forma crítica e emancipatória, caso contrário, a formação gradativamente vai se transformando em semiformação que consequentemente levará a barbárie.

3.2 A semiformação que leva à barbárie

De um modo geral, a maioria das pessoas são contrárias à barbárie quando ela se relaciona diretamente com o significado de selvageria, enorme agressividade ou violência. Porém, seu significado é mais amplo e também se relaciona com tudo que é contrário ao avanço, ao progresso e ao desenvolvimento da sociedade e de um modo sutil as pessoas vão se conformando com algumas condições que também são consideradas barbáries, mas que vão

sendo aceitas passivamente. A cada dia que passa vivem de uma forma em que só visam o seu próprio benefício, mesmo que isso traga consequências graves para a humanidade. Adorno faz uma crítica a essa situação imposta pela sociedade de consumo e afirma quea semiformação leva à barbárie. Para Adorno, "desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia" (1995, p.155) e para o autor isso precisa ser feito desde a Educação Infantil, pois embora a civilização encontre-se no mais avançado desenvolvimento tecnológico, as pessoas precisam repensar a construção deste processo, pois ao mesmo tempo que são capazes de construir tantas coisas com a sua inteligência, também são capazes de destruir uns aos outros como se fossem inimigos e ainda vão se conformando com algumas condições que também são consideradas barbáries, mas que vão sendo aceitas passivamente.Somos constituídos de uma agressividade primitiva, ódio primitivo – impulso de destruição. A característica de ser bárbaro faz parte do ser humano e está presente na civilização, o que precisamos é aprender como lidar com essa situação, ter consciência disso para a partir daí pensar numa mudança de postura. A partir do momento que não nos indignamos diante da realidade social, que aceitamos como naturais determinados fenômenos sociais, acabamos por admitir que parcelas de seres humanos – justamente os nossos semelhantes - são descartáveis. Ao perdermos a noção do humano, o que Adorno (1995) denomina de consciência coisificada, nos tornamos coisa e tratamos os outros como coisas.

O cinema contribui para ratificar essa situação quando exibe, principalmente nos filmes infantis, cenas com imagens extremamente violentas, que são passadas de forma cômica e tão rápida que o telespectador não tem tempo de refletir sobre as falas explicitadas naquelas tomadas, mas que se forem analisadas de forma detalhada, não deveriam nem ser exibidas às crianças. O que mais é comum nesses filmes é a violência disfarçada de comédia, assim o que acontece no dia-a-dia também vai se tornando normal e idêntico ao que ocorre nos filmes, já não causa mais horror.

Os professores precisam trabalhar numa perspectiva educacional que seja contra a barbárie, as crianças precisam se desenvolver também no aspecto do esclarecimento e da autorreflexão crítica e isso pode ser ensinado pelos professores, pois conforme diz Adorno "[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade (1995, p.156). Assim, cometem atrocidades com os seus pares mesmo sendo consideradas "pessoas educadas". A passividade também é uma forma de barbárie, pois mesmo visualizando uma situação de horror,as pessoas se omitem em momentos decisivos. É como se aquilo não as atingisse, como se elas não fizessem parte daquele grupo. É necessário oferecer condições de educar não para a

barbárie, mas contra a barbárie fazendo com que o indivíduo seja um agente transformador de sua história e acreditar que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a nossa sobrevivência.

Algumas considerações

Quanto às primeiras conclusões, este trabalho sugere queas imagens cinematográficas estariam contribuindo para a perda da oportunidade de vivenciar situações que proporcionem o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão e de um olhar crítico sobre a realidade, pois a indústria cultural, através do cinema, sefaz presente na sociedade exercendo um domínio sobre as crianças. A educação pode contribuir para que as barbáries sejam extintas do cotidiano da sociedade. É preciso um novo olhar sobre essa realidade para que não nos tornemos insensíveis a essa situação nos tornando expectadores de nosso própriodesgaste e destruição.

É preciso rejeitar qualquer condição de passividade frente às situações impostas e se posicionar de forma crítica não recebendo as afirmações como sendo verdades absolutas, mas buscando refletir sobre os reais interesses para que essas verdades sejam propagadas.A educação objetiva a transição da “heteronomia” (quando os outros pensam pela criança e as regras são impostas e obedecidas), para a “autonomia” (quando o homem pensa por si só). O processo de educação busca fazer com que o indivíduopense por conta própria e seja capaz de tomar decisões com base em reflexões críticas.Adorno apud Pucci e Ramos de Oliveira (2007), acredita na possibilidade de uma natureza não dominada e defende uma filosofia para o não idêntico que teria um caráter formativo. Ele acredita que quando um indivíduo pensa de maneira dialética negativa, permite o "não-idêntico" no seu pensamento e torna-se capaz de perceber as sutilezas das imposições que lhe são feitas, de negar os imperativos impostos, de se reconhecer enquanto indivíduo e de tomar atitudes tendo uma identidade própria e uma perspectiva de formação que seja capaz de resistir a barbárie.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, A.C.N. (Orgs.) *Teoria crítica e inconformismo:* novas perspectivas de pesquisa. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2010. p.7-39

COHN, Gabriel. (Org.) *Comunicação e indústria cultural:* leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massas nessa sociedade. São Paulo, Editora Nacional, 1978. (p. 287-295)

DURÃO, F.A.; VAZ, A. F.; ZUIN, A. *A indústria cultural hoje*. São Paulo: Boitempo, 2008.

TEORIA Crítica da sociedade. Disponível em: <http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2636.htm> Acesso em 10 jan.2017.

IV - Políticas e direitos das crianças

LENGUAJES SOBRE INFANCIAS, LENGUAJES DE LAS INFANCIAS HACIA UNA CARTOGRAFÍA LATINOAMERICANA

Bibiana Buenaventura
CEDESI UNSAM- FLACSO Bueno Aires, Colombia
bbuenaventurar@gmail.com

María Luz Gómez
Ciffyh-UNC-Becaria Conicet- Córdoba, Argentina
luz.lila.gomez@gmail.com

Introducción

Viajando desde dos sitios del mundo nos hemos encontrado para desplegar una cartografía que aquí, en este tercer sitio, crece, se pliega, se extiende. Con este texto, marcamos un comienzo desde y hacia diferentes puntos, atravesando experiencias en Latinoamérica que dan cuenta de los *lenguajes* desde los cuales se vienen articulando las infancias y las políticas públicas. Partimos de la base del reconocimiento (entendido como una construcción analítica nuestra) de dos territorios discursivos desde (o en) los que se constituyen imágenes, prácticas, experiencias de y sobre infancias. Por un lado, lo que podríamos nombrar como *la perspectiva de la ciudadanía* centrada en la CDN que cada Estado Nacional ha traducido en sus propias leyes de infancias así como en políticas sociales y educativas. Por otro, *la perspectiva comunitarista* que abre a otras concepciones sobre la infancia situadas en formas de vida y "sistemas propios" como es el caso de las comunidades campesinas, indígenas, afro, entre otras.

Entendiendo que no se trata de identificar a los ámbitos propuestos en una relación dicotómica o binaria, sino de territorios discursivos que se constituyen en relaciones de imbricación, disputas y diferenciaciones, acercamientos y acuerdos; nos interesa relevar algunos posicionamientos críticos desde cada espacio discursivo y observar qué posibilidades abren para pensar las infancias en la comunidad desde su potencia de vida, de existencia.

A modo de un ejercicio cartográfico, o a través de él, iremos vinculando algunas experiencias conocidas de Colombia y Argentina que nuestras biografías han hecho encontrar. En este vínculo cartográfico identificamos la diferencia entre las perspectivas y lo acompañamos con algunas afirmaciones sobre la participación infantil que las experiencias interpelan de algún

modo. Permitiéndonos visibilizar, así, desde esta cartografía, nuevas configuraciones del campo de estudio de las infancias y de sus lenguajes.

Se nos presenta un *entre:* diferentes espacios desde los que podemos remitirnos a distintas prácticas sociales que, con sentidos diversos sobre la infancia, dan cuenta de las posibilidades que estos lenguajes abren cuando son asumidos por actores y sus otras/propias lógicas y prácticas. ¿Qué pasa cuando la idea de participación habilita una lógica de *la escucha* a la infancia (ALTIMIR, 2010; GÓMEZ, 2016)?, ¿se sigue analizando como un dispositivo de control?, ¿qué sucede cuando las comunidades tensionen modos tradicionales de educación de la infancia (SARZURI-LIMA, 2014)?

En ese sentido, al vincular el análisis del territorio discursivo de derechos y comunitario junto a otros estudios críticos, se nos plantea un campo de pensamiento sobre la infancia que se desmarca de la dimensión etaria, un *entre* a partir del cual se evidencia un llamado por desesencializar la infancia, articulado al carácter institucionalizado de prácticas, políticas, saberes que producen formas esencializadas de nombrar y sesgar las formas de habitar el mundo desde la niñez.

Para presentar este ejercicio hemos organizado tres aparados. El primero presenta los elementos y tensiones en torno a la perspectiva de la ciudadanía, acompañando la discusión con experiencias encontradas. En el segundo tomando como eje de análisis lo que hemos denominado como perspectiva comunitarista y lecturas críticas realizamos el mismo ejercicio. Finalizamos con algunas conclusiones y reflexiones habilitadas por los vínculos entre ambas perspectivas.

Perspectiva de la ciudadanía

Comúnmente se denomina como enfoque de derechos de infancia o de protección integral, al discurso instaurado a partir de Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989), considerado como un cambio de paradigma con respecto al paradigma tutelar y de la condición jurídica en donde se reconoce al “niño” como sujeto de derechos en vez de objeto de patronazgo. Específicamente entre los artículos 12, 13 y 14 de la CDN, se definen una serie de derechos que implican la escucha, el respeto y la valoración de la opinión de lxs niñxs así como el acceso a la información y decisión sobre los aspectos que involucran su vida que son referidos comúnmente como derechos de participación. No obstante, una de las críticas centrales a la CDN es que plantea la participación en sentido restrictivo y restringido, reduciéndola a una

instancia de escucha adulta a lxs niñxs, en función de su edad y madurez y en el marco de procesos judiciales o administrativos (Ver CORDERO ARCE 2015, LIEBEL 2002, ALFAGEME, CANTOS Y MARTÍNEZ 2003; GIORGI 2009; entre otrxs.).

Desde la CDN lxs niñxs conforman un grupo social alejado del mundo del trabajo y de la política. Alfegeme, Cantos y Martínez (2003) remiten a la asignación de una *ciudadanía pasiva* sostenida en el discurso jurídico de la siguiente manera:

> Negación por la naturaleza del dominante concepto jurídico de ciudadanía (mayor de 18 años de edad) y por la concepción de la condición de ser niño (menor de 18 años de edad); Negación jurídico-normativa basada en la concepción de ciudadanía "activa", es decir, contribuyente y plausible de elegir y ser elegido; Negación jurídico cultural, por ejemplo en el caso de los niños y niñas trabajadores, por no ponderar o cuantificar la contribución que hacen a la economía del país, al PIB como una auténtica forma de "tributación" indirecta. Ésta es la invisibilización e insignificancia económica atribuida al trabajo infantil por la cultura económica y estadística reinante; Negación por ser los niños, ignorantes y dependientes de los adultos o por la condición de vulnerabilidad a causa de su ignorância […] (2003:49-50).

Una manera de reconocer la *existencia política de la infancia* ha sido estructurada bajo lo que comúnmente se denomina *participación y ciudadanía infantil*. Son intrínsecas a este paradigma determinadas tensiones que van más allá o se desprenden de la incuestionable entre *protección y autonomía* o *autonomía relativa* constitutiva al reconocimiento de los derechos del niñx así como del vínculo entre adultxs y niñxs. En el marco de dicha ciudadanía, Llobet (2016) propone comprender la participación como *agencia*[201], esto es, en términos de la capacidad de lxs niñxs de incidir en las relaciones sociales de las que participan con su acción transformadora. Lo cual habilita cierta *autodeterminación* entendida como capacidad de ejercer algún grado de control sobre la propia vida.

Ahora bien, en este marco, se dan algunos límites tensionantes de la agencia. En primer lugar, la cuestión de la representación. Afirma la autora que, según su edad, lxs niñxs necesitan más o menos representación para poder manifestarse, una tensión estructural donde el representado

[201] Constitutivos del campo de estudios de la Sociología y problematizados también desde la Filosofía Política, los conceptos de agencia, autodeterminación o autonomía del sujeto no han de ser referidos tan lábilmente. Al menos para consignar un sitio desde donde enfocarlos, baste decir que, en primer lugar, para pensar la capacidad de actuar del sujeto nos alejamos del dualismo estructuralista entre estructura y acción situándonos más bien bajo el espectro foucaultiano en la concepción relacional de sujeto y poder: el sujeto se produce en/entre las relaciones de poder, el poder no lo antecede. Asimismo, nos interesa adscribir más que a una idea de capacidad del sujeto, a una de potencia que, a través de Deleuze y Guattari, conduce a la noción de agenciamiento y devenir sujeto antes que sujeto y agencia (Ver DELEUZE, 2008; GUATTARI y ROLNIK, 2006; entre otrxs)

está en realidad siempre ausente a menos que se instauren instancias de auto-representación[202]. Otro límite que tensiona la agencia se da entre cuidado y protección o protección y necesidad de autonomía. Ambas tensiones pueden ser comprendidas, tal y como especifica Llobet, en la medida en que advierten que es necesario realizar operaciones que posibiliten la participación. Debido a que la relación es constitutivamente asimétrica, en este paradigma, la posibilidad de agencia debe ser creada.

Al paradigma de la ciudadanía infantil habilitado por la CDN podemos encontrarle un sentido político encarado desde la acción transformadora de lxs niños y la apertura a espacios para construir posibilidades de autoderminación (LLOBET, 2016). Estos espacios pueden quizás crear alternativas al régimen de representación adulta de lxs niñxs o a las situaciones en que adultxs interpretan y/o son vocerxs de las experiencias de lxs niñxs, prácticas que muy fácilmente derivan en una verdadera ausencia del/x representadx o son vehiculizadas de manera tecnocrática. Cuando se crean situaciones de seudo-participación es cuando en todo caso lxs niñxs son llamados a elegir entre una variedad de opciones ya creadas pero nunca convocados a definirlas. Lo político de la participación es, para nosotras, k constitutiva de la relación, de allí que acontezca cuando existe alguna práctica de autoderminación.

Si desde la construcción de la ciudadanía todavía, los niñxs como a sujetos en desarrollo y en adquisición progresiva de una ciudadanía activa (por preeminencia de una visión desarrollista del niño en tanto proyecto de adultx, ser que aún no es, incompleto y en proceso de maduración), desde otros discursos, como el del protagonismo[203], se busca afirmar lo que lxs niñxs son, más allá de la relación con lxs adultxs y más allá de los espacios que lxs adultxs construyen para su participación. En primer lugar, se reconocen las formas de protagonismo realmente existentes desde las estrategias de superviviencia de lxs niñxs, como en el caso de quienes viven en la calle y se mantienen por su propia cuenta, cuando se rebelan ante tratos injustos en sus casas,

[202] Como mencionamos anteriormente, la CDN asegura a los adultos el derecho de interpretar el interés superior del niño o aquello que corresponde al bienestar social, espiritual y moral, a la salud física o mental del niño. En este sistema se evidencia un vacío en relación a cómo escuchar, valorar y dar voz efectiva a lxs niñxs, quedando en manos de la responsabilidad individual de quien lo lleve adelante. Por eso decimos que, en general, lxs representadxs están generalmente ausentes. No hay garantías. Siguiendo a Baratta (2007), se evidencia que no hay ninguna relación explícita de estos derechos con el funcionamiento del sistema democrático.

[203] Siguiendo el relato de Liebel (2002), podemos referir que a partir de los años ’80 surgen en diferentes regiones del sur global (Latinoamérica, el Caribe, África y Asia) movimientos y organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadorxs (NATs). Desde su emergencia lograron evidenciar no solo su capacidad de organización y articulación en el espacio público, sino que se opusieron a los discursos imperantes en contra del trabajo infantil. Cabe destacar que mucho antes de la CDN (1989) comienzan a debatir sobre los derechos de lxs niñxs, proponiendo posteriormente lecturas críticas a la CDN o a la manera en que se interpreta. Se pueden leer las declaraciones de los encuentros regionales e internacionales, así como las plataformas web de diversas organizaciones como MOLACNATS, MANTHOC (Perú), NATRAS (Nicaragua), MNMMR (Brasil), etc.

cuando cuidan de hermanxs o familiares y llevan adelante tareas de mantenimiento del hogar, cuando trabajan y colaboran en la economía familiar. Asimismo, se reconocen las formas asociativas de protagonismo ya sea en organizaciones de NNATs, Centros de Estudiantes y otrxs (LIEBEL, 2000 p. 162).

Esta perspectiva nos ayuda a *emanciparnos* de la idea de que lxs niñxs son solamente el futuro, tal como lo propone Matías Cordero Arce (2015). Así, en consonancia con el planteo de Liebel (2000), estas infancias *otras* pueden ser un lugar antropológico y epistemológico para un nuevo abordaje de las infancias partiendo de la base de que, desde un primer momento, es un lugar que ha sido disputado por lxs niñxs organizadxs generando una disrupción en el reparto de sus lugares socialmente asignados.

Más allá de la terminología entre participación y protagonismo, lo que nos interesa del planteo de Liebel es que nos avienta a pensar que quizás este último puede ser entendido en términos de una radicalidad política, protagonismo hay cuando acontece la acción política, cuando se irrumpe en el reparto de lo sensible social y lxs niñxs transforman esos lugares asignados. La participación puede ser pensada como una práctica de gestión democrática mas no de subjetivación política. Así también, es otra de las cuestiones que imbrican la existencia política de las infancias: ¿existencia en el marco de la gestión democrática? ¿existencia como subjetivación política?

Cabe señalar al respecto que, cuando de ciudadanización y participación democrática se trata, o de ciudadanización de la infancia, puede leerse en términos biopolíticos como una forma de inclusión excluyente. Siguiendo a Bustelo, entre otrxs, tanto la CDN como las leyes de infancia que traducen el paradigma de la protección integral de los derechos del niño pueden analizarse como mecanismos para incrementar las formas de control sobre las vidas emergentes en nombre de su autonomía, de inclusión en algunos mecanismos de participación para excluirlxs de las decisiones políticas. Entre los dispositivos jurídicos, educativos y de la salud, se pueden leer como mecanismos de control de la vida, nueva, mediante la producción de subjetividad.

Otra línea en torno a la participación que media entre las anteriores es la que se propone como un camino gradual y constructivo desde la participación al protagonismo. Hart (1997), un clásico del tema, propone una escalera de la participación que asciende desde formas de no participación (cuando se manipula a lxs niñxs en función de objetivos adultxs y se les hace decir mensajes elaborados por adultxs), hasta el protagonismo de la auto-organización. La escalera viene siendo un elemento útil para para pensar nuestras prácticas en la escuela en términos de

si se informa a lxs niñxs de lo que se hará, se los informa pero además se los consulta y se toman sus aportes, si se toman sus iniciativas y se las acompaña, evaluando el nivel de participación en cada caso. No obstante, hay una cuestión con esta graduación: Hart coloca en el último peldaño, en el superior, la forma en que niñxs inician proyectos que comparten a adultxs quienes les ayudan a mejorarlxs. En el peldaño anterior, inmediatamente inferior, se encuentra la modalidad en que niñxs inician y despliegan proyectos de forma auto-organizada. ¿Por qué esto sería un nivel inferior de participación infantil?

Experiencias

Desde la perspectiva de la participación política y ciudadana de lxs niñxs se buscan desarrollar experiencias específicas para que el cambio de paradigma se inserte en las prácticas institucionales. Así, tanto los Foros, como las Asambleas o Consejos, son dispositivos que buscan generar espacios de emergencia y de escucha a lxs niñxs donde lxs adultxs se desempeñan como facilitadores de la palabra, así como de las iniciativas o proyectos colectivos que puedan surgir como parte del ejercicio de la ciudadanía.

Uno de los referentes ineludibles en que se basan estas experiencias y que se ha buscado transferir en diferentes ciudades latinoamericanas es el proyecto de "La ciudad de los niños" de Francesco Tonucci en Italia. En Argentina, desde el año 1996 la ciudad de Rosario[204] (provincia de Santa Fé) lo tomó como política para la efectivización de una democracia participativa a través de mecanismos mediante los cuales niñxs puedan tener una participación activa en el diseño de políticas públicas para la ciudad. En este caso, se trabaja a través de Consejos de Niños y de Niñas donde se encuentran niñxs que han sido elegidos como representantes en instituciones educativas, bibliotecas y otras organizaciones sociales. Se realiza un proceso de elaboración de un proyecto anual que luego se presenta a los consejeros municipales.

Otro dispositivo de participación son los foros. Tal y como lo hemos desarrollado en otra oportunidad (GÓMEZ, 2016) desde el año 2012 en la ciudad de Córdoba se coordina el Foro de Niños y de Niñas de la ciudad, una experiencia que se desarrolla en algunas de las escuelas primarias municipales y busca generar, mediante el juego, el encuentro, el trabajo en grupos y la expresión, un espacio de emergencia de las palabras de lxs niñxs para que dialoguen e impulsen proyectos ideados por ellxs mismxs. Los Foros son un espacio de encuentro entre niñxs mediado por adultxs con el objetivo de posibilitar que su palabra llegue de algún modo a

[204] Ver http://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centrosculturales/ ciudad-de-los-ninos

la comunidad, genera una disposición especial para la valoración y la escucha por lo que es fundamental la concientización del rol que lxs adultxs ocupan en este espacio para no inhibir ni imponer sino acompañar, colaborar y generar una relación tendiente al intercambio.

Foros, asambleas, consejos, en niveles educativos de nivel inicial y primario, en espacios barriales también, estas experiencias diversas coinciden en que asumen una intervención determinada por parte de lxs adultxs sobre la asimetría constitutiva de la relación para escuchar y ayudar a que lxs niñxs sean escuchadxs o tenidxs en cuenta. Adultxs construyen y delimitan el espacio participativo desde modelos adultxs. Desde el discurso del *protagonismo,* en cambio, se busca afirmar lo que lxs niñxs son, más allá de la relación con lxs adultxs y más allá de los espacios que lxs adultxs construyen para su participación. En primer lugar, se reconocen las formas de protagonismo realmente existentes desde las estrategias de superviviencia de lxs niñxs, como en el caso de quienes viven en la calle y se mantienen por su propia cuenta, cuando se rebelan ante tratos injustos en sus casas, cuando cuidan de hermanxs o familiares y llevan adelante tareas de mantenimiento del hogar, cuando trabajan y colaboran en la economía familiar. Asimismo, se reconocen las formas asociativas de protagonismo ya sea en organizaciones de NNATs, Centros de Estudiantes y otrxs (LIEBEL, 2000 p. 162).

Perspectiva comunitarista y otras lecturas críticas

En el contexto latinoamericano, podemos dar cuenta de distintas lecturas desde las que se problematiza la perspectiva de derechos y de la ciudadanía como el lenguaje desde el cual se lleva a cabo la universalización de una "infancia absoluta". La universalización de la infancia y adolescencia en clave del discurso del "sujeto de derechos", a partir de la ratificación de CIDN en diferentes países del mundo, ha dado lugar a la promoción de un modelo abstracto de infancia, vinculado a prioridades y necesidades que la intervención estatal pone en práctica, y sigue representando la experiencia de niñxs como personas que "dividen su tiempo entre estudio, deportes, familia" sin atender a lo "poco en común con la realidad vivida por buena parte de la población mundial" (BARNA, 2012: 17).

Como marco de interpretación dominante, este modelo cuestiona las existencias y saberes que no se corresponden con la realización del mundo de la niñez que propone, instalando una forma hegemónica de significar, hacer y ser del/x otrx, tal y como se puede observar en el proceso de "la construcción de la infancia y la adolescencia como sujetos sociales" que se da "mediante la expulsión de los niños del espacio público, incluyendo el espacio del trabajo asalariado, y su inclusión en el espacio de la domesticidad, el juego y la escolaridad" (ZELIZER, 1994).

Lecturas críticas al paradigma de derechos han señalado las dinámicas contradictorias subyacentes, que, entre otras cuestiones, resalta el riesgo de esta perspectiva en reforzar los mecanismos de exclusión y contribuir a la constitución y reproducción de desigualdades (FONSECA y CARDARELLO, 1999). De este modo plantean una lectura sobre cómo la infancia opera como un constructo para la *reinscripción de relaciones: de clase, étnicas, etarias y de género* (Fraser 1989, Llobet, 2009), lo cual ha conllevado a considerar la edad como factor de diferenciación con estatuto y funcionamiento similar al género, la etnia y la clase.

Una de las contradicciones estructurales del paradigma de derechos, en tanto marco interpretativo de la población, reside en dejar por fuera del análisis "los procesos históricos coloniales y neocoloniales de dominación, que han sido determinantes en la configuración del escenario global de desigualdad" (BARNA, 2012). Así, este dispositivo ha operado como un mecanismo de subalternización de la diferencia, esto es "en la negación de toda y cualquier aprehensión de alteridad" (AMADOR, 2009).

- *Identificando elementos de la perspectiva crítica y comunitarista*[205] *sobre la infancia*

Los aportes de las lecturas críticas al paradigma de derechos y la ciudadanía, sumados a las propuestas desde distintos movimientos sociales de comunidades campesinas, indígenas, afro, feministas y de niños y niñas trabajadores (NAT´s), entre otros; ha sido visibilizar el papel activo que llevan a cabo las comunidades y han resaltado el lugar que toman en ellas todos sus integrantes, entre ellxs lxs niñxs.

Desde distintos acercamientos, coinciden en marcar su distancia en relación con el estatuto institucional, posicionando el lugar que ocupan y aportan a la vida colectiva lxs niñxs así como a las distintas prácticas y formas de vida comunitarias; señalando su carácter situado y estructurado desde su cosmovisión, esto es, desde la reivindicación de los saberes propios, que en algunos casos se formalizan en los sistemas propios"[206].

Es en este campo desde el que se identifica lo que hemos denominado como *perspectiva comunitarista*, en tanto perspectiva desde la que se atiende a las experiencias localizadas que

[205] Aquí es importante aclarar que el concepto sigue la línea de trabajo propuesta por Marcelo Sazury-Lima (2012) y no se vincula a la filosofía "comunitarista" desde la propuesta en los trabajos de Rorty y Habermas. Es una perspectiva útil para acercarnos a las experiencias relevadas.

[206] Por ejemplo, la Educación es concebida por los pueblos indígenas como "un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida" y las dinámicas de vida propia de los pueblos (CRIC, 2011: 10)

toman relevancia desde las voces de quienes participan en ellas y en donde surgen planteos sobre los valores ligados a la vida en comunidad, basados en la lucha por la autonomía, la identidad y el fortalecimiento cultural. Experiencias dese las que se han tensionado posturas generalizadoras que parten de universales y que homogeneizan ciertas realidades en función de otras.

Hablamos de una perspectiva *comunitarista* y *lecturas críticas* haciendo referencia a las concepciones situadas por sobre las universalistas y que guardan cercanía con aquellas experiencias de autonomía cultural frente a la intervención estatal. Que pueden tener como referente luchas emprendidas por comunidades afro, campesinas e indígenas, aunque no exclusivas de estás, en tanto coinciden en el cuestionamiento a diferentes mecanismos que niegan formas creativas de la práctica, la capacidad propositiva, de resignificación y de creación de los actores y las comunidades.

Tal reconocimiento de saberes, conocimientos y realidades particulares, atiende a los procesos históricos en donde la invisibilización y naturalización de las formas inferiorización de los otros, actúa como dispositivo de reproducción de lógicas de diferenciación y jerarquización, determinantes en la configuración del escenario global de desigualdades.

En continuidad con lo anterior, *la perspectiva comunitarista* y las *lecturas críticas*, toman distancia del lenguaje inclusivo, en tanto no apuntan a reivindicar el lugar de la infancia como espacio de visibilización de las poblaciones subordinadas, sino más bien, cuestiona la infancia como *hiperreal*, esto es "un significante generalmente naturalizado desde el cual se organiza lo pensable pero que se mantiene por fuera de lo pensado" (RESTREPO y ROJAS, 2010:205). Poniendo en juego "la sospecha radical y lucha permanente sobre los conceptos y supuestos que tienden a tomarse como evidentes y que en general se mantienen fuera de examen, […] es preguntarse a cada instante por la historicidad, por esa historicidad que constituye y supone nuestro propio presente" (RESTREPO, 2008: 16).

Si bien se tiene en cuenta el fortalecimiento de lecturas localizadas, culturalistas, en su propuesta por pluralizar la infancia, por ejemplo, en aquellas diferenciadas desde una matriz étnica que han posicionado las "infancias otras"; se discute este enfoque multiculturalista sobre la infancia. Las "infancias otras"/"infancias afro"/infancias indígenas"/"infancias trabajadoras" etc., leídas como apertura y reconocimiento del estado a poblaciones marginalizadas, no cuestionan el universalismo neutro y multicultural de la categoría "infancia". Sosteniendo la contradicción histórica, en donde lo que leen como apertura del Estado, en muchos casos se

traduce en “prácticas etnofágicas con aquellos que cataloga como «sus otros». [….], cayendo así en una interculturalidad funcional (WALSH, 2009) desde la que se “promueven inclusiones subordinadas y reconocimientos distorsionados de los pueblos […]” (SARZURY-LIMA, 2014).

Lo que puede leerse como cambio sustancial en los procesos de subjetivación y comprensión de la experiencia de niños y niñas por parte del Estado, no rompe, sino que reinstala sutilmente la normalización de ciertas realidades a partir de lo que pareciera ser una experiencia compartida de mundo y globalizada de la infancia. Reconocimientos diferenciados que terminan siendo proclives a la esencialización de la diversidad y que, al operar en función de diferenciaciones, no llegan a cuestionar el orden hegemónico y la subordinación que el mismo conlleva. Más allá de diversificar la infancia (en un contexto de Estado propio del contexto neoliberal), “se trata de remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes” (FOUCAULT, 1982:59).

Tratar de emparejar el discurso de derechos a las realidades específicas refuerza una demanda asociada a la ampliación de la ciudadanía. De acuerdo con Sarzury-Lima (2012), se trata de un tratamiento que se hace efectivo sin ver sus “límites demostrables”, señalándolos en clave de mitos anclados en la racionalidad moderna: el mito de la igualdad de oportunidades (para todos todo, pero son pocos), el mito de la libertad (entendida como ciudadanía representativa), el mito del progreso (la mejora de las condiciones depende del paso del tiempo); que en conjunto velan la lectura en clave de la historicidad de las experiencias.

Al hacer coincidir la realidad y experiencia de los niños dispuesta por la CDN, se dificulta e invisibilizan las formas activas y productivas de la realización de mundo de la niñez en cada una de ellas. No se trata de escencializar dichas experiencias y prácticas, sino, de cuestionar la naturalización de la diferencia como ausencia, proponiéndonos así, un elemento fundamental para desde allí comprender las formas en las que operan el discurso y los lenguajes de/sobre la infancia y la participación puesta en clave de ciudadanía, que naturaliza la negatividad del lugar ausente y “en espera” de ciertos grupos y personas por sobre el de otras.

En el proceso de ampliación de la ciudadanía, particularmente en el debate sobre la educación indígena y campesina, es un ejemplo de lo anterior. En donde se desconocen prácticas de socialización que implican actividades como la agricultura y la caza, a razón del derecho a la educación entendido como educación escolarizada. (CORREA, 2010; TATTAY, 2010)

(CAVIEDES, 2015: 231). Así, “en la lógica de los derechos de los niños, el trabajo es una condición que obedece al ser adulto, mientras que el derecho a la educación es una condición de ser niños. En la lógica indígena trabajar hace parte del proceso de aprendizaje; de ahí que parte de la condición del ser niño sea participar en los espacios de trabajo comunitario, pues esto es lo que los hace parte de la comunidad (CORREA, 2010; TATTAY, 2010).

Si bien se encuentra un ejercicio intensivo de cooptación por las estructuras e instituciones del Estado, en donde “las relaciones intergeneracionales y categorías etarias constituyen ejes de construcción y legitimación de la desigualdad social. […] las políticas para la infancia no son sólo escenarios centrales a la construcción de la categoría “infancia”, sino también un espacio donde las dimensiones culturales de las políticas desempeñan un papel en los mentados procesos de legitimación y producción de desigualdad infantil” (LLOBET, 2009).

No sucede sin procesos de resistencia. Precisamente porque desde los mismos grupos subalternizados se re-significan y transforman estas relaciones, pasarlo por alto implicaría ocultar los movimientos y capacidad de generar políticas al interior que logren frenar el orden hegemónico en el que institucionalizan las relaciones sociales de clase, raciales, de género e intergeneracionales.

Resulta clave, nuevamente y desde una problematización decolonial del tema, dar cuenta de prácticas creativas y productivas que se llevan a cabo desde las condiciones y formas efectivas de habitar el mundo, dando cuenta de las estrategias desde las que se realizan ciertas experiencias que complejizan el mundo de la niñez. Desmarcar el análisis de los grupos subalternizados como entes estáticos, detenidos en el tiempo abandonando la perspectiva que los observa y define desde “ojos coloniales, paternalistas, carentes de acción y movilización” (SARZURY-LIMA, 2014)

Experiencias

Guardia Indígena del Norte del Cauca. La Guardia Indígena del Cauca se constituye como institución clave de los pueblos indígenas ubicados en esta zona del país, en el proceso de resistencia pacífica, defensa y ejercicio de la libre determinación y autonomía del territorio y Plan de vida de los Nasa. Se constituye como mecanismo humanitario y de resistencia civil que protege y difunde la cultura ancestral y ejerce el derecho propio desde en un cuerpo colectivo integrado por niñxs, mujeres y adultos.

Su mandato deriva de las propias asambleas en las que son elegidos por lo que depende directamente de las autoridades indígenas, en donde se nombra a niños y niñas desde los 5 años, quienes visibilizan su autoridad con un bastón de mando. Realizan las mismas labores humanitarias, de apoyo permanente a los cabildos, se encargan de la seguridad de movilizaciones y eventos de los pueblos y la protección de sitios sagrados, entre otras.

La participación de niños y niñas se lleva a cabo a través de distintos espacios, uno de los más importantes sin duda, es en las Asambleas. Aquí se encargan de diferentes tareas que pueden ir desde la logística, hasta participar activamente exponiendo razones y tomando postura frente a sus sobre en las discusiones sobre decisiones que se consultan en este ámbito.

En ese sentido más que un espacio en el que lxs niñxs participan activamente tomando postura y actuando frente a las realidades que enfrentan sus comunidades en aras de preservar la vida, del fortalecimiento del movimiento indígena, en clave del cuidado de la colectividad.

El movimiento de niñas y niños trabajadores (NATs): el carácter formativo del trabajo. La experiencia de los NATs ha permitido poner en escenario la incompatibilidad que plantea la CDN como mandato mundialmente aceptado frente a las realidades y experiencias de niñxs en América Latina. Algunas de las incompatibilidades: radican en diferenciar entre estudio y trabajo, la no diferenciación entre trabajo y explotación infantil, el lenguaje proteccionista de los derechos en clave de prohibición y poner como punto de partida a los niños y niñas y no constructos abstractos y conceptuales.

Esta experiencia es por mucho, una de las más interesantes en tanto las voces desde las voces de niños y niñas se cuestionan elementos estructurales de la profunda configuración histórica de las sociedades latinoamericanas. Cuestionando las políticas arancelarias que se pactan en tratados económicos, como ha sucedido en el caso del TLC.

Otros elementos, es el cuestionamiento a la naturalización que se ha hecho por parte del mundo adulto sobre la incapacidad de decidir frente a un escenario educativo o laboral, primando el primero como espacio natural para niños y niñas. Han manifestado rechazando la celebración de “la erradicación del trabajo infantil” abanderada por la OIT, que a su vez describen como “una organización de adultos que creen representarnos, pero no nos consulta” y “que se ha encargado de erradicarnos y no de dignificarnos”. Para ello se valen de la garantía de derechos de la CDN, pero resignificándola en función de su experiencia vital, no al contrario, porque” trabajar nos lleva a acceder a Nuestros Derechos, eso no nos hace menos niños/as, nos

fortalece”[207], una muestra de las formas creativas de la práctica, la capacidad propositiva, de resignificación y de creación de los actores en relación con sus comunidades.

Palabras finales. Lenguajes sobre, lenguajes de la infancia.

El análisis desde la perspectiva de derechos y la comunitarista nos presenta un *entre* a partir del cual se evidencia un llamado por desesencializar la infancia atendiendo a las prácticas que la sostienen como espacio exclusivo de realización de la experiencia de niñxs atravesado por la contradicción y la naturalización de relaciones de subordinación.

Ahora bien, dar cuenta de la agencia de las personas como manera de romper formas de subordinación, y en el caso de los estudios de infancia, de subordinación etaria, implica un punto de partida “suponer que los niños son más que receptores de enseñanzas y reglas de una cultura ejercida por los adultos, […] más que reproductores de ideas y reglas de la cultura adulta”, en tanto es un supuesto que se sostiene otro, este es “que la cultura es ejercida y reproducida por los adultos, negando la capacidad de, por ejemplo los niños de construir nuevas relaciones culturales” (DÍAZ y VÁSQUEZ, 2010 en CAVIEDES, 2015)

Vincular el análisis del paradigma de derechos y comunitario junto a otros estudios críticos nos plantea un campo para la comprensión de la infancia que se desmarca de la dimensión etaria y enlaza su construcción como “producción” de las condiciones culturales, apuntando a comprenderla como una forma de relación, “no es posible asumir que una categoría de diferenciación social sea a priori un basamento para totalizar la identidad. En este sentido es que es necesario considerar cómo se producen heterogeneidades y diferenciaciones entre lxs niñxs y cuáles de ellas conducen a desigualdades horizontales” (LLOBET, 2009).

Entender la infancia de forma amplia e historizada como un concepto que tiene efectos y posibilidades políticas en donde los procesos de construcción social de la infancia, se toman como una interpelación a visibilizar ya no lo distantes que se encuentran ciertas poblaciones del desarrollo basado en el cumplimiento de la CDN, sino interrogándola, cuestionándola como forma de gobierno de aquellos que no participan del paradigma de la “ciudadanía”.

La cartografía que se ha iniciado, ubicando los primeros escenarios de la extensa Latinoamérica, nos permite mostrar este *entre* los discursos, *sobre* lxs derechos de lxs niñxs y discursos *de* lxs

[207] Recuperado de http://molacnats.org/2016/09/15/ninos-trabajadores-se-pronuncian-contra-dia-impulsado-por-la-oit/

niñxs sobre sus derechos; lenguajes *sobre* las infancias, lenguajes *de* las infancias; diferenciación de imágenes de infancias que no son iguales desde los márgenes de acción en la comunidad que habilitan, espacios con mayores o menor dependencia de lxs niñxs hacia lxs adultxs o que reconocen en mayor o menor medida la construcción activa de mundo que realizan lxs niñxs. Desde un punto de vista de la potencia del sujeto, la mirada *desde* el discurso de lxs niñxs o *con* su palabra nos posiciona éticamente en una práctica de *autonomía,* e interfiere en la asimetría de las relaciones hacia un vínculo menos adultocéntrico.

Referencias

ALTIMIR, D. *¿Cómo escuchar a la infancia?* España, Octaedro, 2010

AMADOR J.C. *La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial.* Colombia en Revista Nómadas, Nº 31, 2009

BARNA A. *La construcción de la niñez entre lo local, lo global y la política. Presentación de una propuesta de investigación etnográfica sobre procesos de institucionalización de los derechos del niño en contextos de desigualdad social* (VIII Reunión de Antropólogos del Mercosur. Buenos Aires. Mímeo), 2009.

BUSTELO E. *El recreo de la infancia: argumento para otro comienzo*. Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

CAVIEDES M. *Infancia y Educación: análisis desde la antropología.* Ed. PUJ, 2015.

FONSECA, C; SCHUCH, P. Introdução. En: FONSECA, C; SCHUCH, P. (Orgs.) *Políticas de proteção à infância*. Um olhar antropológico. Porto Alegre, RS: UFRGS Editora, 2009, p. 9-17.

FOUCAULT M. *Seguridad, territorio, población.* Fondo de Cultura Económica, 2006.

FRAISER N. La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardio. *Revista Debate Feminista*, Marzo, 1991.

GÓMEZ, M Luz. El paradigma de la participación infantil en los foros de niños y de niñas de las escuelas municipales de la ciudad de Córdoba. Interpelaciones y desafíos para docentes, directivos y comunidad desde la experiencia de las coordinadoras. *Revista EFI-DGES*. Educación, Formación e Investigación. Vol 2, N. 3, 2016.

LLOBET V. Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infância. *Frontera Norte*, vol. 24, núm. 48, julio-diciembre, 2012, p. 7-36, El Colegio de la Frontera Norte, A.C, México.

LLOBET, V. Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Revista Investigaciones en Psicología*. Año 14, v. 2, p. 73-94, agosto 2009.

MOLACNATS Recuperado de http://molacnats.org/2016/09/15/ninos-trabajadores-se-pronuncian-contra-dia-impulsado-por-la-oit/

RESTREPO, E.; ROJAS, A. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.* Colección Políticas de la Alteridad. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Maestría en Estudios culturales Universidad Javeriana. Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RESTREPO, E. Cuestiones de método: eventualización y problematización en Foucault. *Revista Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.8: 111-132, enero-junio 2008.

SARZURI-LIMA, M. La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político. *Foro de Educación*, 12(16), p. 169-190, 2014.

WALSH, C. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, N. 26, 102-113, 2009.

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS VOZES DAS CRIANÇAS COMO EXPRESSÃO DE "VONTADE GERAL" E "VONTADE COLETIVA"

Débora Assumpção dos S. Rodrigues[208]
UERJ/FFP
deboraassumpcaorj@gmail.com

Meu intuito com este trabalho é o de compartilhar algumas ideias sobre a gestão democrática na educação infantil, que se expressa através da elaboração de um projeto político pedagógico vivo e dinâmico. Utilizando como aporte teórico os pensamentos dos filósofos Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) e Antônio Gramsci (1891-1937) sobre conceitos de vontade geral e vontade coletiva, e de Peter Moss (2009) que nos aponta possibilidades para práticas democráticas na Educação Infantil, proponho uma reflexão sobre a construção coletiva política e social da identidade da escola contando com participações infantis, legitimando suas decisões e escolhas.

Embora o sentido da palavra infância esteja historicamente carregado de negatividade, tendo como significado "aquele que não fala", estudos demonstram, sob uma perspectiva da sociologia das infâncias, que as crianças tomam parte nos processos sociais (GOMES, 2015), e portanto, dizem e participam de modos que por muitas vezes são negados pelos adultos. Deleuze e Guattari (1997) nos convidam a perceber as crianças como produtoras de culturas e sujeitos sociais de direitos, numa concepção de infância como devir, não um devir como *vir a ser*, mas no sentido de potência, que remete à ideia de indivíduos que se colocam como resistentes às práticas de controle e dominação exercidas sobre eles.

De acordo com Faria e Finco,

> Ao 'olhar de ponta-cabeça' e 'escrever ao contrário', exercemos e treinamos nossa capacidade de identificar e habitar as brechas dos discursos dominantes, aprendendo com as crianças. Assim, olhamos de ponta-cabeça e escrevemos ao contrário quando procuramos ouvir e registrar as vozes de meninas e meninos, mesmo as/os pequenas/os, e compreendê-los como sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir dos

[208] Licenciada em Pedagogia pela UNESA. Mestranda em educação pelo PPGedu / UERJ- FFP. Atua como gestora em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói.

> seus próprios interesses, desejos, valores e regras. Quando também identificamos os movimentos de resistências, de oposição, de afrontamento, nas transgressões, na maneira de agir e de querer dessas crianças. (2011, p. 6)

Recentes estudos voltados para a Sociologia da Infância nos apontam a necessidade de um olhar *de ponta cabeça*, um olhar para a criança como partícipe, que resiste, se opõe e afronta o outro para lutar pelas suas vontades, como demonstrado através do texto citado acima. Contudo, historicamente à criança foi negado o direito à fala, à participação através de um apagamento que ainda hoje podemos perceber através de práticas não superadas que fortalecem o sentido *de* in-fans, que do latim, significa "sem linguagem", percebemos ainda o apagamento e a marginalização das expressões infantis, expressões estas que manifestam condições de participação e intervenção das crianças nas relações com o outro, mas que tornam-se invisibilizadas, imperceptíveis e limitadas pelas interferências dos adultos.

Este trabalho é parte de uma pesquisa a respeito de uma política pública implementada no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, denominada MAIS INFÂNCIA, que visa a expansão da Educação Infantil em atendimento às determinações instituídas e previstas no Plano Nacional de Educação, 2014 e que se colocam como fruto da sistematização de um grande debate nacional sobre a educação brasileira que resultaram no documento final do Conselho Nacional de Educação - 2014 (CONAE). Meu objetivo é buscar, na implementação desta política, um olhar para a criança como sujeito que é parte e partícipe da sociedade, e sob esse viés, trazer algumas provocações e reflexões sobre a formulação de uma política pública para a educação infantil, observando se a política em tela tem possibilitado que as práticas participativas das crianças sejam facilitadas e se as crianças são os principais atores ou meros coadjuvantes nas práticas que se materializam através desta.

Nesse contexto, escolho refletir sobre os conceitos de Rousseau e Gramsci sobre Vontade Geral e Vontade Coletiva, por encontrar neles pontos de convergência com a natureza social e política das relações infantis e com o modo com que as crianças se organizam, interagem, exercem e elegem suas lideranças, revelam suas vontades e saberes.

Buscando dialogar com esses conceitos, trarei para a pesquisa algumas experiências de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, localizada na Região Oceânica de Niterói, com vistas a refletir sobre em que medida tem sido possibilitada a participação das crianças na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Este documento deve refletir a identidade da Unidade Educacional destinada ao atendimento desta categoria geracional em tempo integral

(que corresponde a nove horas diárias) e para que corresponda à realidade é imprescindível que as vozes de toda a comunidade escolar nele estejam impressas, inclusive e, principalmente, as vozes das crianças.

Inicialmente algumas questões se colocam como importantes para um pensar sobre as concepções de infância que se expressam nas práticas educativas com as crianças na égide do referido programa: os coletivos infantis participam do processo de construção da identidade escolar, expressando as múltiplas visões que têm sobre a escola e seus anseios e expectativas em relação a ela? É possível a construção de um projeto político pedagógico que conte com as vozes das crianças pequenas? Quais condições têm sido criadas para práticas democráticas na Educação Infantil?

Santos (1987) nos fala sobre a necessidade de *"voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade"*. (p. 6) Neste sentido, ressalta questões elementares formuladas por Rousseau que, como criança, as colocou e definitivamente foram capazes de desestabilizar os alicerces do pensamento científico que estava posto. O autor ainda coloca que, *"se nossas perguntas são simples, as respostas se-los-ão muito menos."* (p. 9)

Não reconheço no pensamento de Rousseau, expresso em suas obras *Do Contrato Social* (1999b) e *Emílio ou da Educação* (1973) manuais que nos orientam sobre nossas ações no campo de participação individual ou coletiva e que nos trarão soluções fáceis para as nossas questões. Creio serem princípios abstratos, e no caso de *Emílio*, ao contrário de muitas interpretações que não encontram nesta obra uma formação política ou de defesa de uma educação pública, Rousseau

> [...] não se propõe a tratar de aplicações particulares, de formas específicas de educação, porém reflete sobre uma arte esquecida em seu tempo: a arte de formar os homens, por uma abordagem generalista pela qual se almeja a formação de um homem natural que vai, entretanto, viver no meio social. (PAIVA, 2016).

Esta obra representaria um projeto de formação humana, desnaturalizando o homem de sua forma para que possa viver entre seus pares, e esta ação se daria através da educação.

Não tenho, contudo, a pretensão de aprofundar o tema sob este viés de tamanha complexidade, porém, viso fazer algumas aproximações com os pensamentos dos autores,

buscando entender e discutir sobre os sentidos das visões gramsciana e rousseauniana de democracia.

A vontade geral em Rousseau seria a vontade de um corpo político, que interpreta a vontade do povo.

Para Gramsci, através de Coutinho (2011), o papel da vontade é fundamental na construção de uma ordem social e política. O pensamento de Gramsci é assemelhado ao contratualismo de Rousseau, em *Do Contrato Social.* Segundo Coutinho, Gramsci fala sobre o papel do "moderno Príncipe", expresso na "*construção da vontade coletiva nacional popular, ou seja, de uma nova hegemonia."* (p. 47).

A vontade coletiva é constitutiva do ser social e se constitui em atividade política. Nesse sentido podemos pensar a Educação Infantil como práxis política. Vontade Coletiva é colocada por Gramsci como elemento da democracia.

> A ausência de uma democracia real, de uma real vontade coletiva nacional e, portanto, em face dessa passividade dos indivíduos, [manifesta-se] a necessidade de um despotismo mais ou menos aberto da burocracia. A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos [...] (CC, v.2, p.232 in: COUTINHO, 2011.)

Se pensarmos em uma política pública para Educação Infantil que possibilita práticas democráticas na construção da identidade institucional a partir dos pensamentos e das vozes infantis, podemos perceber que os conceitos de vontade geral e coletiva convergem com tais práticas, nesta perspectiva. A participação democrática é um importante ato no exercício da cidadania.

> Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. (MOSS, 2009, p. 419)

Um sentido mais imediato do conceito de vontade geral, seria a vontade do corpo político, o interesse ou o bem comum. O interesse geral e o interesse particular se coadunam e, portanto, o interesse particular não deve ser suprimido. É necessário que haja uma intercessão entre eles. Nessa direção, Moss (2009) coloca sobre a necessidade do envolvimento das crianças e adultos nas tomadas de decisões que os afetam como grupo ou indivíduos, em uma participação democrática que é princípio basilar que configura o exercício da cidadania. Nesta

ação, as crianças podem resistir às formas opressoras que se demonstram no exercício hegemônico dos que estão no poder.

Ainda nesse sentido, no que se refere às ações das instâncias que exercem o poder de legislar sobre o povo, Gramsci conclui:

> [...] nenhum legislador pode ser visto como indivíduo, salvo abstratamente e por comodidade de linguagem, porque, na realidade, expressa uma determinada vontade coletiva disposta a tornar efetiva sua "vontade", que só é "vontade" porque a coletividade está disposta a dar-lhe efetividade; [...] portanto, qualquer indivíduo que prescinda de uma vontade coletiva e não procure criá-la, suscitá-la, ampliá-la, reforçá-la, organizá-la, é simplesmente um pretencioso, um profeta desarmado, um fogo-fáctuo. (CC, v. 3, p. 298-299 In: COUTINHO, 2011)

Desta forma, em Gramsci, é necessário que seja formada uma consciência sobre as questões das relações hegemônicas de poder, e em relação à Educação Infantil, é preciso dar às crianças ferramentas para que decidam sobre o que seria melhor para seus coletivos, já que tem sido exigido do poder público a expansão do atendimento a este grupo etário.

Ao pensarmos no Programa Mais Infância, se as crianças estão sendo centralizadas no escopo do programa, é importante saber, como são pensadas e quais as concepções de participações infantis se materializam nas práticas educativas. Deste modo, foi escolhida uma Unidade Municipal de Educação Infantil, parte do processo de expansão do atendimento pela política pública em questão, para que se possa analisar as concepções de participação infantis que estão colocadas**.**

O Projeto Político Pedagógico como busca da práxis democrática: um estudo de caso.

O Programa Mais Infância foi instituído no município de Niterói no ano de 2013, com o principal objetivo de expansão do atendimento em Unidades de Educação Infantil em 80%, até 2016, passando a atender mais 3000 crianças a partir da inauguração de 20 novas Unidades de Educação Infantil. Hoje, ao término do período pré-estabelecido pelo Governo, dezoito novas Unidades de Educação Infantil foram entregues à população de Niterói e outras três Unidades de atendimento ao Ensino Fundamental.

O atendimento nas Unidades de Educação Infantil no município, em sua maioria, acontece em um período de nove horas diárias em agrupamentos por faixa etária chamados de GREI (Grupo de Referência da Educação Infantil) acrescido do numeral correspondente à faixa etária inicial daquele grupo (ex.: GREI3 = grupo de crianças de 3 anos). Cada grupo de

referência nas Unidades de tempo integral é atendido por duas professoras, seguindo as modulações legais para a quantidade de crianças por grupo, de acordo com a faixa etária.

Em um artigo publicado no XI Colóquio sobre Questões Curriculares - Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais, intitulado "MAIS INFÂNCIA: O caminho trilhado para a educação infantil pública com qualidade social, no município de Niterói" (2014), consta que o Programa

> MAIS INFÂNCIA não se resume em uma proposta de expansão da rede física, de modo quantitativo, mas pode ser definido como um programa de expansão e estruturação da rede já existente, tanto em termos estruturais, quanto pedagógicos. (p. 1616)

Desta forma, para além das diretrizes que visam a expansão física da rede, encontramos no documento algumas outras que estão colocadas como:

> [...] projeto arquitetônico que expresse a proposta político pedagógica da rede e a especificidade do atendimento, [...]promover, através de Conselhos Escola Comunidade (CEC), a participação de todos os segmentos da sociedade em amplo debate sobre a melhoria da qualidade de Educação Infantil no município. (p.1616).

Diante do exposto, concluímos que o Programa está comprometido, não apenas com a expansão da oferta, mas com uma oferta que atenda às especificidades da categoria à qual se destina, bem como com a participação de todos os segmentos da sociedade, o que consta no documento final do CONAE como proposição para a educação nacional, a participação popular. Neste documento (2014, p, 80) encontramos proposições relativas ao eixo que aborda a participação popular, sendo colocada como fundamental a profunda e ampla discussão com a comunidade local sobre as questões que envolvem a qualidade da educação, com vistas a superar as desigualdades e a respeitar a diversidade presente entre os grupos.

Dentre as UMEIS inauguradas desde a implantação do Programa, uma Unidade foi escolhida para a observação das possibilidades que têm sido criadas para as participações infantis. Me encontro no momento como diretora desta Unidade, implicada numa pesquisa ação. Professora, atuando como diretora sem me apartar da condição de pesquisadora. Através de minhas aproximações com o campo pesquisado, minha intenção é buscar compreender como o Programa Mais Infância é pensado e se as práticas democráticas com as crianças são facilitadas ou dificultadas no cotidiano através de ações da política em questão.

Embora o Conselho Escola Comunidade, conselho composto por grupos de pais, membros da comunidade e funcionários da Unidade, não privilegie em seus documentos

formais a participação das crianças, consideramos que os coletivos infantis fazem parte dos segmentos sociais, partindo dos pensamentos dos autores acima colocados. Desta forma, em busca por espaços democráticos na educação infantil que favoreçam práticas democráticas e participações infantis, dou início a este estudo.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que deve expressar a prática democrática em uma Instituição Educacional. Neste documento, todos os segmentos precisam e devem participar para que o mesmo seja identitário da Unidade e uma referência para ações, baseada na força da vontade daquele coletivo com base nas legislações que estão previstas para o segmento atendido.

Na UMEI observada e onde atuo, o Projeto Político Pedagógico ainda encontra-se em construção. A equipe escolar, coloca que ainda não foi possível a sua finalização pelas dificuldades que têm encontrado para que o mesmo seja escrito totalmente em consonância com a realidade da Unidade, que é múltipla e dinâmica. Vasconcellos (2002) coloca que o documento se caracteriza como o plano global da instituição, que é sistematizado, porém nunca finalizado, pois é entendido como um processo de planejamento participativo, que define as ações concretas que se pretende realizar na instituição, bem como os marcos filosóficos e pedagógicos que embasam estas ações.

De acordo com o que consta na prévia do documento, foram realizados dois encontros semanais com professores, funcionários, pais e responsáveis para a discussão dos temas relacionados à função da Unidade naquela comunidade.

> Por ocorrerem no horário das atividades escolares, a participação dos profissionais nos encontros ficava condicionada à organização do dia, ou seja, na medida do possível, EAP (Equipe de Articulação Pedagógica), professores e equipe de apoio se revezavam entre os afazeres na escola e as reuniões para estudo e elaboração do Projeto Político Pedagógico. Foram aproveitadas as reuniões de planejamento das quartas-feiras e CAPCi (Conselho de Avaliação Permanente do Ciclo) para atualizar o grupo de profissionais sobre o andamento do processo de elaboração do documento.

Os pais receberam bilhetes, convidando-os para o estudo e com informações sobre o processo de construção do documento, contudo, a participação presencial foi pequena devido às dificuldades cotidianas que as famílias encontram para estarem mais presentes na escola. Para que a participação dos pais fosse ampliada, foram enviados bilhetes com algumas questões por escrito e nas reuniões de pais que aconteceram periodicamente foram feitos registros sobre suas impressões acerca do trabalho realizado, suas expectativas e pensamentos sobre todos os assuntos pertinentes à educação escolar de suas crianças.

As crianças ainda não tiveram participação junto ao coletivo de professores, funcionários e pais. Inicialmente, as suas participações foram estimuladas nas salas de aula pelas professoras e elas deram suas contribuições através de desenhos e falas registradas pelas docentes. As ideias das crianças foram levadas aos encontros para que fossem incorporadas ao documento, e desta forma, foram incluídas poesias sobre a história local, de autoria das crianças e ilustrações que mostram como gostariam que a escola fosse.

Neste processo de construção, muitos pais e as próprias crianças falam que, da rotina, o que consideram que precisa ser revisto são os momentos do descanso. Um grande grupo de crianças reclama deste momento, que costuma ser de 1h 30m diariamente, após o almoço. A maioria da equipe de professoras ainda não conseguiu pensar uma solução para o problema, pois alega que este momento *é essencial para renovarem as energias para que recomecem as atividades no turno da tarde e que, mesmo que reclamem no começo, após um tempo as crianças acabam dormindo* e ainda, que é *natural a criança ter resistência para dormir, mas que é preciso.* Enfim, os pais também colocam esta situação como um complicador, alegando que algumas crianças não querem ir para a escola por causa da *hora do descanso*.

O espaço físico da escola, como coloca o grupo de profissionais, também não favorece a criação de outros momentos para as crianças que não desejam dormir, pois o único espaço fora da sala onde todos poderiam ir, seria o pátio externo, o que estimularia, segundo o grupo, aos outros também não descansarem e não se configura como local ideal para atividades moderadas de descanso.

De fato, a UMEI apresenta um espaço físico bastante limitado. Salas de aula pequenas, parquinho pequeno, refeitório pequeno. Uma sala de multimeios para TV, histórias, brincadeiras dirigidas. Não dispõe de biblioteca ou sala de leitura, nem sala para os professores. Não possui dormitório e o descanso acontece nas salas de aula, onde são colocados os colchonetes após o horário de almoço. Todas as atividades da rotina diária são divididas em horários extremamente rígidos, o que se coloca como grande dificultador na execução de ações descritas no Projeto Político Pedagógico. No documento, apontam que o espaço físico da UMEI não atende ao que é necessário para o desenvolvimento da criança. Sentem falta de espaço amplo para que as crianças possam brincar com mais liberdade e, por este motivo, apontam como solução a utilização dos espaços do bairro que tragam esta possibilidade, tais como um horto botânico que fica há algumas ruas próximas da UMEI, e para onde podem ir caminhando, a praia (que apesar de ser próxima, necessita de transporte para levar as crianças), algumas

trilhas que podem ser realizadas pelo entorno e uma praça com brinquedos e campo de futebol. As crianças demonstram estar felizes com estes espaços para brincar, mesmo que precisem caminhar por algum tempo para chegar até eles.

Uma outra questão que as crianças se colocam como resistentes é em relação à alimentação. As crianças dizem não gostar de uma série de alimentos que são considerados essenciais. Não existe uma alimentação muito diversificada para que se faça algumas trocas e, por ser limitada, não possibilita a negociação. Algumas profissionais apontam para a possibilidade de que as crianças passem a servir-se nos momentos das refeições e assim, escolham os alimentos que lhes agradam, num sistema de *self-service*, do inglês, auto-serviço, quando cada um se serve ao seu gosto. As opiniões são divididas neste sentido, primeiramente porque existe a preocupação com os nutrientes necessários ao desenvolvimento infantil e segundo, porque a estrutura do refeitório não favorece este tipo de organização, seria necessário pensar em uma mudança radical nos horários das refeições, onde o almoço começa a ser servido às 10:50 para o primeiro grupo de crianças. Com todas as limitações, muitas vezes os anseios das crianças não saem do papel, ou, das conversas nas rodinhas.

> [...] para Rousseau, a estipulação do contrato social não tem como meta a conservação de um mundo de indivíduos privados garantido por uma esfera pública "especializada" e "separada", como em Hobbes e Locke; ao contrário, é algo que reorganiza a própria forma de articulação entre o público e o privado, de modo que a sociabilidade se torne um elemento constitutivo imanente ao próprio indivíduo: a vontade geral e o interesse comum não se impõem ao indivíduo como algo externo, mas são uma emanação possível de sua própria individualidade. (COUTINHO, 2011, p. 17)

Ao trazer estes conceitos para minhas reflexões a respeito do campo observado, onde as crianças têm suas vontades sufocadas por uma rotina ideal pensada pelos adultos, penso que a vontade geral reflete as necessidades que se demonstram na sociabilidade, mas que é imanente da individualidade. A vontade geral está inseparavelmente contida na natureza individual. Coutinho (2011) nos desperta para o conceito de Vontade Geral, como indispensável para que se consiga apreender um conceito de democracia.

Sabendo-se as crianças como seres sociais, o conceito de vontade geral entre os coletivos infantis, vai no sentido de que as crianças possuem interesses comuns que refletem, ao mesmo tempo, as necessidades individuais. Em termos práticos, tomo como exemplo o fato das crianças desejarem escolher os alimentos que lhes são servidos nas refeições. Ao mesmo tempo que trata-se de um interesse comum, reflete interesses de cada sujeito, com suas individualidades e peculiaridades.

Para explicar melhor o pensamento de Rousseau sobre o conceito de vontade geral, Coutinho (2011), coloca que *democracia implica uma igualdade efetiva, substantiva, entre os membros de uma comunidade fundada na vontade geral. (p. 11)*

Na busca pela participação das crianças na elaboração do Projeto Político Pedagógico da referida UMEI, em uma rápida aproximação percebemos que as intenções de escuta dos coletivos infantis se esbarram em outros fatores, de ordem estrutural e até mesmo de formação dos profissionais, que, de acordo com muitos do grupo, resistem à práticas que "desmontam" a rotina pré-estabelecida para a organização da Unidade, mas que contudo, torna as crianças prisioneiras dentro de uma grade que as impossibilita de escolher o que lhes interessa ou não, demonstrando visões e práticas adultocêntricas nas tomadas de decisões e que desvalorizam as vontades dos coletivos infantis.

(In)Conclusões...

Pensando sobre as concepções em Gramsci sobre a vontade coletiva, o "moderno Príncipe", como um organismo, pode ser criado através de bases democráticas estabelecidas na Educação Infantil. É possível que se crie, de acordo com os autores que temos dialogado, uma consciência política para um trabalho de equipe contando com as participações infantis, contudo, velhos paradigmas precisam ser quebrados. É necessário que se crie uma nova educação, uma nova concepção e prática de escola.

Para que as Unidades de Educação Infantil invistam nesta prática é necessário um olhar atento a nível governamental, um compromisso político que leve as comunidades e os professores das crianças pequenas à compreensão do seu papel em relação à educação de suas crianças e também da importância de sua participação efetiva, pois dessa forma, acontece o desenvolvimento de uma política local, de acordo com Moss (2009, p. 423). Contudo, historicamente

> [...] no Brasil, entendemos encontrar-se esta problemática dentro das fronteiras político-institucionais dos governos locais, cujas medidas voltadas para as políticas públicas educacionais seguem o curso dos interesses em disputa e os conflitos dos grupos sociais que lutam pela hegemonia de sua determinação e controle social. (ALVARENGA e TAVARES, 2015).

Nesse sentido, compreendemos que os grupos sociais representados pelas infâncias e pelos movimentos que se colocam como resistência em favor dos seus direitos, configuram-se como potência contra o pensamento hegemônico das instâncias de poder que se colocam por detrás de muitas ações governamentais. Como colocam as autoras, o avanço na oferta de vagas

(muitas vezes) não é capaz de superar a dualidade quantidade-qualidade, expressando uma inclusão precária das crianças, nos equipamentos educacionais.

Davies (2015, p. 31) pontua que:

> [...] políticas são muito mais estatais ou governamentais do que públicas, pois não são elaboradas a partir de uma iniciativa da maioria da população, de consulta a ela, nem visando a seus interesses. Ainda que se apresentem como públicas, tendem a se submeter ao privatismo, que é uma característica de toda sociedade desigual (não só capitalista), e, portanto, do Estado, que representa principalmente uma minoria da população, composta por várias frações da classe dominante e os segmentos burocráticos privilegiados.

Desta forma, precisamos ter clareza das disputas que se colocam na implementação de uma política pública. As infâncias, colocadas como minorias, se configuram como potência com grande possibilidade de se fazerem ouvir a começar pelas participações nas Unidades de Educação Infantil, já que ainda não se conta com uma prática governamental que seja convergente com tais participações, no sentido de criar mecanismos e estrutura física favorável à ação das crianças com mais liberdade.

Longe de concluir ou esgotar essa discussão, ainda a observar as práticas que são (im)possibilitadas na UMEI em questão, ficam questões sobre quais condições podem ser criadas que favoreçam a democracia na Educação Infantil. Quais escolhas e quais renúncias são necessárias para que os coletivos infantis, como perspectiva de vontade geral e vontade coletiva, possam ser compreendidos como coletivos de cidadãos competentes para a participação e tomada de decisão coletiva? Proponho uma continuidade a estas reflexões, no sentido de avançarmos na perspectivas de práticas infantis emancipadoras com vistas à construção de uma nova Educação Infantil.

Referências

ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (Orgs). *Poder local e políticas públicas para educação em periferias urbanas do Rio de Janeiro***.** Rio de Janeiro: Faperj, 2015, p. 55-80

BRASIL. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2014*. Disponível em:< http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2017

COUTINHO, Carlos Nelson. *De Rousseau a Gramsci:* ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. O conceito gramsciano de “vontade coletiva”. In: SEMERARO, G.; OLIVEIRA, M. M.; SILVA, P. T.; NOGUEIRA, S.(Orgs). *Gramsci e os movimentos populares.* Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011, p 45-52

DAVIES, Nicholas. A relação entre União, estados e municípios na educação: colaboração, subordinação ou omissão/irresponsabilidade compartilhada? In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (Orgs). *Poder local e políticas públicas para educação em periferias urbanas do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Faperj, 2015, p.31-54

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34,1997

GOMES, Lisandra Ogg. Questões particulares da infância na complexidade social. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra (Orgs). *Infância: Sociologia e Sociedade*. São Paulo: Edições Levana / Attar Editoral, 2015.

MACEDO, F. P. de; RODRIGUES, L. P. S.; PEREIRA, P. G. “MAIS INFÂNCIA: Os caminhos trilhados para a educação infantil pública com qualidade social, no município de Niterói”. *ANAIS* XI Colóquio sobre questões curriculares. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Braga, Portugal: 2014, p. 1609-1616

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, 20(3), 417-436, julho/setembro, 2009.

PAIVA, Wilson Alves de. Do Projeto Político Pedagógico de Rousseau. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, nº. 134, p.245-262, jan.-mar., 2016

ROUSSEAU, Jean Jacques**.** *Do contrato social*. Tradução de Lourdes Santos Machado**.** Introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. v. 1. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean Jacques**.** *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências.* 11. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico:* do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2004

CRIANÇAS HOSPITALIZADAS E O DIREITO AO ACOMPANHAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Maria Aparecida Ferreira dos Santos
Cidaferreira213@gmail.com

Edivone Meire Oliveira
edivonemeire@yahoo.com.br

Universidade Regional do Cariri – URCA

Introdução

Nosso interesse em estudar a situação educacional de crianças hospitalizadas adveio de um trabalho social que vínhamos realizando na Enfermaria Pediátrica do Hospital São Vicente de Paulo, em Barbalha-Ceará-Brasil, onde desenvolvemos o Projeto Oncologia Infantil, promovido pela Comunidade Católica Senhora e Rainha, da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará. Tratava-se de um trabalho voluntário, que objetivava proporcionar-lhes momentos de evangelização, descontração, diálogo, ludicidade e lazer.

Durante as visitas ao hospital, questionamo-nos sobre a condição educacional destas crianças, já que se encontravam impossibilitadas de frequentar a escola por longos períodos. Apesar de serem atendidas por profissionais da saúde e da educação, os serviços educacionais não estabeleciam nenhuma relação com os currículos escolares, ocorrendo sem a interação com a escola de origem das crianças.

Sabemos que o acesso à educação é direito de todos e dever do Estado e da família, como é citado no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Porém, várias situações podem dificultar a permanência das crianças na escola, como é o caso das limitações específicas de sua saúde.

Em pesquisa bibliográfica sobre o direito das crianças hospitalizadas, encontramos a Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (BRASIL, 1995). Este documento determina que as crianças têm

“Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante a permanência hospitalar”.

Outrossim, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), institui como necessidades educacionais especiais também as crianças que se encontram impedidas de frequentar a escola por questões de saúde que acarrete “internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio” (art.13).

Diante do conhecimento dessa legislação, nossa questão central se voltou para saber se as crianças hospitalizadas na região do Cariri-Ceará tinham esse direito assegurado. Caso sim, tínhamos a intenção de conhecer a operacionalização do atendimento a esse direito.

Em pesquisa exploratória, constatamos que as crianças internadas no Hospital São Vicente de Paulo eram amparadas no direito de desfrutar de recreação e de programas de educação para a saúde durante sua permanência no hospital. Todavia, o direito ao acompanhamento do currículo escolar não era assegurado. Na falta do serviço nesse hospital, continuamos em busca de uma instituição que oferecesse às crianças com câncer atendimento escolar durante o tratamento, mas, infelizmente, não encontramos.

Nessa trajetória, tivemos a oportunidade de conhecer uma Organização Não Governamental (ONG) que acolhia crianças e adolescentes com câncer, bem como suas famílias: a Associação Comunitária Lucas Dantas da Cidade de Milagres, intitulada “Lar São Francisco de Assis”. Porém, lá também não havia acompanhamento escolar.

Diante da falta do serviço procurado nas duas instituições, esta pesquisa objetivou analisar as implicações da falta de atendimento pedagógico educacional para as crianças hospitalizadas nas duas instituições, no Hospital São Vicente de Paulo e no Lar São Francisco de Assis. Para tanto, entrevistamos o vice-diretor do Hospital e as mães das crianças hospitalizadas no Lar São Francisco de Assis.

De forma complementar, realizamos no Lar São Francisco de Assis atividades lúdicas com as crianças, intentando perceber as consequências da falta de atendimento escolar sob a sua perspectiva e verificar quais sentimentos elas manifestavam em decorrência do afastamento de suas atividades escolares.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com a discussão sobre o direito de atendimento escolar às crianças hospitalizadas, sensibilizando profissionais da saúde e da educação para com a garantia deste direito.

1 Atendimento pedagógico-educacional hospitalar

A Legislação brasileira reconhece que crianças e adolescentes hospitalizados têm o direito de continuar sua escolarização. O documento intitulado *Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002), publicado pelo Ministério da Educação (MEC), tem a finalidade de orientar a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares, buscando garantir o acesso à educação básica e atenção às necessidades especiais das crianças acamadas, de modo a promover o seu desenvolvimento e suas aprendizagens escolares.

A ausência da criança na escola em virtude da hospitalização aumenta suas dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares na ocasião de seu retorno. Além disso, corre o risco de não conseguir matrícula na escola e de ter que repetir o ano em que se encontrava. Tudo isso pode provocar uma baixa autoestima na criança, comprometendo seu desenvolvimento físico, social, psicológico, afetivo e intelectual.

Nesse sentido, Covic e Oliveira (2011, p.41) advertem que:

> [...] a fim de que a criança/adolescente não se perceba em atraso em relação aos demais da escola e também se prepare para o regresso ao dia a dia escolar, independentemente do tempo de afastamento, orientamos no sentido da importância da presença escolar durante o tratamento. Isso tem se mostrado significativo para que os alunos sejam aceitos, suas escolas apreendam sobre o câncer e para que possibilidades de processos de escolarização ocorram.

A educação na classe hospitalar apresenta uma complexidade que também encontramos na escola regular. Porém, as relações de aprendizagem na escola hospitalar são diferentes das que ocorrem na escola regular. Fonseca (2008) explica que é preciso atender a todas as crianças, a partir dos seguintes princípios metodológicos dessa modalidade de educação: o tempo de aprender é o tempo das crianças; a interação entre elas é tão importante quanto a mediação do professor nas atividades desenvolvidas; a sala de aula tem o tamanho do mundo.

Os aspectos da realidade interior devem se articular com as características do mundo fora do hospital: contato com a escola de origem da criança, adequações da inserção da criança com necessidades especiais na escola regular, encaminhamento de matrícula na escola regular após alta hospitalar para crianças que nunca haviam frequentado a escola.

O documento *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações* estabelece recomendações com relação à organização do espaço, dos materiais e das atividades nas classes hospitalares (BRASIL, 2002): os ambientes escolares em hospitais

devem ser planejados e organizados de forma a propiciar as aprendizagens de crianças, jovens e adultos da educação básica, considerando suas potencialidades e seus limites, em decorrência da doença.

O acompanhamento pedagógico deve estar em harmonia com o currículo da classe de origem das crianças, de forma articulada com os serviços de saúde, devendo ser flexível, respeitando as condições clínicas das crianças, promovendo-lhes bem-estar, saúde e um retorno e/ou continuidade à vida escolar de forma tranquila.

Basicamente, precisa-se de: uma sala com mobiliário adequado para desenvolvimento das atividades pedagógicas dirigidas; instalações sanitárias adaptadas; espaço ao ar livre apropriado para atividades físicas e ludo-pedagógicas; materiais didáticos e recursos audiovisuais como computadores em rede, televisão, máquina fotográfica, filmadora, antena parabólica digital, aparelho de som, telefone, com chamada a ramal e linha externa; jogos e materiais de apoio pedagógico de fácil manuseio e transporte; utilização de pranchas com presilhas e suporte para lápis e papel; teclados de computador adaptados; softwares educativos; pesquisas orientadas via internet; vídeos educativos, dentre outros materiais.

Outro fator importante apontado pelo documento é a eliminação de barreiras arquitetônicas para que todos tenham acesso à classe hospitalar. Do mesmo modo, é preciso que sejam adaptados: o mobiliário, os recursos pedagógicos, a alimentação e os cuidados pessoais, de acordo com as necessidades de cada criança. Além desse espaço, a realização do acompanhamento curricular escolar também poderá ocorrer na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, desde que as condições clínicas infantis não os permitam frequentar a sala escolar hospitalar.

O professor da escola hospitalar é considerado o profissional que faz a mediação entre as crianças, o ambiente hospitalar e as famílias. Assim, não pode lhe faltar conhecimentos específicos da área da educação, noções técnicas e terapêuticas que são intrínsecas à rotina da enfermaria, bem como conhecimento das doenças que acometem as crianças.

Wiles e colaboradores (1987 *apud* FONSECA *et al*., 2008, p. 30) defendem que "[...] a função do professor da escola hospitalar não é apenas a de manter as crianças ocupadas [...] o professor está lá para estimulá-las através do uso de seu conhecimento das necessidades curriculares de cada criança".

Fonseca (2008) elucida-nos que o contato que a criança hospitalizada tem com o professor e com a escola do hospital é uma oportunidade de relacionar os aspectos da vida hospitalar com a vida em casa e na escola. Então, ao mesmo tempo em que realiza o acompanhamento curricular escolar, o professor coopera com a melhoria da saúde das crianças,

tornando a experiência hospital menos traumática, pois as atitudes e atividades desenvolvidas com as crianças devem motivar e facilitar a sua inclusão no contexto hospitalar, preparando-as para retornarem à escola após o tratamento.

O professor deve solicitar aos profissionais do hospital esclarecimentos acerca do quadro clínico das crianças e dos procedimentos técnicos pelos quais elas passarão. Assim, ele poderá fortalecer o vínculo com os profissionais da escola de origem da criança, fazendo encaminhamentos sobre o câncer e o estado clínico da criança, com o objetivo de melhor conhecê-la e realizar intervenções pedagógicas adequadas.

O sucesso desse trabalho se realizará mediante a colaboração constante e próxima entre os profissionais, crianças, familiares, e os profissionais de saúde do hospital. Apesar de o ambiente hospitalar ser um espaço onde existe dor, debilidade orgânica, física e necessidade de repouso, não podemos considerar como uma escola segregativa, mas inclusiva, onde se escute o que as crianças têm a dizer.

2 Implicações da falta de atendimento escolar em instituições de saúde do Cariri-Ceará

As entrevistas ocorreram com o vice-diretor do Hospital e com as mães de quatro crianças das seis crianças que se encontravam em tratamento e estavam acomodadas no Lar São Francisco de Assis. Objetivou-se averiguar as implicações da falta do acompanhamento curricular escolar nessas instituições para a vida pessoal e escolar das crianças, tendo em vista que elas precisavam se ausentar da escola para internação e realização de tratamentos.

Para as entrevistas, elaboramos dois questionários. Para o vice-diretor, o questionário foi composto por quatro perguntas: 1) O hospital dispõe de atendimento pedagógico educacional para as crianças hospitalizadas? 2) Você conhece a Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que determina os direitos educacionais das crianças internadas em hospitais? 3) Caso sim, qual a sua opinião sobre essa Resolução? 4) As crianças ficam internadas aqui no hospital, em média, quanto tempo?

Para as mães, o questionário compunha-se por apenas três perguntas: 1) Você sabia que as crianças internadas em hospitais têm direito a um atendimento educacional? 2) Há quanto tempo seu filho(a) está internado(a) no hospital? 3) Quais as consequências da falta do acompanhamento escolar no hospital na vida do seu filho?

Além das entrevistas, realizamos no Lar São Francisco de Assis atividades lúdicas com as crianças para identificar as consequências da falta de atendimento escolar na vida destas

crianças e verificar quais sentimentos elas manifestavam em decorrência do afastamento de suas atividades escolares. As sessões realizadas com as crianças ocorriam uma vez por semana, no período matutino de oito às dez horas. Importa mencionar que as crianças receberam codinomes para a garantia do sigilo de suas identidades.

2.1 As Entrevistas

2.1.1 No Hospital São Vicente de Paulo

À primeira pergunta, o vice-diretor do hospital respondeu que não conhecia a Resolução que busca garantir o direito educacional das crianças hospitalizadas. Na nossa concepção, é inconcebível que um gestor de um hospital que atende crianças e adolescentes em tratamento de câncer não tenha conhecimento da legislação que assegura os seus direitos. O entrevistado, ao tomar conhecimento da Resolução através de nossas informações, afirmou apenas que achava interessante o que ali estava sendo mostrado, ressaltando que o hospital oferecia atividades recreativas.

Porém, ficou evidente que não era uma preocupação da administração da instituição acatar as determinações legais que asseguram os direitos educacionais das crianças e adolescentes hospitalizados. Também não pudemos deixar de observar na fala do entrevistado a sua posição de descaso, negligência e falta de sensibilidade para com as crianças, quando informou que o tempo máximo de internação dos pacientes era de cinco dias, alegando preocupar-se com a saúde dos funcionários do hospital, para que não adquirissem uma infecção, em detrimento de uma preocupação com as crianças com câncer, que deveriam ter prioridade. Nas entrevistas com as mães das crianças, constatamos que as crianças permaneciam em tratamento durante muitos meses, retornando ao hospital repetidas vezes, o que contradiz a fala do entrevistado.

Sabendo que o acesso ao atendimento escolar deve ser garantido a todos, não se excluindo o atendimento pedagógico-educacional em hospitais, avaliamos que o vice-diretor do hospital, ao ignorar a Resolução, deixa de assegurar às crianças e aos adolescentes com câncer o direito de acompanhamento curricular escolar, o que gera graves consequências à sua vida pessoal e escolar.

Observamos a impossibilidade de funcionamento de uma classe hospitalar na Enfermaria Pediátrica do Hospital São Vicente de Paulo da cidade de Barbalha, tendo em vista que nenhuma das orientações descritas no documento *Classe Hospitalar e Atendimento*

Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações eram atendidas. Vale ressaltar que são várias as limitações de recursos humanos, materiais e de instalações no hospital. Não havia planejamento para o atendimento a este direito infantil.

2.1.2 No Lar São Francisco de Assis

As entrevistas realizadas com as mães das crianças ocorreram na sala de recepção da instituição, em dias e horários diferentes, a depender da disponibilidade de cada uma. Por meio das entrevistas com mães, constatamos que:

i) Nenhuma das mães tinha o conhecimento da legislação que assegura às crianças e aos adolescentes hospitalizados o direito a um acompanhamento do currículo escolar, seja no ambiente hospitalar ou domiciliar;

ii) o tempo de tratamento da doença durava em média de oito a doze meses. Geralmente, as sessões de quimioterapia, de radioterapia e os exames eram realizados de três a quatro vezes por semana, o que deixava as crianças desanimadas;

iii) as maiores consequências da falta de acompanhamento curricular escolar no hospital eram: atraso na aprendizagem dos conteúdos escolares; dificuldade nas interações com os colegas da sala e da escola de origem e; reprovação na escola pelo grande tempo de afastamento para fazer o tratamento.

Observando que as entrevistas causavam constrangimentos para algumas mães, realizamos conversas informais durante nossas visitas ao hospital, procurando obter informações sobre a situação das crianças no hospital. Nessas conversas, vimos que na maioria dos casos, o afastamento da escola não se restringia a um único período. Com frequência, por necessidade de continuação do tratamento, as crianças voltavam ao hospital várias vezes.

Quase todas as crianças estavam matriculadas na rede regular de educação e, apesar de necessitarem se ausentar para serem submetidas a cirurgias e tratamentos, elas retornavam a frequentar as aulas na escola. Apenas uma mãe relatou que sua filha não estava frequentando a escola. O motivo citado por ela era o fato de a filha não querer mais frequentar a escola.

Todas as crianças eram oriundas de escolas públicas da região e cidades circunvizinhas. Ainda segundo algumas mães, a escola onde elas estudavam não apresentava nenhuma proposta que facilitasse a sua adaptação ou que reduzisse as dificuldades geradas pelos afastamentos das crianças. Mesmo assim, algumas mães informaram que apesar de seus filhos se ausentarem das aulas eles conseguiam uma aprendizagem satisfatória dos conteúdos.

Por outro lado, outras mães disseram que seus filhos já foram prejudicados na escola por terem que se ausentar por causa do tratamento, chegando a ter que repetir o ano letivo.

2.2 Atividades com as crianças no Lar São Francisco de Assis

No início, algumas crianças não queriam participar, demonstrando rejeição, indiferença, timidez e/ou medo. Por outro lado, outras demonstraram interesse e entusiasmo. As crianças encontravam-se na faixa etária de três a treze anos de idade. Mesmo quando estavam indispostas por causa dos efeitos do tratamento, enfrentando dores causadas pela doença, pelas intervenções médicas e pelos diferentes tratamentos, as crianças participaram das atividades propostas, algumas com reservas.

Muitas vezes, as motivações para participarem das atividades surgiram da necessidade de superar a falta da escola, a saudade dos familiares que residiam em outra cidade, de esquecer situações dolorosas que vivenciavam cotidianamente, pelo desejo de continuar aprendendo e também pela busca de forças para enfrentar o sofrimento.

Na primeira sessão, estavam presentes Juliana (dez anos), Letícia (cinco anos) e Antônio (cinco anos). Uma das crianças demonstrou pouco interesse na atividade que propomos (desenho livre), estava inquieta, indiferente e repetia várias vezes a seguinte frase: *"Eu não quero fazer nada, eu não sei fazer nada, eu não sei fazer isso"*. A criança se afastou do local onde estávamos e ficou apenas observando de longe o que fazíamos.

Não insistimos para que ela se aproximasse, pois a intenção era que participasse de forma livre e espontânea. Começamos a organizar sobre a mesa os materiais que seriam utilizados, como folhas de papel e lápis de cores. Após algum tempo, fizemos o convite para que se aproximasse e lhe oferecemos uma folha de papel em branco e lápis de cores. Sugerimos que ela desenhasse o que quisesse, para que pudesse nos revelar algo sobre seus pensamentos e sentimentos.

Então, ela respondeu: *"Desenha pra mim porque eu não sei!"*. Propusemos o seguinte: "fazemos um desenho e você faz outro". Depois de alguns minutos, ela falou que estava com os braços doendo e que não ia mais desenhar. Respeitamos a sua vontade. Em seguida, ela pediu que fizéssemos um desenho para ela colorir. Durante a atividade, percebemos que apresentava algumas dificuldades na sua coordenação motora, falta de concentração em atividades simples como desenho e pinturas, repetindo sempre a frase: *"Eu não sei pintar"*.

As outras crianças, Letícia e Antônio, participaram da atividade com tranquilidade. Antônio era uma criança alegre, comunicativa e gostava de desenhar. Outra característica de

Antônio era falar sobre sua vida escolar: *"Eu estudo. Na minha escola eu canto músicas, brinco com meus colegas!"*.

Observando essas três crianças, ficamos nos questionando: "por que o comportamento de Juliana era tão diferente das demais?". Ao final da sessão, entrevistamos a mãe da Juliana e logo pudemos perceber uma possível justificativa para a reação de sua filha nas atividades propostas. Ela relatou que sua filha não estava frequentando a escola.

A coordenadora da ONG já havia nos adiantado a possibilidade desse tipo de atitude das crianças em virtude da desconfiança que tinham com pessoas que chegavam por lá, já que como as diferentes pessoas com quem conviviam estavam relacionadas ao tratamento (médicos, enfermeiros, voluntários da área de saúde), o que lhes remetia à expectativa de dores e sofrimentos. Além disso, as crianças ainda lidavam com as consequências das situações peculiares da doença que elas enfrentam, como radioterapias e quimioterapias, que as deixavam indispostas.

Na segunda sessão, compareceram: Juliana (dez anos), Mariana (nove anos), Letícia (cinco anos), Mateus (nove anos) e Antônio (cinco anos). Ao chegarmos à instituição, encontramos Mariana e Juliana assistindo televisão na sala. Nós ainda não conhecíamos a Mariana. Fizemos o convite às atividades que planejamos para aquele dia. Juliana continuava resistindo a uma aproximação conosco. Mariana também apresentava atitudes de rejeição às atividades propostas.

Então, organizamos os materiais em uma mesa, de forma que ficassem ao alcance delas. Em seguida, uma das colegas colaboradoras da pesquisa levou um violão e começou a tocar e todos começamos a cantar músicas infantis. Mariana e Juliana foram se aproximando e demonstrando interesse pelas músicas que estávamos cantando. Outras crianças também: a Letícia e o Mateus.

Apenas Mateus não quis participar e ficou deitado em um sofá na sala assistindo televisão. Sua mãe nos abordou e disse que ele estava indisposto porque havia saído de uma sessão de quimioterapia. Obviamente, respeitamos a sua condição. Naquele dia, produzimos uma casinha com palitos de picolé, colados em uma folha ofício, enquanto conversávamos sobre suas famílias. Esta atividade chamou bastante atenção das crianças, que demonstraram interesse, prazer e criatividade na sua realização. Ao término, algumas foram mostrar as produções às suas mães.

As crianças contaram como eram suas casas, relembraram momentos vividos com a família, falaram de seus brinquedos, da saudade que sentiam de casa e de seus familiares. Isso nos mostrou o quanto essas crianças precisavam de apoio e de afetividade no hospital, podendo

ser o professor da classe hospitalar também um agente propiciador de interações afetivas naquele ambiente.

Na terceira sessão, Mariana e Juliana foram logo nos dizendo que não participariam da atividade. Então, respeitamos sua vontade. Iniciamos a atividade com a Letícia, que estava acompanhada de sua irmã. Enquanto isso, Mariana e Juliana ficaram distantes do espaço onde estávamos, apenas observando. Começamos com a contação da história: "O macaquinho", de Bia Bedran, uma história que fala sobre o afeto entre pai e filho. Aos poucos, as duas meninas foram se aproximando para ouvir a história. Depois de alguns minutos, elas já estavam participando e interagindo conosco.

Após esse momento, propusemos desenho e pintura do principal personagem da história. Na realização desta atividade, Juliana voltou a demonstrar que sentia bastante dificuldade em desenhar, dizendo: *"Não, tia, eu não consigo, não! Faz o desenho pra mim!"*. Ela repetiu esta frase várias vezes, apesar dos nossos incentivos.

Covic e Oliveira (2011, p.29) alertam que esses tratamentos:

> [...] são as principais causas de problemas de aprendizagem, memória, dificuldade de concentração e diminuição da habilidade de realizar atividades escolares com a autonomia esperada para a idade. Ainda são relatados sintomas como fadiga, problemas auditivos, visuais e motores que dificultam a inserção e o bom andamento escolar.

Letícia fez seu desenho de forma tranquila e com bastante concentração. Antes da conclusão da atividade, Letícia e Juliana precisaram sair para serem submetidas a um exame no hospital aonde faziam o tratamento da doença. Observando o comportamento de Mariana nesses três dias de atividades, percebemos que ela não gostava de falar, preferindo realizar as atividades sem interagir muito, talvez porque ela ainda estivesse se habituando ao ambiente.

Propomos esta atividade com o objetivo de conversarmos sobre as relações das crianças com os pais, para sabermos como estavam lidando com o afastamento deles, já que eram acompanhadas apenas pelas mães. Ao final da história, as crianças demonstraram tristeza diante da separação de seus pais, outro problema afetivo a ser enfrentado juntamente com a doença.

O atendimento educacional também pode auxiliar a criança a enfrentar situações como estas, estimulando-as a falarem sobre suas emoções, anseios e também propondo situações de acolhimento, de escuta e de ludicidade, para proporcionar-lhes alegria, prazer, interações e afetividade.

Na quarta sessão, participaram: Mariana, Juliana, Letícia, Mateus e Antônio. De forma diferente dos outros dias, assim que acabaram de tomar o café da manhã, as meninas já se

direcionaram para o espaço onde realizaríamos as atividades. Não foi necessário fazer como das outras vezes, elas foram participar sem que houvesse a necessidade de chamá-las e atraí-las por meio de algum recurso pedagógico. Porém, apesar do interesse e disposição iniciais, Mariana não quis participar e ficou apenas sentada mexendo no teclado de um velho computador, não nos informando o motivo pelo qual não quis participar, cabendo-nos respeitar a sua vontade.

A princípio, foi realizada uma dinâmica de mímicas com o objetivo de que as crianças se divertissem, esquecendo-se, por alguns minutos da doença. Após isso, a pedido de uma delas, colocamo-lhes à disposição palitos de picolé, folhas ofício, giz de cera, lápis de cor e cola.

Iniciamos este segundo momento, novamente, sem a participação de Mariana, pois ela preferiu continuar afastada. Porém, mesmo não querendo participar, entregamo-la os materiais para que fizesse sua produção quando e como quisesse. Antes da conclusão da atividade, Mariana e Juliana precisaram ir ao hospital por causa de um procedimento de saúde a ser realizado.

Na quinta sessão, estavam presentes: Mariana, Letícia, Mateus e Eloísa (três anos de idade), criança recém-chegada na ONG. Logo que chegamos, avistamos Mariana e Letícia na porta de entrada. Elas estavam ali sentadas, olhando as pessoas passarem, os meios de transporte, ociosas. Quando elas perceberam que estávamos chegando, ficaram muito felizes e Letícia ansiosa perguntou: *"Tia, o que nós vamos fazer hoje?"* Respondemos. "Hoje nós vamos conversar sobre as escolas onde vocês estudam".

Então, entramos, organizamos os materiais sobre uma mesa e, para estimular as crianças a falarem sobre suas escolas de origem, começamos a falar sobre a escola onde estudávamos, ou seja, sobre a URCA. Elas prestaram bastante atenção no que dizíamos. Para essa conversa tornar-se ainda mais livre e prazerosa, propusemos que elas fossem falando das suas escolas ao mesmo tempo em que desenhavam temas relativos às escolas. O ato de falar e desenhar simultaneamente estimulou as crianças a realizar a atividade espontaneamente, sem regras, sem medo ou anseios.

A primeira criança a falar foi Letícia: *"O nome da minha escola é O semeador. Ela fica perto da minha casa. Eu gosto da minha escola porque tem parquinho e balançador. Às vezes eu vou pra escola, mas às vezes não, porque eu venho para Barbalha. Eu queria que na minha escola chegasse mais um pouquinho de lápis".*

Em seguida, quem falou de sua escola foi a Mariana: *"Eu não sei como é minha escola não!"*. Para estimulá-la a falar, perguntamos: "Mas o que tem na sua escola, você lembra?". Ela respondeu:

> *Na minha escola tem salas, tem flores... O nome da minha escola é Presidente Castelo Branco. Eu gosto da minha escola. Ontem eu dormi demais, aí eu me acordei sete e vinte e minha mãe disse que não dava mais tempo eu ir pra escola ai eu comecei a chorar. Aí minha mãe foi me deixar na escola e me deixaram entrar. Eu só vou pra escola quando eu estou em casa, eu vou segunda e na terça.*

Eloísa não quis falar de sua escola. Conversando com sua mãe, ela relatou que a menina ainda está se acostumando com o ambiente e com as outras crianças e por isso ela ficava tímida e calada. Mateus não quis falar e nem fazer o desenho de sua escola. Letícia também não quis desenhar a sua escola.

Já Mariana desenhou a sua escola com detalhes, fez o nome completo, escreveu o nome da professora e desenhou até a forma como a escola é dividida. Ela demonstrou interesse na hora de desenhar, tanto que fez com riqueza de detalhes. Eloísa não falou de sua escola, no entanto, fez o desenho.

A partir desta atividade, entendemos que a escola é algo importante para as crianças. Portanto, as faltas ao ambiente escolar, o distanciamento dos colegas, as lições de classe e de casa, as brincadeiras, tudo isso faz falta na vida da criança. Assim, quando elas ficavam impossibilitadas de frequentar a escola, surgia um vazio em suas vidas. Reiteramos a necessidade de um ambiente que preencha parte deste vazio: a classe hospitalar.

Paralelo ao sentimento de insegurança, algumas crianças apresentavam incapacidade, quando nos momentos em que propomos atividades simples como pintura de desenhos à lápis, elas diziam que não iriam conseguir e para que conseguissem fazer era necessário motivá-las e convencê-las com cautela e dedicação.

Partindo desta realidade, a falta de atendimento educacional gera uma série de consequências para a vida escolar e social destas crianças: dificuldades na leitura e escrita, dificuldade na socialização, sentimento de inferioridade, incapacidade, sofrimento perante os preconceitos, baixa autoestima e exclusão.

Durante as atividades, as crianças tinham oportunidades para falar de suas vivências fora do hospital, de demonstrar suas expectativas, de desenvolver a imaginação, a criatividade e de construir novas amizades. Muitas vezes, recordavam de ocasiões vividas na escola, outras vezes preferiam não falar. A ausência da escola gerava nelas um sentimento de tristeza, pois não eram apenas privadas de aprendizagem, de atividades escolares, mas também de momentos com os colegas, com as professoras, com a comunidade escolar e em especial com o grupo familiar.

Quando lembravam da escola algumas crianças sentiam-se à vontade para falar, pois era uma forma de trazer para o ambiente hospitalar um pouco da sua vida fora do hospital. As

vivências do ambiente escolar funcionavam como um estímulo que os fortalecia e lembravam-se desses períodos com alegria e entusiasmo. Entretanto, outras crianças não gostavam de falar sobre sua escola, pois isso fazia com que motivasse lembranças da vida antes da doença e ocasionava medo e saudades.

Considerações

As consequências da falta de atendimento escolar para a vida das crianças da pesquisa giravam em torno da sua aparente baixa autoestima com relação à sua condição de aprendizagem, da saudade dos colegas e da vida escolar, da repetição de ano. Observamos manifestações de desânimo, de sensação de não conseguir realizar tarefas simples em decorrência do afastamento de suas atividades escolares.

Segundo a legislação, compete ao Poder Público universalizar o atendimento escolar, criando diferentes formas de acesso à educação e ao atendimento escolar, logo o hospital deve estar incluído neste contexto. No entanto, as determinações legais não são cumpridas e muitas crianças que se encontram em enfermarias pediátricas não são amparadas pela Lei.

Por serem acometidas pela doença, entendia-se que cuidar da saúde das crianças era o que bastava, ficando as crianças desassistidas da educação escolar, tão importante para elas, conforme nossa pesquisa revelou.

Neste sentido, podemos considerar que estamos longe de assegurar os direitos das crianças em tratamento ou hospitalizadas. A preocupação de promover este tipo de atendimento muitas vezes é transferida para organizações não governamentais ou instituições de caridade, quando o Poder Público deveria oferecer as condições para o acompanhamento curricular nos hospitais.

Nossa pesquisa mostra a importância desse atendimento educacional para as crianças. A escola deve ser um espaço para o desenvolvimento integral das crianças, quer estejam saudáveis, quer necessitando de cuidados médicos prolongados. No caso das crianças doentes que não podem frequentar a escola, conforme a legislação, cabe ao hospital oferecer acompanhamento do currículo escolar.

Assim, percebe-se que há uma contradição entre o que a legislação procura assegurar e a realidade escolar destas crianças. É notória a falta de implantação de políticas educacionais que favoreçam a garantia de atendimento pedagógico educacional em ambientes hospitalares e domiciliares. Esse tipo de atendimento é uma necessidade que deve ser suprida com urgência às crianças que dele necessitem.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2*, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. *Resolução n.º 41*, de 13/10/1995. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar:* estratégias e orientações. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

COVIC, Amália Neide; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida Ferreira de Melo. *O aluno gravemente enfermo*. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Eneida Simões da. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. 2ª Ed. São Paulo: Memnon, 2008.

INFÂNCIAS NA AMÉRICA LATINA ENTRE POLÍTICOS, POLÍTICAS E CIÊNCIA: 1916-1948[209]

Eduardo Silveira Netto Nunes[210]
Unisantanna /Universidade Brasil
edunettonunes@hotmail.com

Durante muito tempo se considerou que a América Latina, tratando-se da filosofia, do pensamento, da literatura, das instituições, da ciência, e da cultura expressava fortemente a reprodução, quase mimética, de tendências europeias, no que foi sintetizado analiticamente como uma cultura da elite que utilizava "ideias fora do lugar"[211]. Entretanto, quando se observa os intentos de construção de referenciais, de modo especial, desde o século XIX e ao longo do XX, nacionais ou latino-americanos no âmbito do conhecimento e da ciência, observa-se um esforço considerável de inúmeros agentes da região em constituir um espaço político-científico de intercâmbio e colaboração dinâmico e que levasse em consideração as realidades e peculiaridades dos países da região e que essas peculiaridades e realidades servissem de referencial para o pensar e o fazer ciência inter-regional.

A conformação de uma "comunidade intelectual" latino-americana (DEVÉS-VALDÉS, 2007) nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, cada vez mais é

[209] Este trabalho utiliza uma série de fontes documentais e sintetiza muitos apontamentos apresentados na tese doutoral "A infância como portadora do futuro: América Latina 1916-1948", disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26102011-005044/publico/2011_EduardoSilveiraNettoNunes_vCor.pdf>

[210] Doutor em História Social (USP), Coordenador do Grupo de Trabalho da História da Infância e da Juventude – Associação Nacional de História, Seção São Paulo; Professor Universitário na Unisantanna e na Universidade Brasil.

[211] Sabemos de toda a polêmica que o uso deste conceito de "ideia fora de lugar" proposto por Schwarz (2000), gerou nos meios acadêmicos brasileiros e também se estendeu ao meio acadêmico latino-americano, muito por sintetizar uma noção da crítica cultural direcionado às elites, muitas vezes adequada, de que na esfera do saber, da estética e das visões de mundo, as elites culturais quase que repetiam mecanicamente "noções e olhares" elaborados na Europa para o contexto Europeu, e assim buscavam uma "ocidentalização ornamental". A pesar da leitura de Schwarz chamar a atenção para certa estrutura do pensamento das elites no Brasil (e na América Latina, por extensão), ela não parece ser a melhor ferramenta para compreender as dinâmicas socioculturais da produção cultural que foram se desenvolvendo e que não expressavam apenas a repetição de "ideia fora de lugar". Até porque essa compreensão de Schwarz explicita que existe "o lugar" em que essas ideias são próprias, e autênticas, esse lugar seria o "Ocidente", a "Europa". Sabe-se que "Ocidente", a "Europa" como "lugares" também são bastante frágeis conceitualmente (ver sobre Said, 1995).

percebida como real e enseja um maior número de pesquisas que buscam desvendar como essa comunidade foi tecendo suas relações, qual a fortaleza e as debilidades dessas comunidades, seus objetos de atração e estudo[212].

A realização dos Congressos Pan-americanos da Criança (Congreso Panameriano del Niño, em espanhol)[213] a partir de 1916, ocorrendo a cada edição em um país diferente do continente americano, expressava a tentativa de construir um ambiente de interação, troca de experiências, problematização de questões comuns e indicação de possíveis encaminhamentos para enfrentamento de desafios atinentes à temática da infância. Os CPN's, fizeram convergir dentre de si dois processos contemporâneos, mas não necessários de acontecer na América Latina: 1º. os intentos de intelectuais, publicistas, científicos latino-americanos em forjar espaços de reflexão e intercâmbio de conhecimento inter-regional; 2º. a crescente problematização do universo infanto-juvenil nos processos de modernização social comum em escala nacional, mas inovador em escala inter-regional.

Os CPN's que analisamos, entre 1916 e 1948, no total de nove edições, aconteceram de norte a sul do continente (vide quadro 1), tematizando diferentes aspectos do universo infanto-juvenil, mas concentrando em temáticas sociais (estruturação das famílias, políticas de intervenção sobre as famílias pobres, criação serviços assistenciais), jurídicas (criação de códigos e legislações direcionadas a regulamentar a vida infantil, em especial aquela advinda de setores pobres, aparatos judiciais – como tribunais para crianças e adolescentes), de saúde (estruturação de políticas de saúde materno-infantil e da primeira infância, criação e difusão do saber pediátrico, regulamentação sanitária das escolas e vistoria médica das crianças), e de educação (finalidade da educação escolar, importância da educação infantil – pré-escola, obrigatoriedade da escolarização, construção da escola como espaço de observação e classificação infantil).

Ao longo dos nove CPN's, aproximadamente, hum mil cento e quarenta e três trabalhos foram apresentados (NUNES, 2011: 49, 54, 61), com autoria de pessoas provenientes dos mais diferentes países do continente americanos; mais de duas mil e oitocentas pessoas foram

[212] Pensando em identificar elementos que permitiriam visualizar uma rede, Devés-Valdés (2007: 32, 33) propõem que a presença de alguns destes nove fatores e conforme a intensidade deles, indicaria a possibilidade de existir uma comunidade intelectual, são eles: 1. Comunicação cara a cara; 2. Comunicação via correspondência; 3. Participação nos mesmos congressos, sociedades, agrupações; 4. Prolongação, comentário ou apresentação de livros; 5. Publicação nos mesmos meios; 6. Participação nas mesmas campanhas ou iniciativas; 7. Envolvimento em Diálogos, polêmicas; 8. Citações recíprocas; 9. Outros tipos de relações possíveis.

[213] Os Congressos Pan-americanos da Criança, em português, mais conhecido pelo seu nome em espanhol – Congreso Panameriano del Niño – e sigla CPN, a qual utilizaremos como abreviatura dos eventos neste texto, nas suas primeiras três primeiras edições, entre 1916 e 1922, chamou-se de Congreso Americano del Niño. A partir da sua quarta edição, em 1924, passou a chamar-se Congreso Panameriano del Niño, designação que continua a ser utilizada até os dias de hoje.

inscritas entre 1916 e 1948, na sua maioria provenientes do país acolhedor do evento, mas com número importante de estrangeiros (a maior parte, argentinos, uruguaios, norte-americanos, chilenos e brasileiros); e cerca de quinhentos e setenta pessoas representando oficialmente seus governos na condição de Delegados, com a responsabilidade de aprovar as recomendações e conclusões do Congresso.

QUADRO 1. Congressos Pan-americanos da Criança, Sedes, 1916-1948

EDIÇÃO	SEDE DO CONGRESSO	ANO
I	Buenos Aires	1916
II	Montevideo	1919
III	Rio de Janeiro	1922
IV	Santiago del Chile	1924
V	La Habana	1927
VI	Lima	1930
VII	México	1935
VIII	Washington	1942
XIX	Caracas	1948

(Fonte: NUNES, 2011: 26)

Se a ocorrência do evento em si gerou os números significativos apresentados acima, é importante fazer um exercício reflexivo a respeito da quantidade de pessoas mobilizadas para que cada Congresso acontecesse, de modo especial, nos países em que o país não fosse o anfitrião. Criou-se, desde a primeira edição, o que se convencionou chamar de comitê nacional ao CPN, o qual teria a incumbência de fazer a ponte entre a organização local – que acolheria o Congresso –e cada um dos países do continente convidados a participar. Isso quer dizer, o movimento de realização de cada edição do CPN capilarizava-se ao redor dos países participantes em comitês que davam publicidade à temática da infância ao longo do continente e que organizavam em seus territórios a visibilidade antes, durante e depois dos eventos, gerando potencialmente um circuito interessante de intercâmbio periódico dos debates travados.

A organização e publicação dos anais de cada congresso representava uma nova oportunidade de dar vitalidade aos debates, ideias, conclusões que circularam por cada um dos eventos, para além daquelas pessoas que tiveram a oportunidade de se fazer presentes nos mesmos. Os anais, alguns mais volumosos que outros, sintetizavam e permitiam ampliar, de modo significativo, os eventuais interessados leitores e, participantes indiretos, dos Congressos, contribuindo para a viabilização de um campo de reflexão e debate sobre a infância em âmbito inter-regional. Na época, os anais condensavam uma significativa contribuição para a literatura especializada latino-americana a respeito de estudos e olhares a respeito do universo infanto-

juvenil continental. Somando a quantidade de páginas publicadas nos anais chega-se a cifra de pelo menos seis mil páginas impressas diretamente no formato de anais (NUNES, 2011: 273-276)[214], material que configura um importante repositório dos olhares construídos sobre como era percebida a realidade da infância latino-americana, que tipo de propostas eram indicados à essa infância, que orientações gerais se propunham para as iniciativas desencadeadas pelos adultos em relação às crianças e adolescentes do continente.

Um último fator a colaborar para a constituição do universo infantil em temática de interesse do mundo institucional e acadêmico latino-americano foi a criação do Instituto Internacional Americano de Protección a la Infância (IIAPI) no interior dos primeiros CPN's. Desde as duas primeiras edições, a primeira ocorrida na Argentina, em 1916, e a segunda no Uruguai, em 1919, havia a intenção de institucionalizar, numa organização permanente, um espaço para emular os debates e as políticas direcionadas à infância nos diferentes países da América. Assim que, a partir do 2º CPN, aprovou-se a criação dessa instituição permanente, que seria materializada de fato com a inauguração do IIAPI, em Montevidéu, Uruguai, em 1927. Com a criação do IIAPI acreditava-se que os debates e as conclusões dos CPN's poderiam ter viabilidade de modificar a estrutura das políticas e leis direcionados à infância, nos diferentes países da região. Essas mudanças, acreditava-se, deveriam auxiliar a redução da mortalidade infantil e "modernizar" os países no trato com a infância.

Se foram os CPN's que deram origem ao Instituto Internacional Americano de Protección a la Infância (IIAPI), ao longo do tempo, este acabou absorvendo aqueles em sua estrutura de organização, de modo especial depois que o IIAPI foi transformado no Instituto Interamericano del Niño da Organização dos Estados Americanos (IIN-OEA).

Como falamos anteriormente, os CPN fazem convergir o intento inovador, em âmbito continental, de criar um universo infanto-juvenil no mundo da intelectualidade e dos reformadores sociais locais, partindo das realidades locais e as pensando em comparação com as demais perspectivas dos demais países da região. De todo modo, isso não pode levar a pensar que esses agentes estavam "fora do mundo". Ao contrário, eles demostravam um cosmopolitismo interessado, mas por outro lado, criavam um cosmopolitismo latino-americano e davam uma interpretação toda própria, a partir de suas realidades, a essas ideias que vinham de outros lugares – em especial de países centrais da Europa. O que quer dizer, domesticavam ideias que circulavam, mas as interpretavam segundo balizas e interesses próprios.

[214] É necessário enfatizar que a edição dos Anais dos Congressos nem sempre foi alcançado em toda a sua extensão, em algumas edições, especialmente no sexto e no nono CPN, os Anais não foram publicados integralmente, mas apenas uma pequena parte da programação e das conclusões saíram impressos.

A respeito disso, Donna J. Guy, estudiosa do tema dos primeiros oito CPN's, contextualiza esse ambiente "mundial", no qual os CPN's também participam, quando afirma que "o movimento de defesa da infância no mundo moderno era parte de um fenômeno mundial comum. [...] Esforços para reduzir a mortalidade infantil eram particularmente importantes porque essas mortes limitavam a expansão da força de trabalho e do próprio capitalismo. Ainda, a crescente urbanização e industrialização exigia um apropriado saneamento e campanhas públicas para evitar a restrição dos avanços do Estado-Nação moderno." (GUY, 1998: 275)

Pensando na força do processo de internacionalização das ideias, fruto do capitalismo em intensa expansão, Iglesias, Villagra, Barrios (1992: 167), afirmam que o "capitalismo em expansão, a princípios do século criou o mercado internacional de ideias. [...] Em particular a difusão do pensamento e das disciplinas sociais foi propiciada pela celebração sistemática dos encontros internacionais". E, dentro deste processo, mas não apenas imitando-o, teria aparecido os CPN's, dentro de uma tradição inter-regional de pensar o continente americano e a latino-américa desde si e que remonta um imaginário pelo menos desde Simón Bolívar e seu Congresso do Panamá de 1826 e as sucessivas Conferências Internacionais Americanas que ocorrerão ao largo do século XIX e que ensejaram a formação da União Americana, bem como os Congressos Científicos Latino-Americanos, cuja 1ª edição data de 1898, ao lado do Congresso Sanitário Americano, de 1888, e Congresso Médico Latino-Americano de 1901[215].

Agora, a que se dedicavam os participantes dos CPN's?

Para efeitos deste artigo, pensamos em apresentar, rapidamente, uma pequena amostra da variedade temática que percorreu os CPN's ao longo dos 40 anos analisados, a partir dos assuntos propostos para cada evento. Em realidade, selecionamos apenas alguns dos assuntos, os quais apareciam como os eixos a partir dos quais os participantes e os países deveriam pensar quando fossem oferecer algum trabalho e conclusões aos eventos. Pensando nas grandes áreas da assistência, saúde, legislação e educação, os debates foram estimulados a partir dos temas que eram propostos pelas comissões organizadores. Vejamos alguns deles.

Um tema que foi muito recorrente, e que apareceu ao longo dos CPN's, foi o da infância considerada abandonada ou delinquente. O 1º CPN convocava trabalhos que tratassem do "menor delinquente vicioso e abandonado". O 2º CPN convidava colaborações para pensar a "profilaxia do abandono da criança", e sobre a "criminalidade infantil", sugeria que fosse verificada as "suas proporções, suas causas e seus remédios". O 3º CPN propunha que se pensasse sobre a legislação envolvendo "os menores abandonados". No 4º CPN pensou-se em

[215] Anotações avulsas de Pesquisas do Autor.

que era indispensável a "investigação das causas da criminalidade infantil" e os "meios de evitá-la", agregado à "necessidade de se perceber conceitualmente "o que se entende por menor abandonado? Quais as causas do abandono? Como o Estado deve exercer a sua proteção? Através de medidas preventivas e educativas?" No 5º CPN, solicitava-se que os participantes se debruçassem sobre a "especificação dos deveres do Estado em relação com a criança abandonada ou desatendida pelos seus pais". No 6º CPN, propunha-se que se debatesse sobre as formas de se "prevenir legalmente a miséria e os infortúnios das crianças". No 7º CPN, convidava-se que fosse problematizada a "legislação relativa à delinquência infantil" bem como sobre as "obrigações do Estado sobre a proteção da infância". Nos 8º CPN e 9º CPN o tema não foi diretamente tratado sob o viés do abandono ou da delinquência.

Acompanhando as nove edições, neste recorte da criança considerada abandonada e delinquente, observa-se que o tema foi constante até o 8º CPN, quando saiu de cena, sobretudo pelo influxo da 2ª Guerra Mundial que abatia o país anfitrião da edição, os Estado Unidos da América do Norte. O sentido e a terminologia empregada nas primeiras edições – profilaxia, causas, remédio – relaciona-se de modo intenso com uma perspectiva da medicina social e da antropologia criminal que concebia as ações como fruto de causas genéticas que pela intervenção terapêutica – o remédio – acabaria curado. Com o passar dos anos, persiste o interesse em investigar pormenorizadamente as "causas" e criar instituições e leis entendidas como pelos participantes apropriadas para a diminuição do problema. Importa destacar como o reconhecimento do problema como econômico e como uma obrigação do Estado, acaba por indicar – o que ocorrerá no futuro – que este assuma cada vez mais a responsabilidade por administrar as políticas de intervenção sobre a infância pobre.

A constância do tema ao longo dos CPN's, permite-nos identificar que o mesmo continuava a reclamar reflexões e proposição de encaminhamentos aos países como um "tema problemático", em parte o crescimento populacional, a urbanização, a constituição de massas humanas nas periferias e na vida citadina, observada na América Latina do período, deixa evidente que a infância urbana cada vez mais era percebida como um problema a ser enfrentado pelas elites dirigentes.

Se a temática da infância considerada abandonada e delinquente teve presença constante ao longo dos CPN's, no âmbito da educação, quais foram os temas recorrentes, e por quê isso se deu? Se na assistência e legislação a preocupação era as crianças consideradas "problema", na educação o interesse foi bastante amplo, mas enfocaremos na preocupação com a escolarização e a sua expansão.

Já no 1º CPN, formulava-se questões sobre "qual seria a organização que o Estado deveria dar à educação pública? Qual seria a norma do Estado ao formular os programas de estudo? Que organização deve ter a escola nacional?". No 2º CPN, formulava-se que os participantes do evento discutissem sobre a "obrigatoriedade do ensino", sobre as metodologias que levassem em consideração o "conceito da natureza mental da criança e as mudanças que se impõem nas práticas correntes do ensino escolar", e que apresentasse respostas a "como desenvolver na população escolar as ideias e os sentimentos de liberdade e solidariedade", e como desenvolver a "educação de crianças indígenas". No 3º CPN a ênfase no ensino propunha claramente que se pensasse na "finalidade do ensino primário", que para os organizadores era o "desenvolvimento mental e preparo para a vida social pela educação", já o "a finalidade do ensino secundário" era inequivocamente a "formação das 'elites' pela cultura geral", pelo que os participantes deveria apresentar reflexões que respondessem a essas questões e levassem em consideração a "seleção dos incapazes afortunados, pelo ensino secundário" para preparar "os mais aptos à formação das 'elites' ". No 4º CPN, a importância da escolarização deveria ser expressa na problematização dos "perigos do empirismo pedagógico", frente ao qual os participantes do evento eram instados a oferecer uma "Pedagogia de base científica" para os sistemas educacionais. No 6º CPN, convidava os interessados em pensar sobre "os "aspectos financeiros do problema da educação escolar e os orçamentos da instrução primária", indicando o quão problemático foi a expansão dos sistemas de ensino em termos econômicos; bem como se solicitava a pensar em como constituir um sistema escolar que dosasse a dimensão da "centralização e descentralização do sistema escolar primário". No 7º CPN, se solicitava problematizar novas tendências pedagógica e sua eventual aplicação, em especial a "educação progressiva" e que no planejamento dos "horários escolares" se levasse em consideração as "bases científicas". No 8º CPN, sob o ambiente da 2ª Guerra Mundial, se propunha se desenvolvesse reflexões sobre as "finalidades e métodos educativos em relação com o desenvolvimento da personalidade e as responsabilidades sociais", bem como sobre os "métodos educativos vinculados ao desenvolvimento da cidadania democrática". No 9º CPN, requisitava-se atenção com o tema da "proteção e distração da criança fora da escola".

O que pode se perceber, acompanhando essa temática da criança e expansão do sistema escolar e dos métodos de ensino, demanda crescente nos países é que, se num primeiro momento a imperiosa ampliação da oferta do ensino primário, visto como um dos recursos para a "qualificação" cultural da população, com o tempo foi se mostrando custosa e sendo indispensável o planejamento de sistemas de ensino melhores organizados e que levassem em consideração às contribuições dos estudiosos na sua concepção.

De outra parte, percebe-se uma demanda dos educadores mais especializados e instruídos a reivindicação pelo afastamento de metodologias simplórias e meramente intuitivas – a pedagogia tradicional – e a assimilação da pedagogia "científica" nos sistemas de ensino dos países da região, com especial ênfase para a pedagogia progressiva ou, no caso do Brasil, a pedagogia da Escola nova.

No plano das disputas ideológicas na formação escolar, chama a atenção a proposição da educação para a solidariedade e liberdade, no 2º CPN, e para a cidadania democrática, do 8º CPN, isso porque se uma, a do 2º CPN responde ao contexto pós-1ª guerra Mundial, a segunda responde ao contexto da 2ª Guerra Mundial. Sugerindo uma ênfase no segundo caso de supostos "valores democráticos" contra sociedades totalitárias. Mas, em se pensando em uma linha de debates sobre a pedagogia latino-americana, o a temática, de modo nenhum poderia ser considerada nova, mas sim, com uma nova ênfase e como uma legitimidade advinda do proponente dessa nova ideia, os EUA.

Ao percorremos este percurso de compreender o surgimento dos CPN's no contexto da criação de uma comunidade latino-americana e americanista de problematização da universo infanto-juvenil, entre 1916 e 1948, percebemos que concretamente existiu uma rede de intercâmbios interessante e com consequências importantes para o pensamento e a circulação de ideias e projetos envolvendo a infância da região. O caráter obscurecido no âmbito da memória sobre os CPN's na região produz a invisibilidade sobre importantes polêmicas e debates que os protagonistas latino-americanos envolvidos em estudar e atuar na infância e juventude dos países da região desenvolveram, e que este trabalho buscou projetar um pouco de luz.

Os CPN não aparecem fora de contexto neste intento de cria um circuito interamericano de conhecimento, ao contrário, deram um acento interessante sobre a temática da infância e juventude, de modo especial permitiram a produção e circulação de reflexões sobre o continente e acabaram deixando registrado uma mostra de como e por quais caminhos a infância latino-americana foi sendo problematiza, abrindo um campo de pesquisa ainda a ser explorado.

Referências

DEVÉS-VALDES, Eduardo. *Redes intelectuales en América Latina*: Hacia la constitución de una comunidad intelectual. Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados, Universidad Santiago de Chile, 2007.

GUY, Donna J. The Pan American Congresses, 1916 to 1942: Pan Americanism, Child Reform and the Welfare State in Latin America. *Journal of Family History*, v. 23, n.3, p. 272-291, 1998.

IGLESIAS, Susana; VILLAGRA, Helena; BARRIOS, Luis. Um viaje a través de los espejos de los Congresos Panamericanos del Niño. In: MÉNDES, Emilio G. & CARRANZA, Elías (org.). *Del revés al derecho*: la condición jurídica de la infancia en America Latina. Buenos Aires: UNICEF, Unicri, ILANUD, Galerna, 1992, p.154-169.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. *A infância como portadora do futuro*: América Latina 1916-1948. Tese (Doutorado em História Social). FFLCH/Universidade de São Paulo. 2011. Acesso em 02/02/2017. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26102011-005044/publico/2011_EduardoSilveiraNettoNunes_vCor.pdf>

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo***.** Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas***.** São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2000.

FINANCIAMENTO E ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL: DO FUNDEF AO FUNDEB.

Eliane Fernandes[216]
elianefae@hotmail.com

Adriana Missae Momma[217]
adrianamomma@gmail.com

UNICAMP

Introdução

Embora, a Constituição Federal de 1988 tenha contemplado a creche como direito da criança, opção da família e dever do Estado, é apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que a educação infantil de 0 a 3 anos, é incorporada à educação, sendo contemplada pela primeira vez no Censo Escolar em 1997.

A LDB elenca a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e estabelece prazo até 1999, para que as creches e pré-escolas que estavam sobre responsabilidade de outros órgãos fossem integradas à educação.

Com o Fundef, o financiamento da educação esteve destinado ao ensino fundamental, sendo a continuidade do atendimento da educação infantil, operacionalizada via convênios com municípios e governos estaduais por meio Fundo Nacional de Assistência Social.

Com o Fundeb, finalmente, a creche, é incluída na política de financiamento da educação. Todavia, a inclusão no financiamento não garantiu a suficiência de recursos, universalização e/ou ampliação significativa do atendimento, com qualidade, para a primeira etapa da educação infantil, vide indicação de 50% de atendimento em creche no Plano Nacional de Educação- (Lei 13.005/2014) em vigência até 2024, já apontado no PNE anterior.

[216] Professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal e mestranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas/Unicamp no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: elianefae@hotmail.com.
[217] Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Doutora e mestre em Educação pela Unicamp. Pesquisadora integrante do LaPPlanE-Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, Fe/Unicamp desde 1998. E-mail: adrianamomma@gmail.com.

2. Metodologia

O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de demonstrar como vem ocorrendo o financiamento da educação infantil de 0 a 3 anos e refletir sobre o comportamento das matrículas, no período de 2001 a 2016. A análise do comportamento das matrículas no contexto do Fundef e Fundeb foi realizada mediante consulta das Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos Censos Escolares de 1997 a 2015, assim como dos dados referentes a 2016, coletados no site do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), e das Projeções da População do Brasil por Sexo e Idade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como por meio do aporte teórico de autores que se debruçaram sobre o tema, tais como Kuhlmann Jr. (1991 e 2000), Barreto (2003), Nascimento (2012) e Pinto (2002; 2007 e 2012).

3. O legado deixado pelo assistencialismo

No Brasil, durante muitos anos a educação infantil de 0 a 3 anos, foi concebida não como direito das crianças e mães, mas sim, como ajuda prestada às famílias que não tinham aonde deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Dentro desta concepção, o atendimento em creches, prestava-se a guardar os filhos dos trabalhadores, durante o expediente de trabalho, cuidando de sua higiene, saúde e alimentação.

É partir do final do século XIX, que a criança pequena começa a ser atendida fora do espaço doméstico, devido a várias mudanças ocorridas na ordem social e econômica do país, que provocaram modificações nas relações de trabalho, como a Proclamação da República, a imigração, o processo de urbanização e industrialização do país.

A imigração e a nascente industrialização do país favoreceram a urbanização. Contudo, as condições de moradia, de saúde e higiene dos novos centros urbanos eram precárias. Segundo Oliveira (2002), exigia-se paliativos aos efeitos nocivos da urbanização desordenada e não planejada, que não oferecia infraestrutura mínima como saneamento básico, ocasionando o perigo de constantes epidemias. De modo que “a creche seria um desses paliativos, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a preservação e reprodução da mão de obra, que geralmente, habitava ambientes insalubres” (OLIVEIRA, 2002, p.99).

No início do período republicano foram criadas entidades de amparo à criança, cujo objetivo era combater o alto índice de mortalidade infantil e assegurar os cuidados básicos das crianças pobres. Segundo Kuhlmann Jr. (1991), em 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho, funda o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ). Em 1908, o IPAI-RJ, cria sua primeira creche popular destinada às crianças de até 2 anos de idade, em sua grande maioria filhos de empregadas domésticas e não de operárias.

No início do século XX, muitos eram os problemas ocasionados pela expansão desordenada dos centros urbanos, a miséria, o desemprego, o abandono infantil, o alcoolismo, e difusão de doenças como sífilis e tuberculose, faziam parte do cotidiano das pessoas, greve e revoltas eclodiam em todas as partes, impondo pressão sobre o governo da época por melhores condições de vida e trabalho. O movimento higienista, que tinha no médico Moncorvo um de seus principais representantes, atuou fortemente neste contexto procurando imprimir controle e vigilância sobre as condições de abandono e criminalidade a que os meninos das "classes perigosas" estavam sujeitados. Respaldando-se no caráter científico, técnico e moderno de seus conhecimentos, o movimento higienista, implantou a chamada "assistência científica".

Além dos médicos, ao longo do século XX, sociólogos, políticos, juristas, pedagogos, assistentes sociais também se envolveram no trabalho de prestar o que chamavam de "assistência científica" à população, pretendendo não só combater as "mazelas" sociais emergentes, mas conter a população contra possíveis revoltas. Assim, a tendência jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada e a religiosa também acompanharam a médico-higienista na implantação de creches pelo Brasil.

Vale frisar que esses grupos promoveram a constituição de associações assistenciais privadas, de cunho filantrópico, que angariavam fundos, tanto por meio da promoção de festas, como por arrecadação de donativos e subsídio do governo às entidades. Como esclarece Kuhlmann Jr. (1991):

> Os eixos da concepção de "assistência científica" eram: a desobrigação do Estado paralelamente ao fortalecimento das entidades privadas, defendendo um atendimento fracionado em múltiplas instituições, atribuindo ao Estado um papel de supervisão e subsídio às entidades; a proposição de um "método" para arbitrar quais seriam os contemplados com os atendimentos, calcado no rígido controle dos demandatários, instaurando um processo de competição entre eles, mediante inquéritos minuciosos sobre suas vidas particulares; e a caracterização preconceituosa da população pobre, atribuindo um papel educativo à assistência, a fim de evitar a luta de classes (KUHLMANN JR., 1991, p.24).

A concepção da “assistência científica”, previa que o atendimento das crianças pobres não deveria ser feito com grandes investimentos, promovendo uma “pedagogia da submissão”, que preparava os pobres para aceitar sua condição de exploração social. Assim, o Estado, não deveria gerir diretamente as instituições, mas apenas repassar recursos para essas entidades (KUHLMANN JR., 2000).

Na década de 30, é criado o Ministério da Educação e Saúde, ao qual vinculava-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), encarregado de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) surge, em 1942, como a primeira instituição de assistência social no Brasil, sendo também responsável pelo atendimento à maternidade e infância, criando creches, hospitais infantis, maternidades, entre outras instituições.

Na década de 60, com a instalação da ditatura militar, há a continuidade do caráter assistencialista na educação infantil, acentuando-se a preocupação com a quantidade, em detrimento a qualidade. O crescimento da classe operária, o maior número de mulheres no mercado de trabalho faz crescer a pressão da população por atendimento, resultando no aumento do número de creches.

Em 1977, o Projeto Casulo é implantado pela LBA, visando expandir a educação infantil, a baixo custo, sem a devida preocupação com a qualidade, fazendo uso de recursos comunitários, trabalhos voluntários, bem como das parcerias público-privada. Neste período, ganha fôlego a ideia de “privação cultural”, que vincula o fracasso escolar a “pobreza”, sendo, então, concebida como função da educação infantil, compensar as “carências culturais”.

No contexto dos anos 80, a educação infantil começa a ser defendida como direito, cresce o movimento de luta por creche, coroado, pela Constituição Federal de 1988, que pela primeira vez, estabelece a educação infantil de 0 a 3 anos, como direito das crianças e dever do Estado.

3.1 Fundef: ausência de financiamento para educação infantil

Em 1996, a Emenda Constitucional nº 14/1996 institui o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), introduzindo mudanças significativas na forma de organizar o financiamento da educação em âmbito nacional.

A definição das responsabilidades de cada um dos entes federados no que dizer respeito ao direito à educação, delimitando a cada ente federado uma atribuição específica na prestação

dos serviços educacionais, fez com que algumas etapas da educação ficassem sobre a garantia de financiamento de apenas um ente federado, como é o caso da educação infantil. Caberia, então, aos municípios, assumir prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental, enquanto, aos estados foi atribuída, prioritariamente, a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental e do ensino médio. A União, por sua vez, ficou responsável por organizar os sistemas de ensino, bem como por financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (EC/14, §1º, 2º e 3º, Artigo 3).

A subvinculação de 60%, ou seja, 15% dos 25% previstos no artigo 212 da Constituição Federal, como recursos vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio dos seguintes impostos e transferências constitucionais: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp.) e o imposto referente a Lei Complementar nº 87/96, que trata da compensação feita pela União a estados e municípios pela desoneração do ICMS sobre exportações.

A Emenda Constitucional nº 14/1996, ordenou a concretização da distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e os municípios mediante a criação, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil. Assim, foram criados 27 fundos para promover a operacionalização do Fundef. Cabendo a cada fundo fazer os devidos repasses, baseados no número de matrículas e no saldo contábil de cada fundo. A União só complementaria os recursos dos fundos, caso não viessem a atingir o valor mínimo anual por aluno definido nacionalmente.

A política de financiamento da educação operacionalizada pelo Fundef, foi um grande indutor da descentralização educacional no país, fato que prosseguiu com o Fundeb. Segundo Pinto (2012), em 2010, 55% das matrículas do ensino fundamental, já estavam a cargo dos municípios, sendo as regiões mais pobres, aquelas que apresentam as redes de ensino mais municipalizadas. Ocorre, de acordo com o autor (2012, p. 161), que "boa parte dos municípios brasileiros possui uma capacidade mínima de arrecadação". Sabendo das extremas desigualdades dos níveis de arrecadação de recursos entre os municípios como os mesmos poderiam se responsabilizar por um custo aluno similar? Em resposta a esta pergunta a legislação que criou o Fundef, procurou estabelecer à União a função "redistributiva e

supletiva", a fim de garantir a equidade entre os municípios e estados, bem como padrão mínimo de qualidade de ensino. Todavia, a União, não respeitou as determinações de repasse de recursos estabelecidas, acumulando de 1998 a 2005, nos termos de Pinto e Adrião (2006) um "calote" de mais de 30 bilhões de reais.

Vale lembrar que o Fundef, restringiu o financiamento ao ensino fundamental, deixando desprotegidos a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Para Pinto (2002) o Fundef provocou um desestímulo de investimentos, por parte dos poderes públicos na educação infantil, na educação de jovens e adultos e no ensino médio, o que para a educação infantil significou um grande prejuízo.

3.2 Fundeb: a vinculação da educação infantil no financiamento da educação

Em 2007, após intenso debate e luta dos movimentos em prol da educação infantil, o Fundef foi substituído pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), permitindo a ampliação do financiamento para todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

O Fundeb conservou várias características do Fundef, especialmente, o formato de 27 fundos contábeis, critérios de distribuição, baseados no número de matrículas e no saldo contábil de cada fundo, bem como a responsabilização dos entes federados por etapas/níveis específicas (os) da educação, além de conservar também estados e municípios como os grandes mantenedores dos fundos, participando a União, desta vez, da complementação dos fundos com o valor fixo de 10% sobre o total das contribuições de estados e municípios.

As principais diferenças do Fundeb em relação ao Fundef é a abrangência de atendimento, que passa a abarcar toda a educação básica, bem como a elevação do percentual da subvinculação das receitas dos impostos e das transferências constitucionais dos estados, Distrito Federal e municípios, que passa para 20% e a ampliação da cesta de impostos e transferências constitucionais de cinco para oito, sendo eles:

- Fundo de Participação dos Estados – FPE;
- Fundo de Participação dos Municípios – FPM;
- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS;
- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPI-exp.;
- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA;
- Imposto Territorial Rural (Cota parte de 50% devida aos municípios) - ITR;

- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD; e
- Ressarcimento pela desoneração de Exportações de que trata a LC nº 87/96.

De acordo com Davies (2006), a principal fragilidade, tanto de Fundef, como Fundeb é trazer poucos recursos novos para o financiamento da educação, visto que ambos apenas redistribuem os recursos que já são constitucionalmente vinculados à educação. Sendo a complementação da União, no montante máximo de 10% do valor total arrecadado por estados e municípios, o único recurso novo, no caso do Fundeb. Porém este recurso novo só chega para os estados que recebem complementação da União.

Assim, a redistribuição de recursos ocorre, sim, mas dentro dos próprios estados, não no âmbito nacional, haja vista que dos 26 Estados e Distrito Federal, apenas 9 vêm recebendo a complementação da União, sendo a contribuição da União muito ínfima diante da sua capacidade de arrecadação e das necessidades educacionais da população.

Finalmente, com o Fundeb a educação infantil, é incluída na política de financiamento da educação. Todavia, a inclusão no financiamento não garantiu a suficiência dos recursos como será demonstrado no decorrer do trabalho.

4. O comportamento das matrículas da educação infantil de 0 a 3 anos no contexto do Fundef

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha contemplado a creche como direito da criança, opção da família e dever do Estado e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratificado, é com a LDB, que a educação infantil de 0 a 3 anos, é incorporada a educação, aparecendo assim pela primeira vez no Censo Escolar em 1997. Antes disso, as poucas creches que existiam estavam sob a responsabilidade da assistência social, da saúde ou da previdência social, não havendo coleta de dados ou informações educacionais sobre as instituições e o número de crianças que as frequentavam de forma efetiva e oficial (NASCIMENTO, 2012).

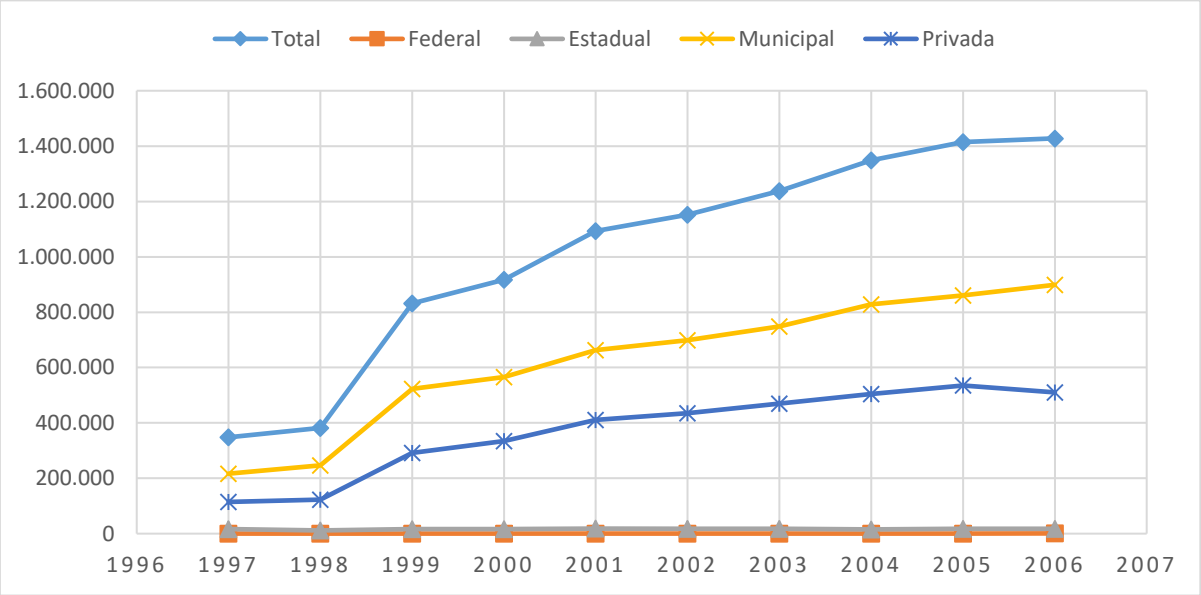
É preciso salientar ainda que a LDB estabeleceu prazo até 1999 para que as creches e pré-escolas fossem integradas à educação, rompendo com uma longa história de atendimento desenvolvido por diferentes áreas com caráter mais assistencial que educativo (FRANCO, 2009).

Como muitas redes só finalizaram a incorporação das creches e pré-escolas em 2001, o período de 1997 a 2001, do Censo Escolar, não conta com dados fidedignos, podendo causar a impressão de forte expansão no sistema educativo da educação infantil, quando, na verdade, o

que ocorre é a incorporação de matrículas antes vinculadas a instituições de outras áreas. Por isso, a análise dos dados foi realizada a partir de 2001. Portanto, contabilizamos o intervalo de tempo para análise do comportamento das matrículas em creche no contexto do Fundef de 2001 a 2006.

Assim, esclarecido todo esse contexto, para verificar como se comportaram as matrículas das creches no período de vigência do Fundef, faremos a análise do seguinte gráfico:

Gráfico 01- Matrículas em creche por dependência administrativa- Brasil (1997- 2006) – Fundef.



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1997 a 2006. Disponível em http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse. Acesso em: 18/06/2016.

Como se vê parte-se de um atendimento incipiente, procurando, ainda, agregar as creches à educação. Assim, no Brasil, em 2001, existia 682.686 matrículas públicas, chegando, em 2006, a 917.460 matrículas em rede pública, um crescimento de cerca de 35%. A rede privada, em 2001, contabilizava 410.661 matrículas, chega, em 2006, com 510.482, um aumento percentual de aproximadamente 24%. Sendo as instituições privadas responsáveis por 36% do atendimento e a rede pública por 64%, em 2006.

A determinação da LDB de 1996, para que as instituições que prestassem atendimento às crianças fossem integradas à educação até 1999, pressuponha que os recursos para este atendimento deveriam vir da educação. Entretanto, com a aprovação do Fundef também em

1996, que destinava recursos apenas para o ensino fundamental, a educação infantil, foi colocada em uma situação de extrema fragilidade quanto ao financiamento.

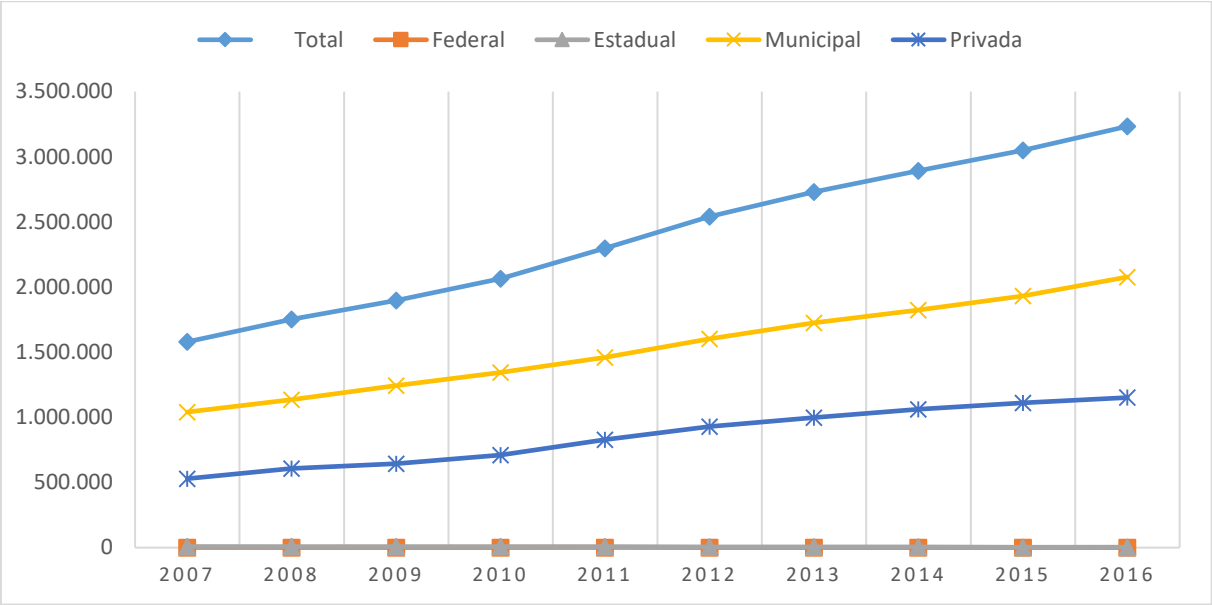
Para garantir a continuidade do atendimento, preservando o direito da criança pequena à educação infantil, em 1999, o governo federal deixa de passar os recursos diretamente para as instituições que prestavam este tipo de atendimento, e começa a repassá-lo via convênios para as prefeituras e governos estaduais, por meio de repasse do Fundo Nacional de Assistência Social, para os Fundos Municipais e Estaduais de Assistência Social, cabendo desta forma às Secretarias de Educação no âmbito estadual e municipal administrá-los (BARRETO, 2003).

O cofinanciamento da educação infantil via assistência social ocorreu até que a educação infantil estivesse totalmente integrada ao sistema de ensino. Somente, a partir de 2009, pós-Fundeb, a educação passou a assumir integralmente o financiamento das instituições de educação infantil.

4.1 O comportamento das matrículas da educação infantil de 0 a 3 anos no contexto do Fundeb

Para compreender as implicações do Fundeb para a educação infantil de 0 a 3 anos, passaremos a analisar o comportamento das matrículas em creche no período de 2007 a 2016.

Gráfico 2- Matrículas em creche por dependência administrativa-Brasil (2007-2016) – Fundeb.



Fonte: Elaborado pelas autoras com dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2007 a 2016. Disponível em http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse. Acesso em: 18⁄06⁄2016.
Obs.: Dados de 2016 conforme Anexos I e II dos resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais), bem como Censo Escolar 2016. Notas Estatísticas. Disponível em: http://portal.inep.gov.br. Acesso em: 21⁄02⁄2017.

Através da análise dos dados, pode-se afirmar que o atendimento em creches ao longo da vigência do Fundeb, ficou sobre responsabilidade das redes municipais e privadas. A rede municipal assumiu, em 2016, 64% das matrículas e a rede privada respondeu por 36%, sendo a participação de Estado e União inexpressiva.

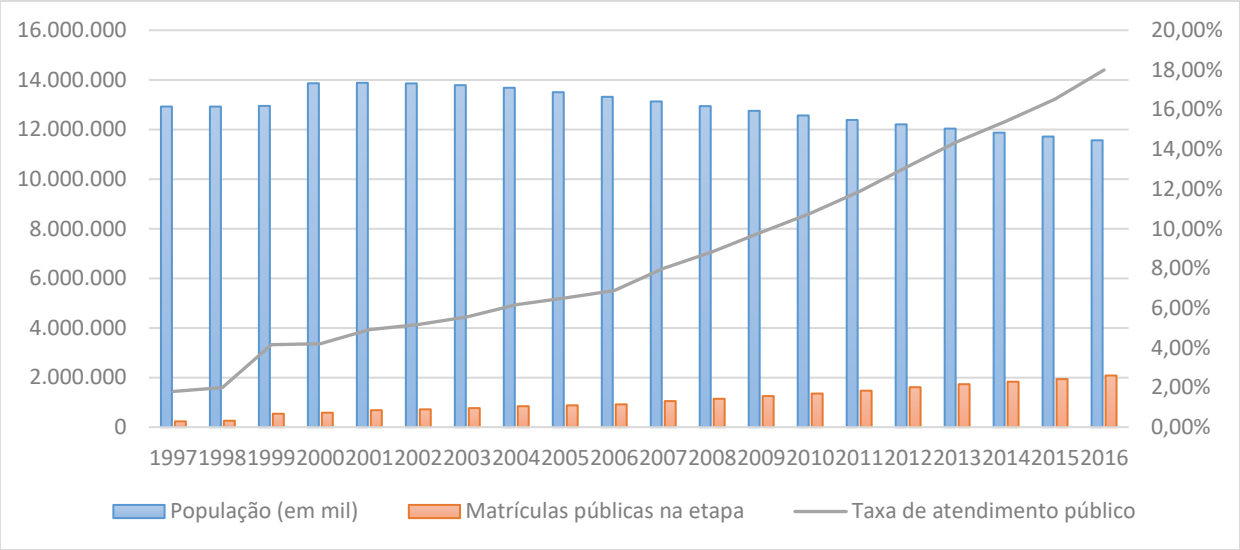
Em 2016, as matrículas da rede pública totalizaram 2.081.924, enquanto as da rede privada atingiram 1.151.815. Estado e União, por sua vez, apresentam atendimento insignificante de 4.682 de matrículas. Fato compreensível, já que a Constituição Federal, pós Emenda 14/96, atribui a educação infantil como responsabilidade dos municípios, sendo que apenas este ente federado recebe verbas para efetuar o atendimento da educação infantil.

Nota-se também que as matrículas ofertadas pela rede municipal cresceram 99% de 2007 a 2016, ao passo que, as matrículas ofertadas pela rede privada cresceram 117%, no mesmo período. Fato é que, havendo demanda não atendida pelo poder pública, há uma corrida por parte da iniciativa privada para abocanhar esse mercado em expansão.

4.2 Contrapondo a taxa de atendimento público em creche no contexto do Fundef e Fundeb.

Foram analisadas as taxas de atendimento público em creche no contexto do Fundef e Fundeb, a fim de verificar as implicações dos fundos para o atendimento da população nesta faixa-etária.

Gráfico 03 – Evolução na taxa de atendimento público em creche (matrícula/população na faixa etária) 1997 a 2016 –Brasil.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do INEP e IBGE como Sinopse Estatística da Educação Básica de 1997 a 2015, Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade de 1980 a 2050 e Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade de 2000 a 2060. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica e http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013. Acesso em: 18/06/2016.
Obs.: Dados de 2016 conforme Anexos I e II dos resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais), bem como Censo Escolar 2016-Notas Estatísticas. Disponível em: http://portal.inep.gov.br. Acesso em: 21/02/2017.

Como até 2001 as creches vinculadas a outras áreas ainda estavam sendo incorporadas à educação, não podemos considerar que houve expansão no período de 1997 a 2001, mas apenas incorporação das matrículas já existentes sob responsabilidade de outros órgãos. Por isso, faremos a análise dos dados a partir de 2001. Portanto, foi considerado o intervalo de tempo para análise do Fundef de 2001 a 2006 e para análise do Fundeb de 2007 a 2016.

De 2001 a 2016 o fluxo populacional da faixa-etária de 0-3 anos caiu 16,7%, assim como houve um aumento na taxa de matrícula pública de mais de 300%, saindo o número de matrículas de um patamar de 682.686 e atingindo 2.081.924 num intervalo de 15 anos.

No intervalo de tempo demarcado para análise do Fundef de 2001 a 2006, em relação à necessidade, houve um crescimento tímido de uma média de 5,6 % ao ano, totalizando 34% nos seis anos, passando as matrículas de 682.686, em 2001, para 917.460, em 2006.

No período do Fundeb houve um crescimento mais expressivo, embora ainda insuficiente para cobrir a grande demanda. O primeiro ano do Fundeb apresenta a taxa mais alta de crescimento no período 14,5%, de 2008 a 2012, a taxa de crescimento oscila entre 8,6% e 9,6%. Porém, a partir de 2013 o ritmo de crescimento das matrículas apresenta queda, contabilizando 7,43%, em 2013, 5,86%, em 2015 e 7,47% em 2016.

A taxa de atendimento público, em 2001, foi de 4,91%, atingindo 6,88%, em 2006. Ou seja, no final da vigência do Fundef o déficit de atendimento público em creche era de 93,12% com relação as taxas populacionais na faixa-etária de 0 a 3 anos. Embora tenha ocorrido um crescimento de uma média de 5,6 % ao ano, constatou-se que a exclusão foi a regra, dado o enorme contingente populacional na faixa-etária de 0 a 3 anos, que deixou de receber atendimento público em creche.

Vale lembrar que apesar de reconhecida como direito, pela Constituição Federal e pela LDB, a educação infantil de 0 a 3 anos, ficou excluída do financiamento educacional pelo Fundef.

Em 2007, a taxa de atendimento público foi de 7,99%, chegando a 18%, em 2016. Ou seja, na vigência do Fundeb, até o ano de 2016, o déficit de atendimento público em creche era de 82% com relação às taxas populacionais na faixa-etária de 0 a 3 anos. No período de 2007 a 2016, o atendimento público em creche cresceu dez pontos percentuais, passando de 7,99%, para 18%. Todavia, contata-se que a exclusão ainda permanece, dado que o aumento no atendimento público foi insuficiente para satisfazer a grande demanda.

Considerações finais

A educação infantil de 0 a 3 anos, sem sombra de dúvidas, é a etapa mais carente de recursos uma vez que sendo tardiamente reconhecida como direito e incluída no financiamento da educação, de forma mais tardia ainda, conta com enorme déficit no que diz respeito à universalização do atendimento. Isso para não mencionar as amarras culturais, resquícios do seu contexto histórico de atendimento assistencialista, que insistem em remetê-la à filantropia permitindo o atendimento via convênios com entidades deste cunho social, que continuam sob a jurisdição da assistência social.

Quanto ao comportamento das matrículas no contexto do Fundef e Fundeb foi verificado que, em 2006, havia 13.317.664 crianças na faixa-etária de 0 a 3 anos e o atendimento público em creches atingiu 6,88% deste total. Em 2016, havia 11.563.648 crianças na faixa-etária de 0 a 3 anos e o atendimento público em creches foi de 18%. Ou seja, no final da vigência do Fundef

o déficit de atendimento público em creche era de 93,12%. Já no contexto do Fundeb, até o ano de 2016, o déficit de atendimento público em creche era de 82%. Isso indica que avançamos, mas ainda estamos longe de garantir o pleno atendimento em creche, constatando-se que, na vigência do Fundef, a exclusão foi a regra, e no decorrer do Fundeb, ela ainda permanece, dado que o aumento no atendimento público se mostra insuficiente para satisfazer a demanda.

Conclui-se que a não obrigatoriedade da educação infantil de 0 a 3 anos, não se torna consolidação do direito de livre escolha dos pais, entre a opção de matricular ou não seus filhos, mas subterfúgio para o poder público, no sentido de eximi-lo da obrigação de prestar o serviço, ou prestá-lo, em número suficiente para atender a demanda da população. Bem sabemos que a demanda não para de crescer e que o mesmo não ocorre com o número de vagas.

Fato é que os recursos destinados ao financiamento da educação continuam praticamente os mesmos, excetuando, na vigência do Fundeb, a complementação de 10% da União. Sem maiores investimentos, será impossível consolidar o atendimento em creche, bem como garantir a sonhada qualidade. Caso a União não venha a ter um papel mais ativo no financiamento da educação, manteremos a insuficiência de atendimento e acentuaremos exclusão de muitas crianças do direito à educação, em especial, daquelas advindas de famílias pobres.

Referências

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p.53-65, dez 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil***.** Senado Federal, Brasília, 1988.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.* Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL. *Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.* Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.* Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007***.** Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação

(FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007a.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007***.** Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007b.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: A redenção da educação básica? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em 18/06/2016.

FRANCO, Dalva de Souza. *Gestão das creches para além da assistência social* – transição e percurso na Prefeitura Municipal de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica de 1996 a 2015*. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acessado em: 18/06/2016.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística *(*IBGE*). Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 2000-2060* - revisão 2013. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default_tab.shtm.>. Acessado em 18/06/2016.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística *(*IBGE*). Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 1980-2050* - revisão 2000. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm?caminho=Projecao_da_Populacao/Revisao_2000_Projecoes_1980_2050/ >. Acessado em 18/06/2016.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil***:** a arte do disfarce. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JR., Moysés**.** Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa***,** São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Subsídios* ao *Ministério Público para acompanhamento do FUNDEB.* Brasília, DF, 2008. Disponível em ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/cartilha_subsidio_mp_fundeb.pdf

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. *Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil*: Análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010**.** 2012. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos***.** Cortez, São Paulo, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação básica. A divisão de responsabilidades. *Retratos da Escola*, Brasília, v.6, n. 10, p. 155-172, jan./jun. 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100-Especial, p.877-897, out. 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC**.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.108-135, set, 2002.

O PRINCÍPIO POLÍTICO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UMA DISCUSSÃO SOBRE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS E CIDADANIA INFANTIL

Fabiana Oliveira Canavieira
UFMA/UFRGS[218]
fabicanavieira@yahoo.com.br

Introdução

Para debater os fundamentos políticos que permeiam o campo educacional pode-se seguir diferentes trajetórias metodológicas ou percursos teóricos. Percorrer os acontecimentos históricos é um desses caminhos, por vezes, tipo como mais seguro no sentindo de nortear a ordem dos fatos e partir deles discorrer analítica e/ou interpretativamente sobre os temas que o cercam. Sendo assim, seria prudente, assim com é comum, seguir nessa direção no que diz respeito às discussões da conquista da Educação Infantil enquanto direito educacional no Brasil, e a descrição do processo de "qualificação" desta oferta como *democratização* do direito.

Mesmo buscando se situar no campo da política de educação infantil brasileira, não escolhemos esse percurso por acreditar que ele já se tornou lugar-comum à área. Todavia, algumas conotações analíticas ainda parecem pouco desveladas, me refiro às que se fundamentam na filosofia política e/ou nas ciências política, e é esse viés teórico que este estudo pretende perseguir. Olhando os mesmo fatos, tendo os mesmo sujeitos como protagonistas, mas iniciando o caminho metodológico com a "segurança" de quem se inspira no "estado da arte" das pesquisas sobre o tema, se espelhando assim muito mais em exercício historiográfico do que em um historicismo, sem deméritos deste último.

Este trabalho se filia a uma pesquisa de maior abrangência que ainda se encontra em fase inicial; mas para essa etapa teve como objetivo mapear como a Educação Infantil apreende através das pesquisas acadêmicas os conceitos inerentes ao *Princípio Político* instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (1999 e 2009) que versa

[218] Professora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Mestre em Educação pela UNICAMP, Doutoranda em Educação pela UFRGS. Bolsista de Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

“dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática (BRASIL, 2009, p.8)”.

A pesquisa se fundamenta em uma perspectiva multidisciplinar para discutir e ressignificar as perspectivas democráticas e seus temas correlatos, com autores como: Boaventura de Souza Santos (2002, 2006), Jacques Rancière (2014, 2007, 2009), Gert Biesta (2013), Jan Masschelein e Maarten Simons (2014) e a brasileira Maria Victoria Benedives (1994), nem todos contemplados nessa etapa da pesquisa. E para ressignificação destas categorias, estabelecendo relações com o cenário educacional de crianças de 0 a 6 anos de idade fundamenta-se nos escritos de Peter Moss (2009), Jens Qvortrup (2010), Sarmento, Tomás e Fernandes (2007).

Por vezes, pode soar incomum falar de práticas democráticas e cidadania quando se está fazendo referência à educação de crianças de 0 a 6 anos, - que as considere como cidadãs do hoje, e não em um *vir-a-ser* -, e assim não conseguir conjecturar o que essa pesquisa vislumbra como perspectiva não só epistemológicas, mas também em termos de uma *práxis*. Nesse sentido, amparo-me nas proposições de Dahlberg; Moss e Pence; (2003. p.87) quando dizem “o que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas”. Para esses autores, a instituição de educação e cuidado da primeira infância tem que desempenhar o papel de um fórum na sociedade civil que favoreça a visibilidade, a inclusão e a participação ativa da criança pequena na sociedade civil, “onde crianças e adultos se reúnem e participam juntos de projetos de importância cultural, social, política e econômica” (ibidem, p. 17), ou tal como a *partilha do sensível* como proclama Rancière (2009).

A educação da pequena infância em espaços públicos e coletivos continua sendo uma construção social e política, edificada cotidianamente, que precisa ser realizada nos diferentes espaços, âmbitos e por diferentes agentes, no qual essa pesquisa pretende ser inclusa, e na qual, se defende que as crianças sejam partícipes. “Acreditamos sim, que [...] ocorre a construção da igualdade política neste local de acolhimento da diversidade que é a educação infantil (BARBOSA, 2009, p.174)”.

2 A outra etapa da democratização, para além do acesso

Desde a Constituição Federal de 1988 que instituiu a Educação Infantil brasileira como direito das crianças e de seus responsáveis e dever do Estado (artigos 208 e 205),

pesquisadoras/es e profissionais da área têm se dedicado ao debate acerca da democratização do acesso à Educação Infantil pelas crianças de 0 a 6 anos de idade, e de qualificar a inclusão dessa primeira etapa educacional como um direito social importante, é no cercamento dessas questões que o debate político tem se circunscrito. Mesmo na oportunidade da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) que ratifica o *Princípio Político* - dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, já instituído nas Diretrizes de 1999, as discussões sobre a cidadania infantil e práticas democráticas não estiveram presente, sendo tratadas como lugar-comum, ou como algo já "dado".

Destarte, as discussões preponderam em torno da democratização da Educação Infantil do que da democratização na Educação Infantil, assim como nas demais etapas educacionais quando o foco é democratização na, tematiza-se a democratização da gestão, do trabalho do/a gestor/a e da gestão político-pedagógica de forma mais ampliada como da administração do sistema de ensino; por vezes a participação das famílias e comunidades também são preponderantes como mostram as pesquisas encontradas nesse levantamento (MONÇÃO, 2013; FRANZONI, 2015), em detrimento da participação estudantil e das crianças.

Conforme constatado por Sarmento (2007) as crianças parecem sofrer de diferentes formas de invisibilidades sociais, dentre elas a *(in)visibilidade cívica* - que nega-lhes o papel de ator político concreto. Confinadas aos espaços sociais controlados pelos adultos, isso tem gerado como consequência o entendimento de que estão privadas do exercício do direito político, aqui, no caso, o de participação. Questões pouco visíveis nas discussões pedagógicas e na agenda da política educacional brasileira até há pouco tempo.

Para Sarmento, Fernandes e Abrunhosa (2007, p.54) as políticas para a infância e as políticas educativas estão mutuamente imbricadas, as duas integram a política social se inserindo no quadro geral de construção do espaço público, no qual as opções fundamentais de natureza simbólica e de prática política se baseiam no modo como o Estado se relaciona com a economia e a estrutura social, que por sua vez, refletem opções ideológicas e interesses que se exprimem e direcionam tanto as políticas para infância quanto as políticas educacionais direcionadas às crianças, e chegam direta ou indiretamente até as próprias crianças.

> [..] as concepções da infância dominantes no momento da decisão política influenciam decisivamente os programas de política educativa: esta não é, apesar da ilusão da autonomia do espaço pedagógico que é comum a decisores políticos e a professores, por efeito conjugado da profunda institucionalização

> da educação escolar e da efectiva autonomia relativa da escola ante a economia [...] (SARMENTO, ABRUNHOSA, FERNANDES, 2007, p. 54, *sic*)

Qvortrup (2010), uma das principais referências mundiais dos estudos macroestruturantes que contemplam as crianças e a infância, ao escrever sobre Infância e Política, pondera:

> Observarmos fenômenos como industrialização, mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização. Esses títulos como tais, representam transformações na sociedade em geral, e constituíram respostas às demandas para que o crescimento econômico prosseguisse. Se perguntássemos onde ficam as crianças nisso, a resposta seria, em primeiro lugar, que elas não eram levadas em conta; não eram o alvo como tal. Mesmo assim, se mantivermos o olhar nas crianças, logo descobriremos que elas foram profundamente atingidas pelas transformações que não as visavam. Isso pode ser constatado em outra lista de eventos simultâneos: abolição do trabalho infantil, movimento de defesa da criança, escolarização em massa, queda da natalidade, sentimentalização e novo interesse científico – para mencionar as mais importantes e evidentes entre as novas variáveis. (QVORTRUP, 2010, p. 784).

O professor pesquisador norueguês continua suas ponderações destacando que dentre as diferentes áreas das ciências sociais a que tem se mostrado menos interessada nos estudos da infância tem sido a das Ciências Política, e que esta lacuna pode ser entendida por diferentes aspectos e tem suas consequências em termos do reconhecimento dos direitos das crianças, assim como na vivência da própria infância, podendo atingir a estrutura geracional. Por isso, nos desafia a resolver o dilema de garantir a inclusão-participação política das crianças com investimentos públicos.

Não é redundante registrar que, segundo Barbosa (2009), só há pouco tempo os/as operadores/as da área de Educação Infantil no Brasil foram credenciados para a interlocução dentro dos sistemas educacionais, antes eram, e talvez continuem sendo, um campo marginalizado tanto no âmbito das práticas e teorização, quanto da discussão da política educacional nacional. Entretanto, apesar de ser “estreante” (2009) no campo educacional, não precisou/precisa se submeter a todas as regras das demais etapas da educação básica, nem aceitar nenhuma forma de ostracismo.

> Em nossa sociedade há uma visão familiarista da educação das crianças pequenas como algo privado. Muitas famílias preferem que as crianças fiquem com as avós, empregadas domésticas, os irmãos ou outros familiares, ainda que despreparados, pois não confiam na creche ou esta tem um modelo de funcionamento que não é compatível com o da família. Os filhos ainda são vistos como “cidadãos privados”, mas é preciso pensar que as crianças são públicas; a criança pode ser vista como um ser público, da sociedade, do país. (p. 173).

Na atualidade, apesar da consagração jurídica dos direitos das crianças, sua participação política para além dos assuntos de seus contextos de vida, e mesmo nesses, enquanto possibilidade de tomada de decisão por parte das crianças, não aparecem normalmente na agenda educativa em termos de um amparo legal, quando muito, é tratada como uma dimensão didático-metodológica das pedagogias ativas (SARMENTO, ABRUNHOSA, FERNANDES, 2007). No entanto, construir dispositivos concretos que marquem nossa tomada de decisão no sentido da garanti a participação política como usufruto dos direitos políticos já conquistados pode apresentar-se como uma das mais interessantes propostas reabilitadoras do papel cívico e transformador da escola pública.

> A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita de margem de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências. (FERNANDES, 2009, p. 48)

Contudo, deixar que as crianças falem e escutar suas vozes não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade para o exercício de sua cidadania - ainda que nem isso tenhamos conquistado no campo da ação -, depende-se que os processos de participação social estejam efetivamente presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que podem apresentar contextos privilegiados para o desenvolvimento de uma cultura democrática de respeito à opinião das crianças, já que, contemporaneamente, são os espaços “privilegiados” de vivência da infância.

Tem-se então na fala de Peter Moss (2009, p.419) um respaldo que nos permite pensar o *Princípio Político* da/na Educação Infantil, pois considera os condicionantes pautados por esse princípio: práticas democráticas, participação como cidadania e as relações de poder.

> Por que práticas democráticas são tão importantes, no geral e na educação infantil? A necessidade pode ser posta em poucas palavras. Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas.

3 Desvelando o levantamento bibliográfico

Para fins desta publicação não será possível descrever todo o caminho percorrido para encontrar as pesquisas que pudessem de fato contribuir com o objetivo almejado para este estudo. A pesquisa em banco de dados é feita de muitas e idas e vindas, principalmente quando as categorias centrais da pesquisa são comuns a diferentes áreas e campos de estudos, como é o caso em voga, o que tornou sua delimitação mais complexa. Por esse motivo a filiação ao campo Educacional tornou-se o primeiro passo para o início das delimitações e uso dos demais *filtros*.

O uso de palavras-chave tem auxiliado a filiações e associações não só teóricas mais de delimitação dos campos especializados. Esses *descritores* são eleitos a partir das *categorias* centrais de cada pesquisa, por isso eles se tornam muito mais relevantes do que uma forma de catalogação e de busca, mas como forma identitária.

Dentre as diferentes bases de dados consultadas como o repositório de periódicos *SCIELO* e o portal eletrônico da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* – ANPED a partir das quais esse levantamento também poderia ser feito, escolhemos para esse estudo apenas o Banco de *Teses e Dissertações da CAPES* por conter a integra das pesquisas de forma individualizada e permitir a análise de cunho mais historiográfico com o mapeamento da forma de produção do campo e sua vinculação com a Educação Infantil brasileira.

O *Banco de T&D* apresenta como filtros delimitadores das buscas o uso dos descritores/palavras-chave; o nome dos orientadores; os componentes das bancas de defesa das pesquisas; área de concentração; os programas de pós-graduação e nome instituições. Partindo dos descritores “Princípio Político” e “Práticas Democráticas” constatamos que o trabalho não seria fácil, pois a ocorrência de registros para os termos apesar de grande, quando aplicado o filtro da área de concentração da “Educação” os números caem drasticamente, e nenhuma das pesquisas encontrada a partir deles nos levava ao campo da Educação Infantil.

Infelizmente nessa base de dados não é possível cruzar e associar descritores na mesma busca, para cada pesquisa usa-se um descritor por vez. Sendo assim optamos pelo descritor “Participação Infantil”, que apresenta o seguinte cenário em números:

Tabela 1: Resultado da busca pelo descrito "Participação Infantil" no Banco de Teses e Dissertações.

DESCRITOR	PARTICIPAÇÃO INFANTIL	Refinando a busca pela ÁREA DE CONCENTRAÇÃO em "Educação"
Registros encontrados	58.627	9889
Orientadores	29.990	4064
Áreas de concentração	2.282	Educação
Programas de Pós-Graduação	18854	24
Instituições	418	17

Fonte: Autora 2017.

Mesmo após aplicar o filtro de refinamento da busca por pesquisas que se concentrassem apenas no campo da educação o número de trabalhos encontrados ainda foi muito alto para análise, portanto foi necessário buscar outra estratégia. E resolvemos buscar um caminho diverso. Partir da especificidade do *Diretório do Grupo de Pesquisas do CNPQ* e buscar as pesquisas a partir da filiação aos Grupos, utilizamos dos descritores que caracterizam área dos estudos da "Educação Infantil" e "Infância", nessa ordem encontramos 35 Grupos, e na ordem inversa "Infância" seguida de "Educação Infantil" encontramos 55 Grupos, esse último foi o dado com o qual trabalhos, dada a abrangência. Destes 55, quatro não eram da área da Educação e foram excluídos, também fizemos a escolha por Grupos de Instituições Públicas, ficando apenas com 35 Grupos ao final.

A partir do levantamento nominal dos líderes e vice-líderes dos Grupos foi que voltamos ao Banco de Teses e Dissertações para usar como *filtro* os nomes dos orientadores, e é partir desta busca construímos a metade do quadro abaixo:

Quadro 1: Lista das teses e dissertações encontradas no levantamento bibliográfico

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO	DATA	UNIVERSIDADE
TOMAZZETTI, Cleonice Maria	O berçário como contexto das DCNEI nº05/2009 e a prática com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria	Dissertação	2013	UFSM
ARAÚJO, Vania Carvalho de	A participação das crianças na gestão escolar	Dissertação	2013	UFES
DAL SOTO, Diana Vandréia	O protagonismo das crianças nas práticas da educação infantil:	Dissertação	2014	UFSM

	investigando com crianças da pré-escola			
COSTA, Michele Guedes Bredel	O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças?	Tese	2014	UFF
ISAIAS, Clarice Veríssimo	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância	Dissertação	2007	UFRGS
SOUSA, Suely Nobre	Gestão democrática: a rede municipal de creche de Cuiabá frente ao desafio da participação efetiva	Dissertação	2008	UFMT
PESQUISAS LOCALIZADAS EM OUTRAS BASES DE DADOS				
MACEDO, Elina Elias de	Crianças pequenininhas e a luta de classes	Tese	2016	UNICAMP
FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves	Gestão Democrática e práticas participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal	Dissertação	2015	UFSC
VASCONCELOS, Queila Almeida	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem	Dissertação	2015	UFRGS
MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes	Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena	Tese	2013	USP
AGOSTINHO, Kátia Adair	Formas de participação das crianças da Educação Infantil	TESE	2010	Universidade do Minho – Braga/Portugal

Fonte: autora, 2017.

Uma consideração a ser feita é que houve a necessidade de realizar um levantamento bibliográfico complementar ao realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pois tínhamos conhecimento[219] de trabalhos que ainda não se encontram cadastradas ou por serem recentes (posteriores ao início de 2015) ou por não serem de universidades brasileiras. Dentre eles, encontramos pesquisas relevantes (FRANZONI, 2015; MACEDO, 2016 e VASCONCELOS, 2015) que realizaram um percurso parecido de levantamento de teses e dissertações com temas afins e complementares ao deste estudo, e que têm acentuada contribuição para a discussão que visamos travar.

Foi perceptível a partir do levantamento bibliográfico das duas dissertações que se dedicaram a temas correlatos (FRANZONI, 2015 e VASCONCELOS, 2015) que por vezes os

[219] Através dos dois grupos de pesquisa os quais sou integrante Grupo de Pesquisas e Estudos em Diferenciação Socio-Culturais - GEPEDISC/Culturas Infantis – UNICAMP e Grupo de Estudos da Infância – GEIN/UFRGS.

dados da pesquisa de levantamento não se cruzam mesmo com *descritores* mais generalistas, ou mesmo quando os *descritores* são específicos demais, fazem com que trabalhos não sejam capturados nas buscas, o ideal seria a combinação de descritores de maior abrangência com outros mais específicos.

Não caberá reproduzir aqui o que revela os outros levantamentos bibliográficos com temáticas próximas a deste estudo, sobre o princípio político democrático na Educação Infantil, mas a partir deles, e da análise das pesquisas encontradas, é possível perfilar sinteticamente algumas ponderações:

Das pesquisas encontradas, cinco são oriundas de universidades da região sul do país, quatro da região sudeste e uma da região centro-oeste, ou seja, o banco de dado de teses e dissertações da CAPES não registrou pesquisas com temáticas sobre participação infantil das regiões norte e nordeste, compreendidas entre os anos de 2007 a 2015. Apesar de termos ciência que elas existem, a garantir de seu registro institucional faz-se imprescindível para vencermos as desigualdades regionais, ainda mais quando o tema é sobre práticas democráticas.

Como já foi dito no início desse estudo, o levantamento bibliográfico ratifica que quando o tema da democracia, democratização, práticas democráticas entre elas a participação, são abordados, o que ainda prepondera é o foco na gestão do processo educacional, principalmente o papel assumido pela gestão da instituição, mas não só, na gestão da prática pedagógica relacionado ao trabalho docente e ao papel dos pais e comunidade. Quando a participação infantil é abordada, se relaciona à influência e interesses das crianças pequenas e bebês em seu processo de aprendizagem. Apenas duas pesquisas abordam de certa forma uma conotação de formação de uma subjetividade política das crianças (AGOSTINHO, 2010 e MACEDO, 2016) através da vivência de práticas democráticas no cotidiano.

Duas pesquisas (TOMAZZATTI, 2013 e COSTA, 2014) aprofundam a relação do tema da participação com a política de Educação Infantil, citando documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Nelas há uma intencionalidade de analisar a efetiva implementação da política e se ela assegura, ou não, práticas participativas centradas nas crianças pequenas. Há uma preocupação em descrever como tais práticas se efetivam. Assim como é comum as duas uma retomada da história da consolidação da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica, mas não há nenhum destaque especial ao seu *princípio político* e a discussão democrática como fundamento político-filosófico da prática educativa com as crianças pequenas.

Um dos aspectos cruciais das pesquisas e do nosso interesse nesse estudo são as filiações teóricas que outras e outros pesquisadores recorreram para abordarem o tema em questão. Como se trata de um tema profícuo ao campo educacional e de ampla abrangência dentro dos estudos das ciências sociais, as filiações poderiam ser as mais diversas possíveis: da perspectiva crítica do materialismo histórico-dialético, ao pós-estruturalismo *Foucaltiano*, passando por abordagens focadas nos condicionantes do modelo econômico capitalista, a uma perspectiva *gerencialista* de gestão, como também por aspectos filosóficos.

Todavia, o que as pesquisas acima relacionadas no Quadro 1 têm em comum é se inserirem em uma perspectiva sociológica de abordagem do tema. Tendo as crianças como agentes sociais, focam no construcionismos socio-histórico, e usam referencias que as filiam em sua grande maioria no campo da Sociologia da Infância, alguns com foco macro-estruturante e outros com cunho micro ou interpretativo. Há também uma combinação dos referencias da Sociologia da Infância com outros referencias como se constada em Macedo (2016); Monção (2013) e Vasconcelos (2015).

As pesquisas têm em comum a forma como se filiam e defendem aspectos da abordagem metodológica que comungam, não como técnica de alcance dos dados, mas do papel "atribuído" às crianças. As pesquisas são todas de viés qualitativo interpretativo, são boa parte delas Estudo de Caso e/ou Pesquisa Participativa, algumas são Pesquisas Etnográficas, mas todas elas fazem a defesa do estatuto das crianças como agente social de direitos, com voz ativa, capazes de consentirem ou não sua participação na pesquisa e em outras práticas que lhe dizem respeito, com capacidades cognitivas de serem testemunhas confiáveis e protagonistas não só de seu processo educacional, como também na co-autoria de algumas destas pesquisas.

4 Algumas considerações finais e complementares

Dos tempos da Grécia antiga aos dias atuais (2017), independentemente da localização geográfica, as discussões acerca do tema da *democracia* têm estado presente de diferentes formas em nossas sociedades. Por vezes, a polifonia se arrefece, em outros momentos volta à tona acaloradamente, evidenciando que não é determinada por leis naturais, trata-se de uma construção sócio-histórica, por isso precisa ser desnudada à luz das nuances conjunturais do seu tempo, para que não haja o risco de se cometer anacronismo histórico.

Dentre os vários passos necessários para percorrer a longa trajetória da discussão da temática democrática e sua correlação com a educação, tem-se como ponto de partida:

> uma sensação de desconforto em relação ao que é feito em nome da democracia (e termos intimamente relacionados, tais como participação, inclusão, deliberação). O termo "democracia" parece referir-se, atualmente, às infraestruturas de participação e inclusão cuidadosamente organizadas. Percebe-se, no entanto, que essas infraestruturas e as medidas políticas conduzem a uma versão domesticada de democracia (MASSCHELEIN; SIMONS, p. 125, 2014, grifo nosso).

A exemplo do que enfatizam Jan Masschelein e Maarten Simons (2014, p. 89):

> A democracia não devia ser conceituada como um regime político ou governamental [...] no meio de outros regimes menos democráticos, mas como a constituição de um sujeito político através de manifestações e demonstração de injustiças ou de algo "errado". Para ele, a democracia trata do poder daqueles que não têm poder, aqueles que não têm qualificação em uma ordem social ou governamental particular, aqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado a fim de se tornar parte de uma sociedade, comunidade ou ordem social, quando essas pessoas "não qualificadas" ou "incompetentes" ainda assim intervêm, elas instalam um dissenso, ou seja, elas demonstram e verificam que elas são intelectualmente iguais no próprio ato de intervenção, e que elas são competentes em vista do comum do qual elas são, não obstante, excluídas.

Para Lansdown (1998), a participação é um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagônico, em vez de serem simplesmente beneficiários passivos do cuidado e da proteção dos adultos. Entretanto, assim como acontece com os adultos, a participação democrática não é só um fim em si mesmo, é também um direito processual, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, construir processos e denunciar abusos de poder.

De antemão, cabe dizer que não buscamos com o tema defender uma formação política *para* cidadania, ou mesmo *na* cidadania, desde a tenra infância, mas considerar assim como o faz Rancière quando pontua sobre como as discussões sobre emancipação e igualdade são inerentes a essa discussão democrática dentro do campo educacional; afirmando que a educação não é uma condição para a política, e não prepara para isso, mas contém uma experiência particular de "ser capaz de" ou de "potencialidade" que demostra ser a experiência pedagógica em si mesmo um movimento político (2007).

> Instruir *por meio da* democracia pode ser assim visto como um modo específico de instruir *para a* democracia, um modo de afirmar que a melhor maneira de preparar para a democracia é por meio da participação na própria vida democrática. Esse argumento estende-se, é claro, à vida fora das paredes

> da escola [...] É com isso em mente que aqueles que propõem formas participativas de democracia têm argumentado que " a função principal da participação na teoria da democracia participativa é [...] educativa". A proposição aqui é que a experiência da participação "vai desenvolver e promover a personalidade democrática (BIESTA, 2013, p. 165 -166, grifos do autor)

Em artigo que expõe sobre sua experiência enquanto gestora de uma rede municipal de educação no estado de São Paulo a professora Lisete Arelaro faz uma pertinente advertência e ponderação que ilustram bem a questão do direito a voz como sinônimo restrito do real direito de participação, mesmo não se tratando do objeto e dos sujeitos em questão deste estudo, algumas analogias são possíveis.

> As políticas dirigidas à democratização da gestão partem da premissa de que cabe ao cidadão decidir os rumos daquilo que é público. Este direito, historicamente usurpado da população, exige um processo de construção sistemático e contínuo, cujo sujeito principal deve ser a própria população, superando-se os modelos demagógicos e populistas de participação, onde a população é sistematicamente convencida de que "pode falar", sugerir e até discutir ideias, mas dificilmente interfere nas decisões dos "mais competentes", ou seja, não influi ou ajuda a decidir as políticas que considera mais conveniente para a sua cidade (ARELARO, 2003, p. 192).

Para Abramowicz (2011) "a fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político" (p.24). Ao concordar com a autora, tem-se uma justificativa válida que se ampara na afirmação que: "pesquisar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança" (p.21) e tem se mostrado incapaz de escutá-la.

> Portanto, afirmar a agência social das crianças exige também a responsabilidade por sua viabilização. É nesse ponto que convergem os saberes de diferentes campos disciplinares com os quais a pesquisa educacional necessita manter diálogo no sentido de conhecer o modo como as crianças vivem a sua infância e a representam, para, a partir daí, balizar a ação educativa. (ROCHA, 2008, p. 47).

A partir do levantamento bibliográfico realizado e dos estudos feitos acerca do tema, acredita-se que ainda há um vasto campo de aprofundamento teórico que necessita ser efetivado relacionando as práticas participativas a um fundamento político filosófico que ampare de forma mais contendente nossas defesas em prol da participação infantil nas pesquisas brasileiras, assim como no cotidiano das instituições de educação infantil. A temática tem tido um crescimento vertiginoso, o que aponta uma tendência de agenda de pesquisa a qual o próprio campo precisa ficar atento para que seu esgotamento por virar mais um lugar-comum da área.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A infância analisa a educação básica. *Acta Scientiarum.* Maringá, v. 35, n.2, p. 293 – 300, Jul/dez., 2013.

ARELARO, Lisete. A ousadia de fazer acontecer o direito à educação: algumas reflexões sobre a experiência de gestão nas cidades de São Paulo (1989/92) e Diadema (1993/1996). In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R.T. (orgs.). *Política e trabalho na escola:* administração dos sistemas públicos de educação básica. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 191 – 210.

BARBOSA, Mª Carmen. Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. In: VASQUES, Carla K.; SHILICKMANN, Mª. Sirlene; CAMPOS, Rosânia (orgs.). *Educação e Infância:* múltiplos olhares, outras leituras. Ed. Unijuí: Ijuí (SC), 2009. p.169 – 180.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 05 da Câmara de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância:* perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Natália. *Infância, Direitos e Participação:* representações, práticas e poderes. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

LANSDOWN, G. La creación de escuelas centradas en el nino. In: *Actas do congresso La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas.* Bogotá: UNICEF, 1998, p. 59-70.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Revista Psicologia*. São Paulo: USP, vol.20, no.3, p. 417 – 423, jul./set. 2009.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 141, p.777 – 792, Set/Dez, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível:* estética e política. 2ª. Ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

ROCHA, Eloisa A.C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). *A criança fala:* a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43 – 51.

SARMENTO, Manuel J.; ABRUNHOSA, Albertina; FERNANDES, Natália. Participação Infantil na organização escolar. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de C (orgs.). *Participar, brincar e aprender:* os direitos das crianças na escola. Araraquara/SP: Junquera&Marin; Brasília: CAPES, 2007. p. 51- 90.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade Social e Estudos da Infância. In: SARMENTO, Manuel J.; VASCONCELLOS, Vera M. R. *Infância (in)visível.* Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 25 -52.

ESCRITOS SOBRE FORMAÇÃO HUMANA E O PROJETO DO EMPRESARIADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Flavia de Figueiredo de Lamare
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
flaviadelamare@gmail.com

Introdução

Este texto faz parte da minha tese de doutorado e tem como finalidade analisar os fundamentos teóricos que sustentam o projeto de formação humana neoliberal para a Educação Infantil tendo a participação de diferentes instituições, institutos e organizações não governamentais como intelectuais coletivos (NEVES, 2010) que atuam na educação política e escolar da sociedade brasileira.

Nesse contexto, analisamos alguns documentos que representam uma face das Políticas Públicas de caráter neoliberal também na Educação Infantil e o aprofundamento da participação do empresariado "socialmente responsável" como organizador de muitos documentos, estabelecendo os nexos entre as políticas gerais e as mudanças que têm ocorrido na economia política internacional nas últimas décadas (LAMARE, 2016). Diante disso, entre a ideia de que a infância é sempre um momento da vida feliz e as proposições de que as crianças precisam ter "voz"[220], há mediações que não podem estar alheias às mazelas da sociedade capitalista. Vivemos também tempos de criminalização da infância, com clamor de grande parte da sociedade brasileira pela redução da maioridade penal, em que se forja a real complexidade da infância.

Ressaltamos que a escola é um espaço essencial de contradição: ao mesmo tempo em que pode produzir alienação, pode mobilizar para a resistência. Esta resistência é essencialmente uma opção política que vem do comprometimento com a educação pela defesa de uma educação pública estatal que reveja métodos e posturas, mas que preze pelo seu papel de possibilitar à classe trabalhadora o domínio de seus fundamentos científicos.

[220] Grande parte dos estudos no campo da Educação Infantil priorizam a discussão em torno da Pedagogia da Infância. Sobre essa questão recomendamos a leitura de Lamare (2016).

Nesse caminho, optamos em partir das questões atuais para compreender a realidade, uma vez que falar das particularidades é a possibilidade de conhecer a totalidade (KOSIK, 2002). Estudar fatos e fenômenos presentes na construção e ação das atuais políticas públicas para a Educação Infantil é compreender a realidade e a ciência na sua historicidade. Esse processo é dialético, já que a estrutura, a forma e os procedimentos são aparentes, mas deve-se captar os conceitos que os fundamentam e as relações mais amplas, uma vez que a definição e priorização do que se estuda possui interesses de classe.

Educação Infantil, Políticas Públicas e a valorização da individualização do ser social

A Educação Infantil, especialmente nos anos 2000, tem ocupado certo destaque nas formulações das políticas educacionais, o que pode ser observado, dentre outros fatores, pelo número de documentos produzidos pelo governo federal para essa etapa da educação. Ao mesmo tempo, a produção de estudos no campo da política pública foi inversamente proporcional, comprovado em tese realizada por Lamare (2016) nos artigos da Anped no período de 2003 a 2010.

Nota-se que o cerne dos estudos tem se voltado à valorização das experiências infantis tendo como foco as relações educativo-pedagógicas, em que a qualidade educacional está na qualidade da aprendizagem, visando à adaptação psicofísica da infância às novas relações sociais de produção.

A conjugação de interesses entre governo e empresários é latente nos documentos e têm reforçado as ideologias dominantes que divulgam concepções que garantem e legitimam a ordem estabelecida pelo capital, passando para o indivíduo a responsabilidade da desigualdade e não evidenciando as origens sociais e históricas da desigualdade. Com isso, “o paradigma da luta de classes [...] é descartado em favor do paradigma da exclusão” (CASTELO BRANCO, 2006, p. 20).

O cenário que se constrói com esses pressupostos é o de valorização do indivíduo e das suas possibilidades de, sozinho, após a oportunidade oferecida de inserção educacional, abarcar caminhos que lhe permitam sair de sua condição social. Tais conjuntos de argumentos aparecem com mais evidência no recente documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco - (BRASIL, 2013a), nos quais são elencados seis conjecturas, referenciadas na literatura

internacional, que embasam as razões para o investimento na educação e no cuidado na primeira infância. Compõem para a elaboração destes, diferentes áreas como:

> educação, psicologia, sociologia, filosofia, saúde (pediatria e nutrição), economia, neurociência, ética e justiça social, mas todos giram em torno da máxima de que os primeiros seis anos de vida são os mais importantes, se não decisivos, para o desenvolvimento da pessoa, para a formação das estruturas cognitivas, sociais e afetivas que servem de base às construções posteriores. (BRASIL, 2013a, p. 33)

Nessa direção, a relevância da Educação Infantil estaria:

1) Na necessidade de trabalho extradomiciliar da mulher: "as mães com crianças pequenas que não têm com quem deixá-las precisam de uma instituição que cuide delas no período do seu afastamento laboral." (BRASIL, 2013a, p. 34).

2) O segundo argumento é considerado o mais citado e vem da área econômica, especialmente com base nos estudos de J. Heckman, vencedor do prêmio Nobel de Economia em 2000. Afirma que:

> a) o investimento nos primeiros seis anos de vida tem uma taxa de retorno x vezes superior àquele aplicado em períodos posteriores; b) programas de alta qualidade para a primeira infância em ambientes socioeconômicos de pobreza poupam significativos volumes de recursos na área social, demandados posteriormente para aquelas pessoas que não tiveram esse programa na infância; c) o bom atendimento das necessidades referentes ao desenvolvimento pleno do potencial das crianças é uma forma de preparar a mão de obra futura; d) libera a mulher para a inserção no mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país; e, de modo geral e) programas para a primeira infância trazem uma grande contribuição para o desenvolvimento econômico da nação. (BRASIL, 2013a, p. 35)

3) O mais recente provém da neurociência. Tem o Centro Iberoamericano de Neurociencias, Educación y Desarrollo Humano (Cerebrum), em Lima, dirigido por Anna Lucia Campos, como a iniciativa mais expressiva na América Latina no fomento de estudos e divulgação desse argumento[221]. Indica o diálogo promissor entre educadores e neurocientistas, visando estabelecer relações mais estreitas e possivelmente causais entre as observações do desenvolvimento neurológico do cérebro e os estímulos de natureza educacional.

[221] Vale ressaltar que Anna Lucia Campos participou, em 2013, da IV Jornada Pedagógica da Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro. (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2013).

4) Outro princípio apontado na publicação (BRASIL, 2013a) refere-se à relação com o sistema de ensino. Esse argumento foi o principal indutor na determinação da obrigatoriedade da frequência escolar aos quatro anos, influenciando fortemente o investimento nos sistemas de ensino e na expansão de matrículas na Educação Infantil. Afirma-se que "crianças que frequentam um ou mais anos de pré-escola, por exemplo, vencem o desafio da alfabetização com mais facilidade e rapidez, tiveram menos reprovação ao longo do Ensino Fundamental, foram mais longe na trajetória escolar" (BRASIL, 2013a, p. 36).

5) A justiça social: assegura-se que em países com grande desigualdade social o investimento na Educação Infantil é um fator de redução da pobreza, de inclusão social e "de desenvolvimento da base que sustenta a trajetória de realização da pessoa" (BRASIL, 2013a, p. 37-38). Deste modo, seria "o melhor 'ponto de partida' para as crianças de classes sociais situadas na linha da pobreza".

6) Educação como direito desde o nascimento: a ideia central é ressaltar o indivíduo como sujeito de direitos, mas sem considerar que esse sujeito é formado e determinado pelas condições materiais concretas em que está inserido. Portanto, afirma-se o direito da criança à educação desde o nascimento pela concepção "de direitos humanos, mas também de direitos próprios, decorrentes de sua própria condição peculiar de desenvolvimento e formação humana" (BRASIL, 2013a, p. 39).

A obrigatoriedade da pré-escola destinada à classe trabalhadora no Brasil: educação como "investimento" para a inclusão social

A ampliação da obrigatoriedade escolar de 8 para 14 anos é uma medida dos anos 2000, ou seja, do governo Lula. Essa expansão é parte dos programas de inclusão social que focalizam os chamados "grupos vulneráveis" ou "minorias", em que se compreende a pré-escola pública com a lógica burguesa como uma das possibilidades de redenção das questões sociais pelos indivíduos. Nesse caso, o que se afirma ser direito à inclusão precisa ser pensado à luz da responsabilização do indivíduo, da meritocracia, características da sociedade de classes. A sociedade capitalista continua sendo o horizonte, mas agregam-se novos elementos a fim de que se tenha uma sociedade "harmonizada".

É importante destacar que a educação escolar destinada à classe trabalhadora nesse período passa a ser fundamental para a "construção" de um novo homem, ou seja, um sujeito que se comprometa, que se solidarize, que participe de grupos, de associações em prol de um "mundo

melhor", mas que tenha como cerne as questões individuais e não as coletivas. Com isso, objetiva-se a conformação do conjunto de trabalhadores, desde a mais tenra idade, à cultura hegemônica, tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista ético-político.

Além disso, o país também estaria cumprindo com a agenda internacional, estabelecendo uma aproximação com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e atendendo a demandas da burguesia, uma vez que caberia à escola pública transmitir valores relacionados à inclusão social, tendo a adaptação, a flexibilidade e o individualismo como valores hegemônicos. Nesse contexto, o tipo de homem que se deseja formar é o que se adeque ao meio, que sobreviva e que interprete a realidade a partir do **seu** ponto de vista subjetivo.

Do ponto de vista legal, a ampliação da escolaridade básica ocorreu de forma lenta, desde a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b). Nela, temos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica[222]. O processo de elaboração e aprovação da LDB (BRASIL, 1996b), pós-Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), foi amplamente debatido. Entretanto, o texto final aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da República não contemplou totalmente o projeto original, que havia contado com a ampla participação popular em sua elaboração.

A obrigatoriedade do ensino começa a ser revista no PNE de 2001 (BRASIL, 2001), quando estabelece o Ensino Fundamental de nove anos como meta da educação nacional. Dentro dessa perspectiva, direito e responsabilidade passam a ser pares fundamentais e princípios morais que regem as relações entre governo e indivíduos. Como cada um torna-se responsável por seu sucesso ou fracasso, redefine-se um padrão de sociabilidade dominante, em que uma das estratégias é, sem dúvida, o estímulo ao individualismo como valor moral radical.

> Em essência, o que o "individualismo como valor moral radical" procura defender é a atomização e descontextualização do ser. [...] o que esta noção procura fazer é naturalizar a condição histórica do homem e fragmentar a sua inserção na vida social, como se fosse possível isolar o indivíduo da sociedade, visando abstrair o homem das relações sociais, naturalizar a sociedade e justificar as desigualdades e a exploração do capital sobre o trabalho. (MARTINS, 2009, p. 40)

Com a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que determina que até 2016 os sistemas de ensino ofereçam "Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de

[222] A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996b) divide a Educação Básica em três etapas: a) Educação Infantil (0-6 anos); b) Ensino Fundamental (7-14 anos); c) Ensino Médio (15-17 anos). Confirma-se a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, pela Emenda Constitucional nº14/1996 (BRASIL, 1996a) e prevê progressiva universalização do Ensino Fundamental e Médio gratuito.

idade" (BRASIL, 2009b), o que seria a ampliação de um direito (a obrigatoriedade da Educação Básica é também uma luta progressista) acaba, do ponto de vista legal, se circunscrevendo a uma medida que vincula a expansão da educação à incapacidade das famílias de cuidarem de seus filhos, cabendo, portanto, à pré-escola a socialização e a inclusão social. Nesse sentido, o que é pensado como direito à inclusão e papel do Estado é proposto como "responsabilidade individual de não se deixar excluir" (GARCIA, 2014, p. 108).

No Relatório de Avaliação da Política de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009a), representantes do MEC afirmam que para que o Brasil alcance níveis de sociedades avançadas é necessário participar da *economia do conhecimento*. "A educação *infantil fornece uma sólida base de aprendizado para a vida toda e para a sociedade do conhecimento*. O acesso universal à educação infantil é um elemento fundamental numa sociedade mais coesa". (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

Afirma-se, ainda, que a intenção de se expandir as creches por essas parcerias deve-se ao fato de que não se corra o risco de "aumentar as disparidades e aprofundar a pobreza". O conceito de pobreza é, então, ressaltado como justificativa para a ausência do Estado no que se refere à ampliação da oferta de creches. Explicita-se a transferência de verbas públicas para a iniciativa privada como solução para o problema da qualidade.

No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, estava prevista a inclusão de matrículas privadas em creches de forma permanente. A ideia era que houvesse uma expansão no número de vagas nas creches, não através do aumento no atendimento em creches públicas, mas sim em parcerias com instituições privadas (categorizadas como comunitárias, filantrópicas ou confessionais). O MEC considera um grande avanço o Fundeb incluir essas creches nas verbas oficiais, em vez de aumentar o número de vagas e, portanto, o atendimento nas creches públicas. Assiste-se, mais uma vez, ao Poder Público financiando a iniciativa privada.

Embora não se vincule diretamente à obrigatoriedade escolar, o Fundeb dá condições contábeis a essa expansão. Nesse caso, a obrigatoriedade estaria associada ao oferecimento de oportunidades iguais "a todos", em que as políticas educacionais devem se sustentar na premissa da "inclusão social". Diante disso, quanto mais cedo a criança for matriculada na escola, maior a chance de se prevenir "problemas sociais". Tal ponto de vista é ressaltado por Cunha e Heckman (2011, p. 11):

> recentes estudos sobre o desenvolvimento humano mostram que as pessoas são diferentes em várias habilidades, e que estas habilidades explicam uma grande parte da variação interpessoal no sucesso econômico e social, diversidade que se manifesta na mais tenra idade. A família desempenha um papel crucial na formação dessas habilidades, pois fornece tanto os genes quanto o meio ambiente com os quais tais habilidades são determinadas. Algumas famílias não conseguem criar ambientes propícios e isso tem resultados nefastos para os seus filhos. No entanto, vários estudos mostram que é possível compensar parcialmente os ambientes adversos se investimentos de alta qualidade forem feitos suficientemente cedo na vida da criança.

É nesse contexto que, em 2013, é feita a alteração da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996b) por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013b). Esta regulamentação oficializa a mudança realizada na Constituição pela Emenda Constitucional nº 59 em 2009 (BRASIL, 2009b).

A questão da obrigatoriedade da pré-escola precisa ser analisada com base na concepção do lugar, do "ser criança", na sociedade. É preciso inserirmos nesse debate as questões trabalhistas, as contradições que marcam o mundo contemporâneo entre o capital e o trabalho.

Ressaltamos que a obrigatoriedade da pré-escola não está associada a uma mudança estrutural, ou seja, essa ampliação, na lei, ocorre de modo precarizado, à medida que, por exemplo, não há uma previsão de formação para os trabalhadores que atuarão com este segmento para além do que estava posto na LDB de 1996 — nível médio na modalidade Normal[223].

A obrigatoriedade da pré-escola relaciona-se mais a uma política de programas focalizados — sob a orientação consentida dos organismos internacionais que versa sobre uma sociedade harmoniosa e coesa, a fim de que se mantenha a hegemonia capitalista — direcionados a uma população definida nacional e internacionalmente com padrões de pobreza[224] do que a uma conquista social. Assim, a obrigatoriedade aparece sob o princípio do direito, mas, na realidade, pauta-se na produtividade econômica e na necessidade de coesão social.

Educação Infantil e o "privatismo" – a construção de hegemonia para o capital

[223] Ressaltamos que essa formação refere-se ao professor, mas, pela especificidade da faixa etária, muitas vezes são contratados outros profissionais (com denominações como: auxiliar, docente, berçarista, recreador etc.) sem que exista regulamentação quanto à formação ou à escolarização desses sujeitos.

[224] A própria apreensão do conceito de pobreza expressa pelo BM (2000) ajuda a entender o processo da obrigatoriedade da pré-escola na política brasileira, pensada com base no discurso da inclusão social. Para este Banco, "a pobreza é mais que renda ou desenvolvimento humano inadequado; é também vulnerabilidade e falta de voz, poder e representação. Esta visão multidimensional da pobreza aumenta a complexidade das estratégias de sua redução, porque é preciso levar em conta outros aspectos, como os fatores sociais e as forças culturais (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 12).

Em um contexto de ajuste fiscal, de privatização, militarização e controle pedagógico das escolas[225], as políticas públicas têm sido pautadas pelo ideário neoliberal, o que abarca a aprovação de leis que incluem a abertura para o capital privado até mesmo na Educação Infantil. Em reportagem publicada no jornal Valor Econômico[226], do dia 28 de agosto de 2016, afirma-se que as parcerias público-privadas serão estendidas para setores como esgoto, penitenciárias, hospitais, creches com o objetivo de comprar vagas para as crianças e "racionalizar" os gastos públicos.

Com isso, assume-se a participação, a organização e a direção do empresariado nas políticas de Educação Infantil, fato este já evidenciado na análise dos documentos para esta faixa etária no período de 2003-2010 (LAMARE, 2016). Assim, por intermédio de aparelhos privados de hegemonia (NEVES, 2005) e de intelectuais individuais e coletivos da burguesia, a Política Pública brasileira tem sido direcionada. Para Martins e Neves (2010, p. 25-26),

> Cumpre-se ressaltar que os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. São, portanto, os funcionários subalternos da classe mundialmente dominante e dirigente na formulação, adaptação e difusão das teorias e das práticas que fundamentam o neoliberalismo de Terceira Via (ou novo desenvolvimentismo ou socialdemocracia com aroma liberal), construindo simultaneamente uma "direita para o social" (MARTINS, 2009) e "uma esquerda para o capital" (COELHO, 2005)

Cláudia Costin pode ser considerada uma evidência desse fenômeno. Ela foi Ministra da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso; atuou entre 2000 e 2001 como gerente da América Latina na área do setor público e combate à pobreza no Banco Mundial; de 2003 a 2005 foi Secretária de Cultura do Estado de São Paulo; em 2005, foi vice-presidente da Fundação Victor Civita; em 2009, Secretária de Educação no Município do Rio de Janeiro; e, em 2014, voltou ao BM como diretora global de Educação. Além disso, atuou no Comitê Técnico de criação do movimento Todos pela Educação (TPE).

O trabalho de intelectuais como Cláudia Costin e aparelhos privados de hegemonia (como o movimento Todos pela Educação) materializam o fenômeno da mundialização das relações

[225] Referência ao Projeto de Lei n.º 867, de 2015, do Deputado do PSDB/DF, Sr. Izalci.
[226] http://www.valor.com.br/politica/4689659/governo-planeja-privatizar-gestao-de-presidios-creches-e-hospitais

sociais capitalistas no neoliberalismo, disseminando diversas formas de pensar, sentir e agir necessárias à perpetuação e à manutenção da hegemonia burguesa. Destacamos, entretanto, que esse processo é antagônico, por isso há contradições, há resistência. Cláudia Costin foi convidada, em 2012, pelo ministro Aloísio Mercadante para assumir a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), mas com a mobilização de pesquisadores, professores, estudantes e suas entidades representativas foi lançado o abaixo-assinado "Cláudia Costin, não!", e ela não assumiu o cargo.

É justamente no processo de redefinição da política neoliberal ocorrida no Estado brasileiro nos anos 2000 que a burguesia intensifica a "defesa" por um maior número de vagas na escola pública (não necessariamente estatal) e a necessidade de associar medidas econômicas a outras de cunho social como: equidade, redução da pobreza, direitos das mulheres, dos negros, das crianças... Com isso, aprofundou-se a segmentação e focalização existente nas políticas, fragilizando-as ainda mais.

Atualmente, duas importantes organizações atuam como aparelhos privados de hegemonia no campo da Educação Infantil: a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV). Esta fundação é uma das principais responsáveis pela tradução e divulgação de textos e estudos sobre desenvolvimento infantil, tendo como eixos de atuação a "articulação, as práticas e a gestão do conhecimento", o que ocorre pelo estabelecimento de "parcerias com o Poder Público, a iniciativa privada e a sociedade civil para ampliar a abrangência e o impacto das intervenções sociais que realiza e das ações de conscientização dos temas relativos à Primeira Infância."[227]

A FMCSV foi criada em 1965, pelo banqueiro Gastão Eduardo de Bueno Vidigal e sua esposa, com o objetivo de incentivar a pesquisa e o conhecimento no campo da hematologia, após o falecimento de sua filha aos 13 anos de idade, vítima de leucemia. Como uma entidade familiar de caráter privado, sem fins lucrativos, em 2001, os filhos e netos do fundador reveem a atuação da fundação com a ideia de focar o desenvolvimento infantil de forma mais ampla. Em 2005, a fundação ampliou sua atuação tendo como áreas prioritárias a saúde, a educação e o meio ambiente, a partir da constatação de que "as experiências nos primeiros anos de vida são determinantes para o crescimento e o desenvolvimento da criança e da sociedade"[228].

---

[227] Disponível em: <http://www.fmcsv.org.br/pt-BR/o-que-fazemos/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 13 fev. 2016.
[228] Disponível em: <http://www.fmcsv.org.br/pt-BR/o-que-fazemos/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 13 fev. 2016.

A RNPI, formada em 2007, tem se mostrado uma i*mportante interlocutora — na lógica da direita para o social (NEVES, 2010) —, em diferentes níveis, nas políticas para crianças de até seis anos.*

É importante ressaltarmos o papel dessas instituições, pois elas têm atuado com abertura no campo da política educacional brasileira, como estratégia global dos reformadores empresariais da educação, financiado por bancos e tendo organismos internacionais à frente.

Considerações Finais

O discurso oficial, que tem sido apresentado nos documentos, quando posto em análise histórica, revela-se como fonte de ocultação de fatos que desqualificam os filhos da classe trabalhadora. As políticas para a Educação Infantil no Brasil têm sido marcadas pelo contexto de profundas reorganizações do mercado no que se refere à produção, em que se propaga a ideia de que o papel das instituições de Educação Infantil destinadas à classe trabalhadora deve restringir-se a espaços de desenvolvimento. Nesse sentido, restaria às crianças uma instituição que valorizasse as experiências do cotidiano, como uma oportunidade dada ao indivíduo, cabendo ao mérito de cada um uma ascensão social.

Vale ressaltar que a expansão do atendimento e a obrigatoriedade da pré-escola representam, dialeticamente, uma conquista histórica da classe trabalhadora ao acesso a esta etapa da Educação Básica, mas, ao mesmo tempo, propaga-se a ideia de que por ter o acesso caberia, agora, a cada um o mérito para a inclusão social. Nessas circunstâncias, o direito é apropriado sob a centralidade do indivíduo e suas competências, reforçando o pressuposto de que a pobreza seria um fenômeno individual.

Referências

BANCO MUNDIAL. Departamento de desenvolvimento humano Brasil – unidade de gerenciamento do país. Região da América Latina e Caribe. *Brasil desenvolvimento da primeira infância*: foco sobre o impacto das pré-escolas. Relatório nº: 22841-BR. Versão original: set. 2001. Tradução: abr. 2002. [S.l.]. 2002. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/ 3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/08Portugues.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 17. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *A educação infantil nos países do MERCOSUL*: análise comparativa da legislação. Brasília: MEC/SEB, 2013a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n° 12.796, de 04 de abril de 2013.* Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil*: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco. 2009a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Emenda Constitucional n° 14*, de 12 de setembro de 1996a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n° 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001/2010. 2001.

CASTELO BRANCO, Rodrigo. *A "questão social" na origem do capitalismo*: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ historia/dissertacao/rodrigo_castelo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

COELHO, Eurelino. *Uma esquerda para o capital*: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998). 2005. 549 f. Tese (Doutorado em História) – Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <http://centrovictormeyer.org.br/wp-content/uploads/2010/04/Uma-esquerda-para-o-capital-Eurelino-Coelho.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

CUNHA, Flavio; HECKMAN, James. Capital Humano In: ARAÚJO, Aloísio Pessoa de (coord.). *Aprendizagem infantil*: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da "inclusão": crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. *Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil*: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010. 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARTINS, André Silva. *A direita para o social*: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/ atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital*: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital:* intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de ensino. Coordenadoria de educação. Gerência de educação infantil. *Orientações ao professor de pré-escola I e II*: caderno de atividades. 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B1oR1cGFJicQd W1QWGstRWVtX2s/edit>. Acesso em: 20 out. 2015. 2013.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jorgeane da Silva Mendes
UERJ – FFP
jorgeanedsmendes@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apontar as mudanças significativas na concepção do direito ao atendimento educacional para as crianças pequenas, no âmbito da legislação brasileira refletindo suas repercussões na elaboração das políticas públicas para a Educação Infantil.

Considerando que nos últimos anos na legislação educacional brasileira é cada vez maior o consenso em garantir o direito da criança à Educação Infantil de qualidade paralelo a criação de políticas públicas que invocam a garantia do direito a Educação Infantil de qualidade para a diminuição das desigualdades sociais, emerge o questionamento sobre a ênfase aplicada à relação direito social e política social.

Nos estudos iniciados, a partir dessa inquietação, entendo a importância de buscar nos contextos históricos, políticos e sociais os aspectos sociais determinantes na concepção, socialmente construída, do direito ao atendimento a Educação Infantil.

No esforço de entender nossas contradições, em especial, na questão da relação entre direito social e política social, à luz dos estudos de Florestan Fernandes (1920-1995) retomo o passado para compreender o tempo presente e, assim, buscar perceber os elementos instigantes da história de formação da nossa sociedade de classes sociais que nos alcançam ainda nos dias de hoje.

Neste sentido, uma das ações teóricas metodológicas é identificar as determinações da combinação de elementos arcaico e moderno na concepção política e social da sociedade brasileira, tendo em vista, compreender aquilo que nos atravessa, nos coloca e nos desafia.

Nesta perspectiva, o nosso papel enquanto pesquisadora é o de colocar questões, buscar compreender a realidade na perspectiva da desnaturalização, indo contra ao nosso próprio ponto de vista e a nossa consciência.

O texto que segue se constitui no exercício reflexivo investigativo acerca dos processos constitutivos da política pública de expansão da Educação Infantil do munícipio de Niterói, o programa "Mais infância", implantado pela prefeitura em 2013. Neste exercício, intenciono conhecer os sentidos do direito a Educação Infantil e a sua relação para a diminuição das desigualdades sociais construídos nos contextos de elaboração e implementação do referido Programa.

I- Legislação Educacional: Concepções em Disputa

A história da Educação Infantil no Brasil retrata as disputas travadas no âmbito da legislação educacional baseadas em diferentes concepções de infância, desenvolvimento infantil e direito a educação, as quais se constituem em interesses específicos de diferentes classes sociais na luta pela hegemonia da participação no processo decisório de elaboração e execução de políticas públicas para a construção de projetos distintos de sociedade.

Historicamente, as discussões sobre a educação na primeira infância mantiveram-se por um longo período em torno da construção da identidade do atendimento educacional infantil que rompesse com os modelos sanitaristas e assistencialistas. Embora, ainda não esgotada esta questão, as discussões avançaram significativamente para a reflexão acerca da desconstrução do modelo escolar instrucional e propedêutico na perspectiva do direito da criança pequena ao desenvolvimento integral através da Educação Infantil de qualidade.

À luz dessas mudanças, é possível perceber que, ao longo dos anos, a Educação Infantil vem apresentando especificidades significativas para o atendimento educacional das crianças pequenas.

Dessa forma, no que tange a legislação educacional, a concepção do atendimento a criança pequena vem sendo ressignificada, tendo em vista a criação de políticas públicas voltadas para garantir o direito ao acesso à Educação Infantil de qualidade, impulsionadas principalmente pela luta dos movimentos sociais. Cumpre ressaltar, as implicações das mudanças sociais, econômicas e culturais da sociedade, nos últimos anos no processo de avanço da legislação brasileira, em plena realização, para este atendimento educacional.

Neste sentido, é preciso considerar a relação entre Estado e Sociedade em diferentes contextos sociais no processo de definição de políticas públicas educacionais. Ao modo que, o papel social conferido à Educação Infantil depende do momento histórico, político e econômico, bem como

da correlação de forças existentes na sociedade na disputa pela hegemonia que, de acordo com Gramsci, se constitui na construção de consensos, conceitos.

Sendo assim, em relação aos contextos nos quais as políticas públicas são construídas, é importante considerar os pressupostos políticos e ideológicos que produzem pretendidos sentidos, entendendo que sempre há em curso um projeto político, imbuído de sentidos socialmente construídos que, tem em vista a manutenção ou a diminuição das desigualdades sociais.

Os estudos de Florestan Fernandes (1920-1995) revelam de forma inovadora os fenômenos estruturantes que marcaram a formação econômica e social da sociedade brasileira. O diálogo com o pensamento deste autor trouxe para este estudo uma nova compreensão sobre a questão histórica do atraso na construção da concepção do direito a educação de qualidade para todos, bem como das mudanças políticas e históricas da educação brasileira.

Florestan Fernandes problematiza a forma predominante de se ver a formação econômica social brasileira, do ponto de vista da hierarquização das sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas, esta ideia não mostra suficientemente as formas arcaicas de produção capitalista do Brasil. Melhor dizendo, a sociedade brasileira tem um histórico diferente, "Isso quer dizer que o modo histórico-social de concretização do capitalismo engendra na sua própria realidade substantiva. [...] O que é diferente é o modo pelo qual o capitalismo se objetiva e se irradia historicamente como força social." (FERNANDES, 2009 p.47), uma vez que entramos no Estado Moderno de forma subordinada, pois fomos colonizados em pleno processo de expansão do capitalismo europeu.

> Em consequência, o tipo de capitalismo constituído na América Latina, que floresceu graças à modernização do arcaico, atinge a era da industrialização em grande escala e da exportação de produtos industrializados explorando com intensidade a arcaização do moderno. (FERNANDES, 2009, p.48)

Tal perspectiva teórica analítica nos leva a considerar que a questão do atraso da legalidade do Direito a Educação, reitera a estrutura de privilégios que marca a nossa organização social e econômica e que, ainda, se mantém predominante. De acordo com Fernandes tomando-se em conta as considerações sobre o modo de como o capitalismo se objetivou, "As classes sociais falham, [...] porque operam unilateralmente, no sentido de preservar e intensificar os privilégios de poucos e de excluir os demais". (2009, p.49).

Esta perspectiva analítica nos aponta as contradições vivenciadas no surgimento do capitalismo brasileiro dentre as quais destacamos a produção das desigualdades sociais pela resistência às

mudanças sociais em prol da manutenção dos privilégios de grupos dominantes o que vem ao longo do tempo inibindo a universalização de direitos sociais.

> [...] na América Latina umas classes sociais são mais classes que as outras. A exacerbação dos fins, interesses e conflitos de classe é regulada e imposta pelo tipo de capitalismo. As classes possuidoras e privilegiadas percebem claramente a falta de alternativas e trabalham no sentido de se protegerem contra a rigidez da situação histórica, que elas mesmas criaram. (FERNANDES, 2009, p.47)

Refletimos sobre a possibilidade de discutir a nossa "dificuldade" de universalização dos direitos sociais, a partir do nosso modo subordinado de inserção ao Estado Moderno e também de fazer um paralelo entre as marcas do processo de formação da nossa sociedade capitalista com os acontecimentos na política brasileira no ano de 2016, destacando o desinteresse da elite na ampliação do acesso aos direitos sociais e também as pautas conservadoras do governo atual.

> A reflexão comparada sugere que as insatisfações de uma classe potencial são mais perigosas para uma sociedade de classes em formação e em consolidação, que o querer coletivo de uma "classe e si para si" numa sociedade de classes plenamente constituída. Enquanto a última pode absorver diferentes tipos de tensões e de conflitos de classes, preservando dentro de certos limites sua estabilidade e capacidade de renovação, a primeira não pode fazer face às tensões e aos conflitos emergentes, que eclodem graças ao aparecimento das relações de classe, se pôr em risco sua estabilidade e, mesmo, sem destruir-se. (FERNANDES, 2009, p.43)

Sobre estas características da sociedade de classes da América Latina, Florestan Fernandes chega a concluir que "Portanto, estruturas de classe em formação e dinamismos de classes ineficientes favorecem a obliteração da "história possível"". (FERNANDES, 2009, p.44)

Frente às contradições da formação social e econômica da sociedade brasileira, o Direito a Educação é tardio, só foi possível o seu surgimento no contexto da redemocratização do Brasil.

Sendo assim, o Direito a Educação é garantido pelo paradigma do Estado democrático de Direito na promulgação da Constituição Federal (1988). Neste contexto o atendimento de crianças de 0 a 6 anos passa a ser reconhecido como direito da criança à educação, sendo integrado ao setor educacional como primeira etapa da Educação Básica. A partir dessa determinação, novos preceitos legais foram instituídos a fim de integrar a Educação Infantil ao sistema de ensino, dentre os quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2001) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006).

Recentemente, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 realizou significativas alterações em vários dispositivos da Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, destacamos o seu artigo 4º que passou apresentar a seguinte redação: "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;"

Dessa forma, foi instituída a obrigatoriedade da oferta Educação Infantil (pré-escola) pelo o seu reconhecimento como um direito e como dever do Estado de garantir o atendimento educacional de qualidade para as crianças de 4 e 5 anos, manifestado em diretrizes e normas no âmbito da educação nacional, em detrimento do caráter assistencialista, compensatório. Além disso, este processo efetiva o reconhecimento da criança como cidadã de direito, como sujeito social, histórico e cultural, cujo desenvolvimento se dá de forma integral nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos.

A concepção do atendimento a primeira infância no Brasil, com base neste percurso, apresentou como principais os sentidos assistencialista, compensatório ou preparatório e o educacional. Dessa forma, o contexto de elaboração das políticas públicas da Educação Infantil, pode nos revelar além da concepção de criança e de infância, os sentidos hegemônicos construídos pelo Estado sobre o direito à Educação Infantil.

A concepção de Estado de Gramsci parte da observação das relações sociais e vai além da definição de instituição politica. Na visão do autor, a sociedade civil e a sociedade política compõem dialeticamente o Estado, que é estabelecido pela mediação dos interesses dessa relação. Sendo assim, Gramsci apresenta o conceito de "Estado Ampliado" que se singulariza pela abrangência da sociedade civil no processo de construção da hegemonia.

> O Estado-governo é concebido sim como organismo próprio de um agrupamento, para criar o terreno favorável à máxima expansão desse mesmo grupo, mas também esse desenvolvimento e essa expansão são vistas concretamente como universais, isto é, coligadas aos interesses dos grupos subordinados como um desenvolvimento de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo fundamental e aqueles dos grupos subordinados nos quais os interesses do grupo fundamental prevalecem, mas até certo ponto, isto é, pelo menos até o egoísmo econômico-corporativo. (GRAMSCI, 2007, p.458).

Entendo que uma análise estrutural mais ampla das condições econômicas, politicas e sociais da sociedade brasileira pode nos oferecer algumas respostas às indagações a respeito da construção dos sentidos do direito a Educação Infantil, na legislação educacional, considerando que tal processo reflete os interesses da sociedade civil e da sociedade política, numa perspectiva gramsciana de Estado que corrobora com a nossa reflexão.

Contudo, o marco regulatório não é suficiente para a relação entre proposição e materialização dada as especificidades da educação infantil, além das peculiaridades da educação brasileira.

Sendo assim, conforme nos alerta Savianni (2013), "é importante distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação", não basta apenas que o poder público proclame como direito da criança o acesso à Educação Infantil.

II- A busca da efetivação do direito à Educação Infantil em Niterói: Programa "Mais Infância"

Podemos perceber a partir da Constituição Federal (1988), que a Educação Infantil no Brasil é marcada pelas mudanças na legislação educacional que convergiram para a ampliação do direito ao atendimento para a primeira infância, atualmente assegurado pela Lei nº 12.796/13.

Como sabemos os Municípios, constitucionalmente responsáveis por este segmento, deverão se adequar para garantir a oferta de vagas para alunos de 4 e 5 anos até o prazo de 2016. A esse respeito, devemos observar os desafios correspondentes à universalização, dentre os quais, se destaca a previsão orçamentária dos recursos para o suporte à efetiva ampliação da Educação Infantil de qualidade.

O Governo Federal para assegurar o direito a Educação dos estudantes dos quatro aos dezessete anos passa a desenvolver políticas públicas num regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Com o propósito de se constituir como uma forma de apoio financeiro para os municípios na ampliação do acesso à Educação Infantil, são criados pelo Governo Federal o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil "ProInfância" e o programa "Brasil Carinhoso" que integra o "Plano Brasil sem Miséria".

O ProInfância, formulado pelo MEC foi criado pelo Decreto nº 6.494, de 30 de junho 2008, como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem por objetivo "garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária" (BRASIL,2011).

O programa "Brasil Carinhoso" criado pela Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, prevê a antecipação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a municípios para obras de novas escolas e unidades de Educação Infantil (BRASIL, 2012).

Observando a efervescência dos últimos anos devido a visibilidade da Educação Infantil na agenda política do país e a reafirmação da importância do regime de colaboração entre os entes federados para o apoio técnico e financeiro para o cumprimento da universalização da Educação Infantil, a questão que se coloca é quais os sentidos de direito a Educação Infantil pautam as políticas públicas colocadas em prática pelos municípios?

Na cidade de Niterói, a Lei nº 12.796/13 ocupa o lugar central da pauta das políticas públicas para a educação do município. A Prefeitura para assumir o compromisso da obrigatoriedade de ofertas de vagas para a Educação Infantil estabeleceu metas e estratégias através do programa "Mais Infância", um dos 32 projetos estruturadores[229] que integram o Plano Estratégico de governo nomeado "Niterói Que Queremos" que compreende o período 2013-203 de desenvolvimento para a cidade de Niterói.

De acordo com o documento o programa Mais Infância será responsável pela expansão de 80% da Educação Infantil com a criação de 3000 novas matrículas e, prevê no prazo de 4 anos a implantação de 20 UMEIs (Unidade Municipal de Educação Infantil). "O projeto será viabilizado financeiramente por meio de uma parceria com o Governo Federal, que vai investir na construção e custeio das novas UMEIs através do programa Brasil Carinhoso." (Niterói que Queremos, 2014, p.150)

[229] Os projetos estratégicos estruturadores são as 32 iniciativas que a Prefeitura de Niterói se compromete a entregar tendo o ano de 2016 como horizonte, cabendo, portanto no seu atual mandato.

Com relação às primeiras definições do programa Mais Infância uma das questões é até que ponto a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade cede lugar à preocupações com cumprimento de metas e índices?

A Fundação Municipal de Educação de Niterói com o objetivo de apresentar as informações do programa "Mais Infância", distribuiu um folder institucional à época do evento de lançamento do programa, o conteúdo interno do folder informa que o "Mais Infância" conta com o apoio do Governo Federal, através da distribuição de recursos dos Programas "Brasil Carinhoso" e "ProInfância" enfatizando a integração de esforços do governo municipal no sentido da erradicação da pobreza em Niterói. Segundo o texto informativo o "Mais Infância" tem como objetivo assegurar uma política de efetiva garantia de direitos para a infância no município, com base nos princípios da qualidade pedagógica, da inclusão social e da formação cidadã.

No lançamento do programa "Mais Infância", em março de 2013, a nova gestão municipal explicou que o Programa representa uma política pública impulsionada pelas determinações legais, principalmente, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, bem como pela demanda histórica da cidade por vagas na Educação Infantil. O Secretário Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia ressaltou a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança na escola e de como as unidades escolares auxiliam também as mães que possuem jornada de trabalho.

O processo de expansão das escolas de educação infantil da Rede Municipal é conduzido pelas seguintes linhas: reforma e construção das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS, municipalização de escolas estaduais e incorporação de creches comunitárias, conforme os documentos disponibilizados à consulta pela Diretoria de Educação Infantil da (FME).

Podemos ver que a universalização da Educação Infantil se tornou a meta na legislação brasileira e, portanto, foco das políticas públicas educacionais. O que pensar dessa evidência dada à Educação Infantil no momento atual? Toda esta focalização da legislação educacional para a ampliação da Educação Infantil intenciona reconhecê-la, de fato, enquanto um direito da criança a educação de qualidade?

As lutas dos movimentos sociais superaram a resistência das elementares demandas na Educação Infantil? Seria finalmente um reconhecimento do seu valor para o desenvolvimento integral da criança? Finalmente a Educação Infantil ganhou a devida importância? Finalmente

as crianças pequenas são reconhecidas como sujeitos históricos, atores sociais, produtores de cultura e, portanto, sujeitos de direitos sociais?

Indagamos, ainda, em que medida a criação de políticas públicas focadas na ampliação do atendimento a educação infantil é induzida pelos mecanismos de redistribuição de recursos no âmbito do regime de colaboração entre os entes federados. As principais questões colocadas estão relacionadas no sentido de investigar se o programa Mais Infância apresenta questões/ações que se aproximam ou se distanciam do que se produziu na história da Educação Infantil no âmbito nacional e em Niterói, sobretudo no que é pertinente à própria discussão sobre o direito à educação pública e de qualidade.

III- Reflexões finais

Considerando o breve percurso delineado da legislação educacional brasileira, configura-se de extrema relevância o entendimento da Educação Infantil como um produto histórico construído na tensão da relação Estado e Sociedade na disputa pela hegemonia do processo político decisório.

Historicamente as novas iniciativas do ponto de vista da legislação e das políticas públicas foram conquistadas através das reivindicações populares pela luta dos movimentos sociais em defesa do direito a Educação Infantil de qualidade.

Sendo assim, não podemos deixar de reconhecer que “Esses movimentos sociais não lutam apenas por seu direito às instituições, mas a outro Estado, a outras políticas e instituições realmente públicas, de direito.” (ARROYO, 2012, p.44)

Os aspectos constitutivos que envolveram historicamente os processos de elaboração da concepção do direito a Educação Infantil nos convencem que mesmo com o avanço da legalização efetivar a universalização da Educação Infantil ainda demanda outros tantos movimentos, nos quais, sejam envolvidos diversos sujeitos históricos.

Neste sentido, a investigação do programa Mais Infância é reafirmada no sentido de analisar os impactos da sua implantação, se ocorrem efetivamente avanços em relação ao acesso e qualidade da Educação Infantil no município de Niterói e perceber se o programa de fato tem se constituído como uma oportunidade de novas práticas políticas, sociais e pedagógicas.

Referências

ALVARENGA, M. S. *Os Sentidos da cidadania*: Políticas de educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVARENGA, Marcia Soares de; NASCIMENTO, Renato Emerson; NOBRE, Domingos; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo (orgs.) *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores:* outras questões, outros diálogos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

BRASIL, *Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil* (Proinfância), 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&view=article&id=12317>, acesso em 21/11/2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.494, de 30/06/2008*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Pro-Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6494.htm

BRASIL. *Lei nº 12.722, de 3/06/2012*. (Brasil Carinhoso), 2012. Altera as Leis nos 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12722.htm

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*: Um estudo sobre seu pensamento político. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4.ed. ver. São Paulo: Global ,2009.

NITERÓI. Documentos Institucionais – *Plano de Desenvolvimento Estratégico* Niterói Que Queremos. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, Anita Helena. (Org.). *Filosofia, política e educação*: leituras de Antonio Gramsci. 1ed.Curitiba: UTP, 2014, v. 1, p. 137-164.

(RE)PENSAR A ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Juliana Botelho Viegas[230]
UERJ
julianaviegas_@hotmail.com

Iniciando a conversa

Partindo do reconhecimento das crianças como categoria social constituída por sujeitos concretos e da escola como um espaço intercultural pensado para estimular aspectos sociais, físicos e intelectuais dos estudantes, este texto é resultado de uma pesquisa com crianças, que objetiva promover reflexões sobre a participação da criança na transformação do espaço escolar, buscando compreender a forma como elas idealizam essa instituição social.

Por participação pode-se entender qualquer ação humana que se lança na direção de um contexto mais amplo, com motivações variadas, em lugares e circunstâncias diversas (CASTRO, 2010). Ou seja, é a sinalização de um movimento que vai além do indivíduo, e do qual ele é parte. Nessa perspectiva, a vida em sociedade requer particip(ação), e na escola, as crianças encontram as primeiras oportunidades para tanto, uma vez que são confrontadas e provocadas pelas dificuldades que emergem tanto nas relações entre seus pares, como também nas relações hierarquizadas.

Historicamente, a instituição escolar se caracterizou como o espaço de exercício do poder nas relações entre adultos e crianças / entre professores e alunos, ou seja, como o lugar de formação de crianças e jovens, de sua preparação para que, em longo prazo, sejam adultos maduros, desenvolvidos, cidadãos. Devido ao seu foco no futuro, passar pela escola tem se tornado uma necessidade apenas para gerar possibilidades futuras, e não enquanto se está efetivamente na

[230] Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com um período de mobilidade estudantil na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e bolsista de iniciação científica atuante no Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea.

instituição. Entretanto, tais metas precisam ser problematizadas se as crianças forem incluídas na construção da vida escolar. É preciso repensar a ideia da criança apenas como o "vir a ser", e, automaticamente, repensar o papel da escola, afinal, *qual escola poderia servir a tempos tão incertos e difíceis como o nosso?*

Por passarem boa parte de seu tempo na escola, as crianças têm algo a dizer sobre o cotidiano desse espaço: o que gostariam de mudar e propor para que a escola se torne mais compatível com os seus interesses e desejos? Acredito na possibilidade das instituições escolares oferecerem condições para que os estudantes participem de suas construções, tornando-as um espaço propício a descobertas das potencialidades de suas ações.

Participação tem sido a palavra chave que tem nomeado os diversos esforços de encarar as crianças de uma maneira diferente, desregulando o quadro normativo que as posicionou como meros objetos de ações dos adultos (CASTRO, 2010). Nesse sentido, o presente trabalho preocupa-se em considerar as crianças como participantes ativos em contexto de pesquisa, isto é, como praticantes pensantes, ao invés de vê-las como meros objetos de investigação.

Assim sendo, a partir dos diálogos promovidos pelo Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC)[231], das experiências de diálogo com os interlocutores envolvidos e da crença na importância de considerar a efetiva participação da criança na construção de uma realidade escolar mais satisfatória e democrática, de qualidade social, a pesquisa surgiu.

Deste modo, creio na importância de projetos como este, pois falar sobre o que vai mal na escola, sobre o que incomoda, ou sobre o que pode ser mudado, é o primeiro passo para participação coletiva, e, potencialmente, para a ação política transformadora. Nesse sentido, o envolvimento das crianças nesse projeto está articulado com seus desejos de transformar as escolas em que estudam, de criar algo novo capaz de atender às suas expectativas e especificidades. Acredito que essa pode ser uma saída possível para que a comunidade escolar repense e crie novas possibilidades para a instituição.

Para que fosse possível compreender melhor este trabalho, o presente artigo está dividido em três principais seções: a primeira diz respeita as questões metodológicas da pesquisa, pautadas nas considerações bakhtinianas de Pereira (2012); a segunda traz as narrativas das crianças envolvidas na investigação; a terceira se propõe a refletir sobre a importância da participação

[231] <www.gpicc.pro.br>.

na busca por uma escola democrática, utilizando-se das interlocuções de Castro (2010), Freire (2001) e Alves (2002).

Construindo uma pesquisa: a criança enquanto praticante pensante

Considerando a pesquisa como um acontecimento, no sentido bakhtiniano[232], que permite (re)descobrir a si mesmo e ao outro, e concebendo-a como um intenso processo de construção de conhecimento, em que o pesquisador vai reunindo as diferentes vozes que surgem ao decorrer de sua jornada, para a realização deste estudo, além das análises teóricas pertinentes à temática, foi realizada uma pesquisa a partir das narrativas de um pequeno grupo de crianças com as quais dialoguei a respeito de suas idealizações no que concerne à escola.

As narrativas ocorreram a partir de um encontro com sete crianças, entre dez e treze anos de idade, moradoras de um mesmo bairro, mas de diferentes escolas e realidades sociais.

Por influência do grupo de pesquisa o qual faço parte, o GPICC, costumo dizer que poderíamos pesquisar sobre as mais diversas temáticas, desde que envolvesse a escuta sensível e, mais do que isso, a real importância em considerar as interlocuções das crianças. Seguindo essa lógica, os assuntos ligados à metodologia são de suma relevância nos ideais dos integrantes do grupo. Logo, a preocupação em ouvir o que as crianças têm a nos dizer, ou seja, a metodologia de pesquisar com crianças, é o que nos une. É a nossa *unidade em meio à diversidade*.

Pesquisar **com** as crianças e não **sobre** elas dá à pesquisa um tom diferente. Para Pereira (2012), dialogar com elas e assumir a infância como temática de estudo proporciona uma realidade de investigação singular, em que a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores, temas ou contextos.

A ideia de metodologia de pesquisa **com** crianças implica o reconhecimento destas enquanto interlocutoras e autoras do processo, na medida em que as suas respostas e ações interferem nos destinos da pesquisa, seguindo a lógica bakhtiniana de uma relação horizontal entre os sujeitos da pesquisa, que permite inclusive que o pesquisado mude os rumos da investigação. Assim, decidir-se por este caminho não implica o esvaziamento do lugar do pesquisador enquanto autor e autoridade no processo investigativo, mas sim, trata-se de construir uma escuta sensível às

[232] Pereira (2012) assinala em Bakhtin que a pesquisa é um acontecimento, ou seja, um processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos que implica um modo de ser no mundo.

crianças em um lugar de saber tão habituado a falar sobre elas (PEREIRA, 2012). Ou seja, acredito ser necessário falar mais **com** elas e **para** elas, e menos delas ou sobre elas.

Seguindo essa lógica, segundo Pereira (2012):

> Assumir que a instauração de uma pesquisa é a constituição de um tipo de relação social e, portanto, de uma ética, é fundamental para entender que os lugares a serem ocupados pelo pesquisador e pelas crianças não estão dados de antemão, nem podem ser prescritos *a priori* num manual de pesquisa ou num código de ética. Trata-se de uma construção ideológica que perpassa todo o processo de pesquisa (pág. 32).

Ou seja, tanto crianças quanto adultos ocupam na dinâmica da vida diferentes lugares sociais que são definidos pelas relações de alteridade. Se antes as crianças que participaram da pesquisa eram vistas por mim como meus vizinhos, moradores do meu bairro, a partir do momento em que elas aceitaram fazer parte da investigação, os papéis se aglutinaram, elas passaram a ser, além de vizinhos, interlocutores da pesquisa. Para Pereira (2012), mesmo quando na vida esses papéis se aglutinam, é a experiência singular do contexto que demarca a relação de alteridade e produz sentidos.

A pesquisa começou a ser arquitetada durante uma disciplina denominada Pesquisa e Prática Pedagógica, oferecida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo da disciplina era justamente apresentar aos discentes o universo da pesquisa com crianças. A partir dai juntei duas antigas e grandes paixões: a escola e as crianças.

Para iniciar a pesquisa, primeiramente foi preciso delimitar o tema, formular as questões norteadoras, escolher um referencial teórico correspondente a temática e elaborar estratégias metodológicas, para então iniciar essa viagem. O interesse pelo tema da pesquisa surgiu da necessidade de entender questões como: o que as crianças gostam na escola? O que elas não gostam? Como elas queriam que fosse esse espaço? O que pode melhorar? Como elas veem a sua escola?

A partir de minhas inquietações particulares e das questões norteadoras mencionadas anteriormente, iniciei a pesquisa focalizando compreender como é a escola na visão das crianças: o que elas acham dessa instituição social e o que elas mudariam enquanto espaço físico e político.

A investigação desencadeou-se a partir de diálogos com crianças as quais eu já possuía algum tipo de relação social, pois acreditava que desta forma seria possível estabelecer uma conexão maior entre pesquisador e pesquisado. Assim, dialoguei com crianças moradoras do bairro onde resido na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Como a objetivação da pesquisa é desvelar as opiniões e anseios das crianças a respeito da escola, os encontros foram realizados fora do ambiente escolar para evitar que elas se sentissem receosas em tecer qualquer tipo de crítica à escola, isto porque, algumas crianças se detêm a revelar apenas aquilo que sabem que os adultos esperam ouvir, ou seja, falam de modo a compensar as expectativas dos adultos em relação a elas. Por esta razão, o encontro ocorreu parte em minha casa, parte no pátio do condomínio, onde inclusive algumas crianças participantes moram.

No que concerne à autorização, é importante entender que o pesquisador, ao propor uma pesquisa com crianças está propondo um compromisso que só pode ser firmado por ele e por elas. Nessa perspectiva, concordando com Pereira (2012), advogo que a priorização da concordância inicial em participar da pesquisa seja da criança, pois, do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela. Obviamente a concordância dos responsáveis legais também se faz necessária, mas não podem substituir o consentimento a ser dado pelas crianças. Desta forma, primeiramente foi perguntado a elas se gostariam de participar de uma pesquisa que buscava ouvi-las sobre o que elas achavam da escola. Após a concordância, me dirigi aos responsáveis legais.

Com relação aos nomes verdadeiros das crianças na pesquisa, sempre tive uma preocupação muito grande: ao usar seus verdadeiros nomes, estaria eu expondo-as? Penso que não, recusei alternativas tais como mencionar as crianças pelas iniciais ou atribuí-las diferentes nomenclaturas, pois acredito isso nega sua condição de sujeitos, desconsiderando sua identidade. Além disso, a utilização de seus nomes nesta pesquisa especificamente não se constituía como um risco as mesmas.

Esse grupo de discussão teve também como objetivo promover diálogos entre os estudantes a partir da troca de experiências, no cruzamento de diferentes perspectivas, opiniões e justificativas para cada resposta. Além disso, acreditava que o encontro pudesse possibilitar aos estudantes trabalhar os sentidos de suas experiências escolares de forma mais coletiva.

Foram convidadas dez crianças, todas entre dez e treze anos, para o encontro, que foi apelidado de "roda de conversa", entretanto nove aceitaram participar e somente sete crianças compareceram ao local escolhido no dia marcado: Kayki (11 anos), Isac (10 anos), Sofia (12 anos), Jordana (11 anos), Leandra (13 anos), Ana (11 anos) e Isaac (12 anos). Todas as crianças estudam em escolas da rede particular, com exceção de Leandra, que frequenta uma escola da rede pública de ensino.

Estendi uma grande lona no pátio do condomínio e sentamos em roda. Antes de iniciar a pesquisa, algumas crianças quiseram conversar sobre minha experiência de estudar em Portugal, já que nesse momento eu acabara de voltar de um período de mobilidade estudantil na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Aproveitei o assunto "Portugal" e iniciei explicando que a ideia era conversar sobre uma escola diferente, então, assistimos um vídeo no *Youtube*, denominado "Uma alternativa"[233], da *youtuber* Julia Tolezano, do canal *Jout Jout*, conhecida por algumas das crianças ali presentes. O vídeo mostra a experiência da *youtuber* visitando a Escola da Ponte[234].

Após a exibição do vídeo, a principal pergunta norteadora foi: o que deve mudar na escola? Para encerrar o encontro, distribui folhas em branco e canetas coloridas e pedi para que cada um, voluntariamente, escolhesse um nome para a escola que idealizamos juntos naquela tarde, e em seguida explicasse para nós o que aquele nome significaria.

Ao final do encontro, de modo geral, os participantes afirmaram terem gostado da oportunidade de expressar suas opiniões a respeito da vida escolar, e ressaltaram a falta de espaços como esse em suas escolas. Dessa forma, a roda de conversa promoveu um espaço de troca, compartilhamento de experiências e dificuldades vividas pelos estudantes. Sendo assim, acredito que a conversa, ao que tudo indica, teve uma repercussão positiva junto às crianças, que ficaram interessantemente mobilizadas.

Vale destacar que a partir desse momento, a partir desse encontro, nasceu de fato a pesquisa. Confirmando a premissa bakhtiniana de que nós nos constituímos pelos outros, passei a enxergar "minha" própria pesquisa de forma diferente, ela passou a ser nossa: minha, da Sofia, do Kayki, do Isac, da Leandra, da Ana, da Jordana e do Isac.

---

[233] Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=l5IRbgjxpS0 >. Acesso em 20/12/2016.
[234] Para mais informações < http://www.escoladaponte.pt>.

A partir disso, as crianças me ajudaram a conduzir a pesquisa por meio de suas narrativas, possibilitando-me a escuta de suas opiniões pertinentes à escola. Por esse motivo, as mais diversas temáticas surgiram ao decorrer dos diálogos. Na próxima seção serão abordadas algumas dessas temáticas e posicionamentos, afinal, sempre acreditei ser possível construir uma pesquisa juntamente com as crianças, considerando-as enquanto praticantes pensantes.

O que dizem as crianças sobre escola?

A ideia desta seção é justamente expor as ponderações e problemáticas que as crianças interlocutoras da presente pesquisa julgaram ser pertinentes de diálogo. Desta forma, não me proponho discutir a fundo as temáticas, mas sim mencionar alguns pontos que, segundo os participantes, precisam ser (re)pensados na busca por uma escola verdadeiramente democrática.

Como citado anteriormente, iniciamos nosso encontro falando sobre a Escola da Ponte. Após contar um pouco sobre como funciona a escola - a partir da minha experiência de visita e do vídeo que assistimos juntos - perguntei as crianças se elas estudariam nessa escola. Sofia, Isaac, Kayki, Jordana e Isac responderam que sim, Ana se mostrou indecisa e Leandra foi taxativa e disse que não:

> Juliana: vocês estudariam na Escola da Ponte?
> Leandra: eu não estudaria, prefiro aqui.
> Juliana: por que?
> Leandra: porque é mais fácil, o professor já ensina o que a gente está procurando.

A resposta de Leandra me fez refletir: estamos nós preparados para a autonomia? Além disso, se a Escola da Ponte, que é vista por muitos como uma escola modelo, não atende as demandas de um dos meus interlocutores, passei a repensar o conceito de idealização. Afinal, é a escola idealiza para quem? Logo, antes de iniciarmos as considerações sobre o modo como as crianças participantes da pesquisa desejam a escola, reafirmo dizendo que se trata da opinião de um pequeno grupo, não podendo ser considerada como verdade única, afinal, felizmente, cada indivíduo é diferente em sua subjetividade.

Após isto, questionei-os o porquê de eles demonstrarem interesse em estudar na Escola da Ponte, eles responderam:

> Sofia: porque foge do clássico. É uma coisa diferente e a gente já passou tantos anos da nossa vida tendo uma rotina.

> Kayki: é, eu acho que seria legal mudar a rotina.
> Sofia: e eu acho que essa escola dá uma liberdade para os alunos.
> Isaac: e a nossa não dá.
> Sofia: eu estudaria porque a liberdade é uma coisa importante.
> Kayki: é uma forma do aluno se sentir melhor, se sentir mais seguro. Porque, às vezes, o aluno tem prova em um dia, mas ainda não sabe bem a matéria, ai tem que estudar corrido, fica desesperado. E lá não é assim.
> Sofia: aqui no Brasil as provas dependem muito dos professores. Sempre são eles que marcam o dia, eles que decidem as matérias que vão cair.
> Isaac: eu achei muito legal essa ideia de cada aluno ter uma função na escola, assim eles aprendem a ter responsabilidade desde cedo. Aprendem coisas importantes, não fica só na teoria, matéria e estudo.

A partir destas respostas, fruto de uma única pergunta (dentre tantas que fizemos naquele dia), pude reconsiderar diversos assuntos sobre escola: liberdade discente, o bem-estar e a segurança do aluno, as avaliações, a participação das crianças na organização da escola e a monotonia de "aulas convencionais". Seguindo a conversa, aproveitando o fato da Escola da Ponte não ter salas de aula usuais, perguntei se elas achavam que na escola deveria haver salas de aula. Todas disseram que sim. Questionei-as então o porquê, e elas responderam:

> Ana: porque é nela que a gente aprende as coisas.
> Kayki: porque eu acho que fica melhor para uma pessoa focar, não se entreter com outras coisas.
> Leandra: se não tivesse sala ia ficar todo mundo junto, misturado.
> Kayki: imagina... Se não tivesse sala ia aprender matéria do 7º ano no 6º, ia ser muito difícil.
> Sofia: eu acho que assim fica mais fácil de separar o momento de estudar do momento de conversar.
> Juliana: mas como seria essa sala de aula?
> Sofia: eu acho que podia ser igual a da Escola da Ponte. Eu dividiria assim: hoje eu quero estudar Revolução Francesa, ai eu poderia me juntar a algum colega ou algum professor, e a gente ia para alguma sala junto estudar isso, discutir, conversar.
> Isaac: é! Como se fosse uma biblioteca.

No momento em que as crianças se mostraram favoráveis a permanência das salas de aulas nas escolas, confesso que me surpreendi. Tinha comigo prejulgamentos, e acreditava que o sonho de qualquer aluno era "ver-se livre" daquele espaço. Então, mais uma vez me pus a refletir: o que consideramos sala de aula? Seriam apenas carteiras e um quadro negro cercado por quatro paredes? O que as crianças entendem por sala de aula? Seria a "sala de aula" qualquer ambiente que se desenvolvesse alguma aprendizagem? São perguntas as quais ainda não encontrei respostas.

A conversa seguiu e expliquei que naquele momento pensaríamos juntos como seria a escola se nós pudéssemos construí-la, ou seja, repensaríamos a escola através da participação da

criança no espaço escolar, partindo, principalmente, dos questionamentos: o que deve mudar na escola? O que falta na escola? Se não existisse escola, como seria hoje?

O que deve mudar na escola? A pergunta, como já era de se esperar, rendeu muita discussão. Ao todo foram mencionadas pelas crianças nove temáticas principais que seriam passíveis de mudança no espaço escolar, seja nos aspectos físicos ou pedagógicos, são elas: o modo de explicação dos professores / metodologia; o banheiro das escolas; a prática de esportes; a ausência de professores; a falta de paciência para com os discentes; a disciplina; a comparação entre os alunos; o uso do livro paradidático; e o uso efetivo de computadores na escola.

Dentre as nove temáticas, destaco as que mais despertaram envolvimento dos interlocutores. A primeira diz respeito à metodologia das aulas:

> Juliana: o que vocês acham que deve mudar na escola?
> Isaac: eu mudaria o modo de explicar. Cada um tem um modo de estudar e a escola, muitas vezes, impõe um único modo.
> Kayki: é! O professor fala: "trabalho de casa é fazer tal página", mas na verdade ele poderia falar: "trabalho de casa é você estudar tal coisa", ai você podia estudar de qualquer forma. Você decidiria se você quer ler, fazer resumo, desenvolver perguntas.
> Sofia: verdade, por exemplo, eu sou a louca do slide! Peço para todos os professores passarem slide, porque assim eu aprendo melhor. Eu preciso ver a matéria, mas nem todos aprendem assim.

A partir das narrativas, ficou evidente que os estudantes não estavam reclamando de terem aula, pois não negaram a necessidade de tal atividade, mas que gostariam que fossem aulas diferentes das que costumam ter, ou seja, queriam mudanças relativas ao formato do que está sendo oferecido para eles. Além disso, percebe-se também uma relativa falta de autonomia na condução dos estudos.

A segunda temática mais discutida pelas crianças abordou a questão do uso de computadores na escola:

> Juliana: o que vocês acham que deve mudar na escola?
> Ana: eu acho que deveria ter sala de computação em todas as escolas.
> Kayki: fica mais fácil pra pesquisar. Eu tenho preguiça de pesquisar no livro. É difícil achar uma resposta que está escondida, com outras palavras, mas no computador eu dou um *Ctrl F*[235] e pronto, acho fácil.
> Isaac: eu acho que em vez de ter sala de informática, deveria ter um computador em cada carteira, igual na China. Em vez de ficar anotando no caderno, poderia copiar direto no computador.

[235] Ferramenta de busca.

> Leandra: ah não, mas eu adoro copiar!
> Isac: mas acho que se tivesse computador a gente não ia praticar a escrita. Meu pai não ia gostar.
> Juliana: então vocês acham que seria legal ter um computador pra cada um em sala, mas não deixar de copiar no caderno?
> Isaac: isso, pra não perder o costume de escrever.
> Kayki: sim! Não posso perder minha coordenação motora.

Com isso, confirmamos o espaço que a internet assumiu na vida dos indivíduos, seja como forma de se obter informações, seja por propiciar um espaço de interação e de sociabilidade. Nesse sentido, as salas de computadores possibilitariam aulas diferenciadas, 'conectadas' com seus interesses. Apesar disso, em algumas escolas, principalmente públicas, notamos que os estudantes não têm acesso à sala de informática, ou essa simplesmente não existe, e, mesmo quando a escola oferece esse tipo de tecnologia, devemos nos perguntar que tipo de uso fazem os estudantes dos computadores. Outro aspecto interessante nesse diálogo é a preocupação das crianças em não deixarem de escrever manualmente, em seus cadernos.

Outra pergunta discutida na roda de conversa foi: o que falta na escola?

> Juliana: e o que falta ter na escola?
> Jordana: muita coisa!
> Kayki: liberdade para os alunos.
> Sofia: autonomia. Chega de seguir um padrão imposto.
> Isac: respeito.
> Leandra: educação.
> Juliana: falta educação na escola? Por quê?
> Leandra: porque na minha sala as pessoas pegam as cadeiras e começam a chutar do nada, jogam lixo no chão e tudo.

Para esse questionamento, as crianças foram rápidas e diretas, mas ao mesmo tempo foi muito satisfatório observar os conceitos de liberdade e autonomia presente nas falas daqueles que muitas vezes são julgados como "os que ainda não sabem". O que mais me chamou a atenção foi a resposta de Leandra. É curioso pensar que falta educação na escola, espaço o qual muitos consideram ser o lugar adequado a buscar pela mesma.

A conversa seguiu, e, mesmo não estando no "roteiro" o qual eu havia preparado, decidi perguntar:

> Juliana: e se não tivesse escola, como seria hoje?
> Isac: muito chato.
> Isaac: muito pior do que está hoje.
> Kayki: eu não gosto de acordar e ir pra escola, mas eu sei que sem ela seria horrível.

> Sofia: mas tem países que não tem escola, eles já vivem essa realidade e aprendem de outro jeito.
> Isac: eu poderia aprender em casa com o computador.
> Leandra: poderia aprender com os livros.
> Sofia: e quem ia escrever os livros? Se não existisse escola a maioria não saberia escrever.
> Leandra: eu queria que a gente nascesse sabendo as coisas.
> Kayki: eu queria que a gente aprendesse na vida, sem precisar ir pro mesmo lugar todo dia.
> Sofia: se não existisse escola a gente podia aprender com os mais velhos.
> Isaac: Exatamente isso que eu ia falar! A gente podia aprender num asilo.

Ou seja, as crianças reconhecem a transmissão cultural, a importância do aprender e veem a escola como um *lócus* propício para isto, ainda que não o único. De modo geral, através do diálogo com elas foi possível compreender que a problemática não está na escola em si, mas na forma como algumas coisas se dão nesse espaço. Elas criticam o modelo tradicional de aula e desejam se sentirem mais estimuladas pelo processo de aprendizagem. Além disso, consideram esse espaço como um ambiente de compartilhamento de conhecimentos proveitosos para a vida, e esperam que as vivências e ensinamentos que a escola lhes proporciona, possa conversar com as problemáticas vividas no cotidiano de modo geral.

Para finalizar nosso encontro, pedi voluntariamente para que as crianças dessem nomes à escola que idealizamos juntos. Essa atividade foi importante para perceber o que elas consideram significativo nesse espaço. Para Isac, a escola deveria se chamar **Escola Albert Einstein**, pois, para ele, ela poderia transformar qualquer aluno que entrasse nela em Einstein. Para Ana, poderia se chamar **Escola Sonhos de um Aluno**, pois seria um espaço diferente, com coisas que os alunos gostassem. Isaac optou por **Colégio dos Montes**, que significa, para ele, ter sonhos altos. Já para Sofia, a escola deveria se chamar **Escola da Vida: o lugar onde a aprendizagem é luz**, assim os alunos iriam para aprender, além de matérias, coisas importantes para viver, para lidar com o cotidiano. Leandra decidiu por **Escola Internacional**, assim os alunos se conectariam com o mundo. Kayki nomeou sua escola idealizada de **L.A.R**, e explicou dizendo que para ele a escola é como uma casa. Eu, curiosamente, também nomeie de **Escola da Vida**, e expliquei para as crianças que, no meu ponto de vista, a gente não precisa pensar numa escola que prepare as crianças pra vida, mas sim em uma onde se viva, até porque eles já estão vivendo e já estão na escola. Isaac completou minha fala dizendo "a vida é uma escola e a escola tem que ser viva".

Discussão e resultados

As crianças apontaram a instituição educativa como um lugar de significativa importância, uma vez que elas se mostram preocupadas com mudanças relativas à melhoria da mesma, desta forma, creio que o desejo de participação é algo presente na vida dos estudantes. Entretanto, para falar sobre as problemáticas educacionais, em uma instituição hierarquizada como a escola, as crianças não encontram interlocutores que estejam facilmente disponíveis e interessados no que elas têm a dizer. São raras as situações em que os estudantes têm participação efetiva no funcionamento da escola. Castro (2010) assinala:

> A frequente convocação à fala e à participação do estudante por parte da escola é, muitas vezes, vazia, e tem que ser concretizada pela escuta adequada das reivindicações e comentários que aí aparecem. Além disso, ao convocar crianças e jovens para participar, os adultos têm que estar disponíveis para enfrentar os conflitos e os antagonismos que as queixas, reclamações e reivindicações possam fazer emergir (pág. 140).

Nesse sentido, de modo geral, o contexto escolar não parece contribuir para que as crianças participem em decisões relacionadas à escola, e nem mesmo permite que elas tenham sua opinião ouvida. Isto porque, na escola, as posições hierárquicas encontram-se muito bem definidas - quem deve ensinar, quem deve aprender, quem deve decidir e quem deve acatar.

No entanto, esta pesquisa busca ir contra essa corrente. É certo que as crianças têm o que dizer, e que se a escola acolhesse essas falas, inserindo os alunos no processo de discussão e decisão de assuntos que também os dizem respeito, efeitos positivos poderiam ser sentidos, especialmente no que concerne ao exercício da participação, e, consequentemente, da busca pela democracia.

Nesse sentido, as considerações de Paulo Freire são importantes para refletir acerca da educação transformadora, voltada para a democracia e para o envolvimento de todos. Freire preocupou-se em discutir a educação, pensando meios de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando se torne sujeito. Freire assinala:

> [...] fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo (pág. 34).

Desta forma, devemos trazer à escola a voz de quem vem à escola, porque estes trazem para dentro dela um mundo rico em vivências e saberes, tornando a escola um espaço de ensinoaprendizagem, um centro de debates, de ideias, soluções e reflexões. Assim, para Freire, a escola se apresenta como local privilegiado à libertação, pois é no diálogo que se chega à compreensão sobre a realidade, e assim, ser possível alcançar as mudanças e transformações.

Nessa mesma corrente, de busca por uma escola democrática e participativa, Alves (2002) assinala a questão da educação na (e não para) cidadania, vivenciada na Escola da Ponte:

> Mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania. [...] a educação na cidadania é o próprio respirar e sentir da comunidade, não é uma enxertia de conceitos pretensamente civilizadores [...] (pág. 15).

Isto é, as práticas da Escola da Ponte nos direcionam para a ideia de que a democracia do amanhã precisa ser vivida hoje. Faz-nos refletir que é necessário substituir a concepção de escola que prepare para a vida, pela concepção de escola viva. E pensar a escola nessa perspectiva é exatamente o que buscamos aqui, é o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

Considerações finais

É interessante o modo como as crianças se apropriam da escola visando à transformação desse espaço em um ambiente conveniente as vontades próprias e coletivas. Dessa forma, advogo a favor da inclusão da voz dos estudantes na definição dos objetivos escolares e na construção das práticas educacionais. Creio ser fundamental a mobilização de educadores, gestores, pais e crianças na participação desse processo. Somente assim uma escola que atenda aos interesses das crianças, e que tenha a ver com as possibilidades e objetivos estabelecidos também pelos educadores, poderá ser construída.

O que busco não é a sobreposição da autoridade da criança sobre o adulto, mas sim a construção de uma relação respeitosa e horizontal, onde crianças e jovens são encarados como capazes de opinarem, dotados de intencionalidade e de um discurso próprio, emergindo contribuições relevantes para a escola a partir das perspectivas próprias.

Ainda que o direito a participação, isto é, ainda que lhes seja atribuído um espaço de fala para colocarem suas opiniões, é necessário questionar se essas falas possuem ouvintes propensos ao diálogo, que reconheçam a existência desses interlocutores.

Tenho a certeza de que os estudantes têm muito a somar aos educadores e gestores sobre as suas percepções e sobre o funcionamento da escola. Termino agradecendo meus interlocutores pelas considerações que nos fazem (re)pensar esse espaço. Certamente não serão materializadas grandes transformações e mudanças, mas sim pequenas modificações arquitetadas no cotidiano das escolas.

Referências

ALVES, Rubem. *Escola com Que Sempre Sonhei Sem Imaginar Que*. Papirus Editora, 2002.

CASTRO, L. Rabello de (coord.). *Falatório:* participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: Contra-capa/Faperj, 2010.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed São Paulo, Cortez, 2001.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In PEREIRA, Rita M. R.; MACEDO, Nelia M. R. (orgs) *Infância em pesquisa***.** Rio de Janeiro: Nau, 2012, p.16-37.

A PARTICIPAÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Lisandra Ogg Gomes
EDU/UERJ/DEDI
lisandraogg@yahoo.com.br.

Introdução

A conquista de direitos, o reconhecimento de leis e a produção de teorias permitiram novas perspectivas acerca da infância e das crianças, as quais resultam em um contínuo esforço para mudar ideias anacrônicas acerca da participação delas na sociedade. Como parte dos resultados dos estudos da infância que já realizei, considero que atualmente há uma relativa atenção para: (a) o modo de participação das crianças referente às questões públicas, restritas e amplas, que lhes dizem respeito; e (b) a função e posição da infância na estrutura da sociedade como uma categoria sociocultural.

Ainda que distante o reconhecimento de que as ações políticas, culturais e/ou econômicas tomadas pela geração dominante dos adultos interfiram sobremaneira nas demais gerações, já é manifesto que as crianças são participantes e atuantes em seus tempos e espaços. Isso permite compreender que a infância tem uma posição e função social assim como as crianças alcançaram outro sentido e valor a partir de uma outra configuração da sociedade.

Como inicialmente exposto, os estudos da infância abriram novas perspectivas de teorização e investigações da infância enquanto um fenômeno social e das crianças como atores sociais, possibilitando seu reconhecimento, problematizando suas posições e atuações, e examinando as formas como elas participam da/na sociedade e como são valorizadas suas ideias e ações. Segundo Qvortrup (2002) esse maior interesse da comunidade científica em relação à infância e às crianças é decorrente do fato de que elas passaram a ser consideradas um problema social. De todo modo, os estudos da infância ampliaram o interesse por essa geração, o que significa aprimorar o conceito relativo ao funcionamento da sociedade, construir uma justiça social para as crianças e refletir sobre os fundamentos teóricos em relação aos serviços destinados a elas (MAYALL, 2007). Nesse sentido, esta pesquisa aproxima-se desse último tópico e é importante e necessário direcionar um estudo para a questão da participação da infância na sociedade, por duas razões: (a) aprofundar o conhecimento educacional e

sociológico a respeito da atuação das crianças e de como são reconhecidas suas ideias e práticas nos espaços sociais; (b) mapear, examinar e compreender as propostas e os projetos públicos que têm às crianças como atores sociais e ativas em seus meios.

A participação das crianças e da infância é um tema que vem sendo tratado no meio acadêmico em razão da exclusão delas dos assuntos que lhes dizem respeito e que ainda são decididos apenas pelos adultos.

O fenômeno social da infância

Um fenômeno – ou fato – social tem como particularidade uma força imperativa e coercitiva, a qual impõe aos indivíduos ações e ideias constituídas a respeito de uma determinada coisa.

> É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; *ou ainda, toda maneira de fazer* que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente das suas manifestações individuais (DURKHEIM, 2007, p. 13 – grifos do autor).

Todo e qualquer fenômeno social assume uma forma, tem um sentido e um conteúdo, mesmo que seja intangível e que não se possa observá-lo diretamente. É pelo efeito que produz que um fenômeno pode ser conhecido e observado (PAIS, 1996). Portanto, o fenômeno social significa uma realidade singular e é quase que dotado de existência própria; ele é uma realização coletiva e, para continuar a existir, dependem de cada indivíduo, das conjunturas e das circunstâncias sociais.

A força imperativa e coercitiva do fenômeno social, necessariamente, não é percebida pelos indivíduos como tal, uma vez que ela é interiorizada e pode ser sentida e praticada como uma liberdade. Segundo Dubet (1994, p. 23), “O actor social torna sua uma coerção que pode ser assim vivida como uma vocação, como um imperativo moral, uma escolha ou uma ‘natureza’ na medida em que ela é ‘refractada’ na consciência individual”.

É Qvortrup (1990, 2010a, 2011) quem defende a proposição de que a infância é um fenômeno social. Ao nascer a criança é inserida na infância, quer ela queira ou não, pois é essa categoria geracional que agrega todas as crianças. A infância é o resultado de causas externas; exerce uma função e tem uma força imperativa e coercitiva que impõe às crianças práticas e ideias constituídas a respeito de como essa geração deve ser e atuar. Nesse sentido, a infância manifesta-se e torna-se real a partir das ideias e atitudes tomadas pelas pessoas que vivem em sociedade, dentre elas as crianças. É seu valor de fato social compartilhado que a torna real. O

fenômeno da infância existe porque é comum a todas as crianças e pessoas, e porque é parte do conjunto da gênese humana – infância, idade adulta e velhice.

A infância como um fenômeno tem, por um lado, as crianças enquanto indivíduos reais, e, por outro, os sentidos e as práticas que definem essa geração. Para compreendê-la é preciso considerar todas as crianças, os parâmetros sociais, as instituições e as relações entre gerações ao longo da história. A partir da análise desses fatores, torna-se possível descrever e explicar as circunstâncias de vida das crianças, uma vez que elas constituem essa geração.

Portanto, a infância é efetiva e atuante, parte integrante e essencial da sociedade, tem permanência, posição e função, a participação das crianças na sociedade não é algo trivial. Ao contrário disso, as crianças participam de forma organizada das atividades, as quais estão integradas às dos jovens, adultos e velhos e que são instrumentalmente usadas pelo conjunto da sociedade (QVORTRUP, 1990).

Em defesa da participação da infância na sociedade

O mapeamento e a compreensão dos modos de participação da infância na sociedade têm como objetivo conhecer e analisar as formas efetivas de atuação das crianças de até 12 anos nos espaços públicos, urbano e rural, formais e informais, e as políticas de participação da infância no processo social, cultural, políticos e econômico. A tema da participação e a delimitação da idade relacionam-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990a), complementado pelo Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257/16, os quais consideram a criança como cidadã e sujeito social de até 12 anos de idade incompletos. Ademais, a participação é um direito de toda criança desde seu nascimento, reconhecida na Constituição Federal (1988) e proclamada pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (BRASIL, 1990b).

> Adotada por unanimidade pela Assembleia Geral, em 20 de novembro de 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi aberta para ratificação em 26 de janeiro de 1990 e entrou em vigor em 2 de setembro do mesmo ano, significando que cada Estado Parte da CDC assumia o compromisso de construir uma ordem legal interna voltada para a sua efetivação. (ARANTES, 2012, p. 46).

No Brasil, a CDC foi ratificada e entrou em vigor em 1990, tem caráter mandatório e contempla direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais; e direitos especiais (de proteção) (ROSEMBERG, MARIANO 2010). Todos esses documentos apresentam um conjunto de direitos que abrangem a participação, proteção e provisão das crianças na sociedade.

Todavia, a questão da participação da infância na sociedade é um tema delicado, pois se reconhecida legalmente, essa geração ainda não o é socialmente como uma parte permanente e estrutural, assim como tampouco são consideradas as ideias das crianças e suas necessidades. As crianças ainda são vistas como irresponsáveis, irracionais e incapazes de fazerem suas escolhas e de serem informadas em assuntos que lhe dizem respeito (SOARES, 2005).

Giovanni Sgritta (1997), crítico incisivo do modo como a sociedade trata a infância, pondera que as crianças só têm importância social na medida em que são vistas como um projeto futuro e quando vinculadas às famílias que as acolhem e as tutelam – acrescentaria também que elas são vistas quando se tornam um problema social. Reconhecer a infância como uma categoria estrutural, permanente e participante da sociedade, significa concordar com o fenômeno social da infância, que sempre existirá em razão das crianças, ideias e práticas próprias da categoria. Portanto, a infância não é um momento específico de preparação da criança para entrada na sociedade e tampouco há um modo único para sua participação social, cultural, política e econômica.

De todo modo, não é simples o tema da participação e proteção da infância. Segundo Arantes (2012), na elaboração da CDC muitos foram os questionamentos e as discordância entre os representantes dos 193 países. A questão da participação entra em embate com a menoridade jurídica e sua vulnerabilidade natural. No Brasil, está firmado, no artigo 227 da Constituição Cidadã de 1988, que a criança é sujeito de direito, mas, em prática isso ainda depende do contexto.

Certamente, as crianças têm outras precisões e necessitam de proteção e provisão para crescerem e se desenvolverem, pois é notória sua vulnerabilidade natural. E em razão disso a participação delas está circunscrita a alguns espaços, pois em nome da proteção lhes foi cerceado o direito de ir e vir. Todavia, como afirma Jens Qvortrup (2010b, p. 779), "[…] ninguém está disposto a sacrificar a necessária proteção das crianças expondo-as a todos os riscos de uma sociedade moderna; porém, ninguém concordaria em privar as crianças de se experimentarem como pessoas que contribuem para a sociedade".

A relevância dos estudos da infância está na compreensão e análise das circunstâncias de vida das crianças e da função, participação e posição da infância na sociedade. Os estudos desenvolvidos, tanto no âmbito nacional como no internacional, têm enfoques diferenciados, que tratam desde a agência das crianças, considerando-as atores sociais, até a interferência da infância nas diferentes instâncias da sociedade. A diferença entre os enfoques está nas perspectivas microssocial, da agência, e macrossocial, da estrutura.

São essas perspectivas, estrutural e agência, que fundamentam o campo da sociologia da infância[236] (QVORTRUP, 2004; SARMENTO, 2008). A perspectiva estrutural trata da categoria da infância, a forma como ela se organiza, como pode variar e sua relação com as instituições, economia, cultura, tecnologia, mídia e leis – para citar alguns dos parâmetros sociais. Por sua vez, a agência – termo que na língua portuguesa mais se aproxima da expressão inglesa *agency*[237] – relaciona-se às ações e modificações que as crianças promovem nos espaços sociais. A agência relaciona-se às atuações e às intervenções dos sujeitos no mundo, os quais são orientados tanto pelo passado como para o futuro. Como novas orientações causam mudanças na estrutura, pode-se considerar que agência e estrutura são conceitos que se interpenetram. Portanto, esses dois enfoques não são excludentes, pois tendem de certo modo a se acrescentar e se complementar. Entende-se dessa forma pois a estrutura é a objetivação de normas e valores construídos por indivíduos que interagem, os quais tanto reproduzem quanto transformam essa mesma estrutura a partir do desenvolvimento das relações sociais e das atuações nas instituições socializadoras (DUBET, 1994; EMIRBAYER, MISCHE, 1998; GIDDENS, 2000). Cabe, então, conhecer como é a participação das crianças e da infância nas esferas micro e macro, e como a complementam.

As ações das crianças e a posição da infância estão em correlação com a e na sociedade na qual estão inseridas. Para compreender as formas de participação das crianças nos espaços e nesses tempos sociais é necessário considerar as formas como a sociedade reconhece a infância e as formas de atuação das crianças assim como dos adultos na relação e interação com elas. Parte-se do pressuposto que há uma relação de interdependência entre sujeitos e entre sujeitos e instituições, portanto, uma correlação entre estrutura e agência.

O conceito de interdependência é importante na medida em que permite entender as composições que os sujeitos formam (ELIAS, 1994). No caso aqui pesquisado, a interdependência confere sentido às relações e interações ocorridas entre as crianças, entre elas e os adultos, e entre elas e as instituições socializadoras. Todas essas interações que as crianças vivenciam na infância são fundamentais para as pesquisas sociológicas e educacionais, uma vez que pouco se conhece da ótica das crianças e acerca das suas participações e desta categoria na sociedade.

Novamente, Sgritta (1997) pondera que esse precário conhecimento decorre de a condição da infância e das crianças na sociedade serem de segunda ordem, pois as crianças

---

236 Manuel Sarmento (2008) organizou a estruturação do campo a partir de três perspectivas teóricas: estruturalista, interpretativa e de orientação crítica.

237 Sobretudo os pesquisadores anglo-saxônicos estruturam o campo da sociologia da infância.

ainda são consideradas menores e não cidadãs, não são titulares dos seus direitos, não têm representação direta nas instâncias sociais e são consideradas de domínio de um adulto. Assim sendo, a CDC acaba por indicar a não cidadania das crianças e a posição secundária da infância, caso contrário elas seriam incluídas no conceito de cidadania desenvolvido por Thomas Marshall[238], que se funda no princípio de igualdade, direitos e deveres que derivam do pleno pertencimento a uma comunidade. De acordo com Sgritta, a CDC não faz uma referência direta à cidadania, mas uma aproximação com base nos direitos dos "3-P": proteção, participação e provisão. Nesse caso, a proteção se relaciona ao direito civil, a participação aos direitos políticos e a provisão aos direitos sociais. Portanto, os 3-P evocariam direitos de uma série B, e as crianças passariam para a série A somente quando se tornassem adultos, com direitos de um cidadão de fato. Sarmento e Pinto (1997, p. 19) ressaltam que, quando analisadas as pesquisas que tratam da infância e das crianças, dos 3-P aquele que menos progressos se verificou, na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância, foi é o da participação.

Bem, não cabe aqui discutir quais devem ser as competências dos indivíduos para a participação na sociedade, mas considera-se que para participar da sociedade não é pré-requisito ou tampouco obrigatório ser competente ou experiente (QVORTRUP, 2011). Para citar apenas um caso, vale pensar sobre a participação das crianças no processo eleitoral, ou seja, "[…] se as crianças – dada a sua condição de não votantes – têm uma representação política adequada" (QVORTRUP, 2010b, p. 782). Certamente que não, pois elas não votam, são seus pais ou seus responsáveis que votam e a partir dos seus interesses, os quais muitas vezes não representam os da categoria infância. Mesmo que esses adultos considerassem os interesses das crianças, elas ainda seriam representadas por uma pequena parcela daqueles que têm filhos ou dos que estão de alguma forma comprometidos com a infância (Id.).

É nesse sentido que se pode afirmar que as crianças são cidadãs de segunda ordem e igualmente vulneráveis na estrutura diante da deficiência de poder político, econômico, sociais e civis dirigidos a elas. O que se vê é que os meios, os recursos, as influências e o poder são distribuídos de maneira desigual entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos são diferentes (QVORTRUP, 2010c; SGRITTA, SAPORITI, 1989).

A vulnerabilidade estrutural é própria de uma construção histórica, social e política, e de presunções a respeito da natureza da infância. A relação entre vulnerabilidade inerente e estrutural é estabelecida por atitudes culturais (LANSDOWN, 1994). E essa ideia de que a

[238] T. H. Marshall, sociólogo britânico, analisou o desenvolvimento da cidadania a partir dos direitos sociais, políticos e civis.

criança é vulnerável e precisa de proteção acaba por protelar o exercício da sua autonomia a participação (SOARES, 2005).

A participação da infância e das crianças ainda se dá através da geração dos adultos e/ou de um adulto vinculado a elas que na maioria dos casos são seus os pais ou professores. Isso significa que os direitos estabelecidos pelos adultos para as crianças retornam para elas, mas sobretudo através da família e/ou da escola. Em geral, se lhes é dada alguma autonomia e possibilidade de participação, essa também depende da definição estabelecida pelos adultos.

A participação política da infância na sociedade

A produção acadêmica que trata da infância vem demonstrando que a participação das crianças na sociedade é um fato e fundamental, pois garante continuidade à tradição e às produções humanas – visto que os indivíduos são socializados. Entre elas também garante que as relações e interações diversas sejam reorganizadas, transgredidas e modificadas, pois são as crianças que interpretam os fatos sociais e atuam ao seu modo, causando alterações e renovações de ideias e práticas socioculturais.

Uma das formas de possibilidades de participação da infância pode ocorrer através da política e das políticas públicas específicas para essa categoria. "A noção de *política* é uma resposta a questões de orientação, do caminho a seguir, e isso inclui questões ideológicas. As *políticas*, por sua vez, são respostas a problemas práticos e resultarão em decisões pontuais" (QVORTRUP, 2010b, p. 786 – meus grifos). Sendo assim, as políticas são importantes na medida em que auxiliam, interferem e conseguem representar de forma adequada a categoria da infância e os direitos e os interesses das crianças. Isso está posto nos documentos nacionais e internacionais que preveem a escuta da criança e sua participação na formulação de políticas e de ações que lhe dizem respeito. De todo modo, não é fácil determinar se certas leis e/ou propostas visam às crianças ou às famílias e como elas irão participar, isso depende da forma como se pensa a política e como as pessoas entendem seus direitos.

É certo que as crianças não reivindicarão seus direitos, pois, como já apontou Sgritta, elas são cidadãs de secundária e não podem praticar atos civis, além disso, a força e o poder da infância ainda têm pouca relevância social. Contudo, tanto a categoria da infância como as atuações das crianças são permanentes e basilares na estrutura social e em um processo ainda modesto elas vem aos poucos tomando posição nos seus espaços e tempos. Conhecer as perspectivas das crianças e mapear as formas de participação da infância são demandas importantes, pois fornecem subsídios para compreender as dinâmicas, as práticas e os discursos que as reconhecem como atores sociais e a ação da infância enquanto categoria estrutural.

Ademais, essa compreensão é uma possibilidade de se pensar em política e políticas que atendam a criança e a infância e seus modos de participação. Dessa forma, a investigação das formas de participação pública da infância na sociedade apresenta-se como uma importante contribuição visto que se busca compreender, avaliar e tornar evidente a posição, a atuação e a função da infância e das crianças na sociedade, ou seja, revelar os modos como elas se fazem presentes.

Mapear e compreender a participação das crianças na sociedade brasileira

Ainda em andamento o mapeamento e a compreensão da participação da infância e das crianças na sociedade, esta é uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, visto que se pretende: a) examinar as produções bibliográficas, sobretudo aquelas sociológicas e educacionais, a respeito da participação e das políticas para a infância; b) realizar um levantamento e mapeamento de projetos e propostas nacionais que tenham as crianças como atuantes e participantes nos espaços sociais; c) conhecer os projetos da cidade do Rio de Janeiro, fazendo uso das técnicas de observação e entrevistas.

De todo modo, o mapeamento da participação da infância na sociedade é a unidade de análise desta investigação, o qual está sendo realizado a partir da pesquisa em publicações impressas e online de materiais acadêmicos, pedagógicos; da análise de discussões em fóruns acadêmicos e políticos; e da busca em site que divulgam projetos e planos públicos de participação da infância na sociedade. Com este mapeamento será possível definir as regiões da federação que mais têm valorizado as ações das crianças e reconhecido a função e posição da infância na sociedade.

Até o momento o mapeamento foi realizado em 3 fases: 1) investigação e seleção de propostas que têm como principais descritores: participação das crianças; participação infantil; participação infanto-juvenil; atuação das crianças/infância/infantil; 2) apreciação dos projetos – objetivos e justificativa – a respeito da atuação das crianças e seus modos de participação; 3) categorização do principal tema indicado no projeto selecionado.

Nesta primeira etapa da pesquisa foram selecionados 38 projetos em todo Brasil, sendo que 13 deles não atenderam aos critérios mencionados acima por: se tratarem de projetos para adolescentes; terem poucos ou nenhum dado sobre a forma de participação das crianças; ou serem iniciativas entre gestores públicos estaduais e municipais, organizações não-governamentais e empresas privadas para a promoção e defesa dos direitos de crianças, portanto elas eram apenas beneficiárias, mas não as executoras. Já com os principais descritores foram selecionados 25 projetos, nos quais as crianças de até 12 anos figuram como atuantes no decidir-

fazer. Os projetos estão localizados em diferentes Estados do Brasil, sendo que há maior concentração deles na região sudeste – tabela 1. Vale ressaltar que a investigação ainda está em andamento, portanto poderão ser selecionadas novas propostas em todo o Brasil.

TABELA 1: Número de projetos em todas as modalidades com a participação das crianças, segundo a região geográfica e as unidades da federação.

Unidades da Federação	Total
Brasil	**25**
Sem referência a uma unidade	01
Nordeste	
Maranhão	01
Ceará	03
Bahia	02
Sudeste	
Minas Gerais	01
Rio de Janeiro	04
São Paulo	08
Sul	
Paraná	03
Centro-Oeste	
Goiás	01
Distrito Federal	01

Fonte: Pesquisa na internet no ano de 2016/2017.

Considerando os objetivos e a justificativa de cada projeto, buscou-se categorizar o principal tema no qual estavam circunscritos. Os 25 projetos foram separados entre 4 grandes áreas: 1) intervenções lúdicas; 2) gestão e monitoramento de políticas públicas; 3) conselhos escolares e comunitários; 4) aparelhos comunicacionais (tabela 2).

TABELA 2: Categorização dos projetos de acordo as áreas indicadas.

Intervenções lúdicas	04	
Gestão e monitoramento de políticas públicas	04	
Conselhos escolares e comunitários	Escolar	Comunitário
	06	04
Aparelhos comunicacionais	07	

Fonte: Pesquisa na internet no ano de 2016/2017.

Os projetos que abrangem as intervenções lúdicas têm por objetivo ações que visam a participação das crianças na reorganização de espaços públicos tanto para a realização de atividades de jogos e brincadeiras como mudanças arquitetônicas, por exemplo, grafitagem, revestimentos ou reformas em muros de praças e ruas a partir dos desenhos delas ou conversas

com elas. Por sua vez, na gestão e no monitoramento de políticas públicas as crianças atuam com sugestões de propostas para a cidade e no acompanhamento da implementação dos projetos que contemplem a infância. Com maior abrangência, nos conselhos escolares e comunitários as crianças participam de assembleias ou rodas de conversas, nas quais elas debatem, interagem, escutam e tomam decisões acerca de questões locais da escola ou de associações. Enfim, as crianças também estão atuando nos aparelhos comunicacionais, como, por exemplo, rádio, televisão e telefonia, promovendo desde programas que contam com a atuação delas em todo processo de produção ou acesso a canais de telefonia nos quais podem se expressar e falar das suas dúvidas, ideias e fazer solicitações.

Diante dessa diversidade já é possível avaliar que uma dimensão problemática da pesquisa será compreender as atuações e as parcerias entre público-privado, pois há projetos que são desenvolvidos em estabelecimentos ou aparatos públicos e contam com apoio ou até mesmo recursos do setor privado, já outros são iniciativas não-governamentais. Dos 25 projetos: 9 são ações de organizações não-governamentais, 8 são propostas privadas, 7 são propostas públicas e 1 é uma parceria público-privado. Sabe-se que toda proposta exige e traz novas relações, culturas e valores (BALL, 2001). Portanto, no desenrolar desta pesquisa, está será uma questão a ser tratada com atenção.

Por fim, as propostas que promovem a participação das crianças ganham destaque e relevância a partir das suas decisões e realizações. Em razão dos limites desta pesquisa, não será possível observar o funcionamento e entrevistar as crianças que participam de cada um dos 25 projetos, mas a observação e a entrevista com aquelas que participam dos projetos da cidade do Rio de Janeiro permitirá revelar algumas das suas ideias e práticas acerca de como percebem e avaliam estas propostas.

Referências

ARANTES, Ester Maria de Magalhães. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, vol. 24, nº. 01, p. 45-56, 2012.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, vol.1, nº. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 jul. 1990a.

BRASIL. Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 22 nov. 1990b.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. 1. São Paulo: Summus, 1994.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHE, Ann. What is agency? *The American Journal of Sociology*. The University of Chicago Press, vol. 103, nº. 04, jan., 1998.

GIDDENS, Anthony. *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Oeiras: Celta Editora, 2000.

LANSDOWN, Gerison. Children's rights. In MAYALL, Berry (ed.). *Children's childhoods*: observed & experienced. London: The Falmer Press, 1994.

MAYALL, Berry. Sociologies de l'enfance. In BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel. (dir). *Repenser l'education des jeunes enfantes*. Bruxelles: P.I.E Peter Lang, 2007.

PAIS, José Machado. Das regras do método, aos métodos desregrados. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, vol. 08, nº. 01, maio, 1996.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". *Pro-posições*. Campinas, vol. 22, nº. 01, jan./abr., 2011.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 36, nº. 02, maio/ago., 2010a.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol. 40, nº 141, set./dez., 2010b.

QVORTRUP, Jens. Trazer de volta o papel da criança no contrato geracional. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. *Sessão especial GT 14*. Educação na infância: perspectivas históricas, sociológicas e políticas. Tradução Maria Letícia B. P. Nascimento. Caxambu, 2010c.

QVORTRUP, Jens. I bambini e l'infanzia nella struttura sociale. In HENGST, Heinz; ZEIHER, Helga. *Per una sociologia dell'infanzia***.** Milano: Franco Angeli, 2004.

QVORTRUP, Jens. Sociology of childhood: Conceptual liberation of children. In: MOURITSEN, Flemming; QVORTRUP, Jens (eds.). *Childhood and children culture*. Odense: Odense University Press, 2002 (Versão expandida e revisada de: QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHISHOLM, Lynne et al. (eds.) *Growing up in Europe.* Berlin/New York: De Gruyter, 1995).

QVORTRUP, Jens. Childhood as a Social Phenomenon: an introduction to a series of national reports. *Eurosocial Report*. Vienna: European Centre, 36, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, nº. 141, set./dez., 2010

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. *Estudos da Infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M.; SARMENTO, M. *As crianças:* contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

SGRITTA, Giovanni B. La cittadinanza 'negata'. In MAGGIONI, Guido; BARALDI, Claudio. *Cittadinanza dei bambini e costruzione sociale dell'infanzia***.** Urbino/Itália: Edizioni QuattroVenti, 1997.

SGRITTA, Giovanni B.; SAPORITI, Angelo. *Childhood as a social phenomenon. Implication for future social policy.* International comparative research project. National research council. Country report 1989/13. Italy, june, 1989.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 7, nº. 12, p. 8-18, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2100>. Acesso em: 26 fev. 2016.

AS CRIANÇAS E O ESPAÇO DA CIDADE: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DE QUEM FEZ E VIVEU AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA CRECHES

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Isabel Brustolin
Emily Tuany Souza Rosário
Marisa Demarzo
Mariana Cristina Pedrassa Sagrilo
Faculdade de Educação - UNICAMP
gabigt@g.unicamp

Introdução

O artigo que aqui se apresenta é o resultado da terceira fase de um projeto de pesquisa iniciado em 2005 como objetivo estudar a história das creches de São Carlos. A primeira fase de tal pesquisa consistiu no levantamento e estudo de documentos oficiais bem como realização de entrevistas com agentes do Estado responsáveis em algum período da história do município pelas políticas para o atendimento (assistência e educação) das crianças em creches. Os resultados desta primeira etapa da pesquisa foram publicados por Tebet (2007) e por Tebet e Abramowicz (2010).

Na segunda etapa da pesquisa, buscou-se novos elementos que permitissem contar a história das primeiras creches de São Carlos, não a partir da ótica oficial, mas partindo da ótica daquelas pessoas que viveram essa história e que podem nos oferecer novos olhares e perspectivas, fugindo, assim àquilo que Adichie (2009) denomina de "o perigo da história única".

Deste modo, a segunda etapa da pesquisa consistiu da produção de um acervo público de história oral com histórias das creches do município estudado relatadas por pajens, professoras e professores, merendeiras, faxineiras, diretoras e encarregadas de creches e ainda, pessoas que frequentaram as creches quando crianças e que hoje levam seus filhos para a mesma instituição, ou que atuam nelas como professoras. Além da criação deste acervo, os relatos concedidos foram editados e compilados em um livro organizado por Tebet, Fragelli e Oliveira

(2015) e intitulado “Memórias da Educação Infantil: Histórias das primeiras creches municipais de São Carlos”.

Na terceira etapa da pesquisa, cujos resultados aqui apresentamos, nos debruçamos sobre as mais de 30 entrevistas que compõem o referido acervo e buscamos identificar os principais temas abordados. Para a elaboração deste artigo, destacamos alguns elementos que se referem às memórias das pessoas entrevistadas sobre a relação entre a creche, as crianças atendidas e o espaço da cidade, bem como o modo como essa relação foi sendo alterada ao longo do tempo, sobretudo tendo em vista as políticas públicas para a infância e para a educação infantil que foram sendo produzidas e implementadas no país.

2. O período estudado e as políticas para as creches

Destaca-se que os dados coletados na pesquisa se remetem à história das seis primeiras creches municipais de São Carlos e cobrem um período que vai de 1982 a 2014. Todavia, neste artigo, optamos por focar as práticas vivenciadas no período anterior à LDB (1982 a 1996). Tebet (2007) e Abramowicz e Tebet (2010), separam em três momentos distintos a história das creches municipais de São Carlos: I) anterior a 1977, chamado de “Período da Filantropia”; II) de 1977 a 1999, chamado de “Período da Assistência, começa-se a observar iniciativas da prefeitura municipal na construção e manutenção de creches públicas; III) posterior a 1999, denominado pelas pesquisadoras como “Período da Educação”. os marcos que definem tais períodos , de acordo com as autoras são: a posse, em 1977, do primeiro governo municipal que investiu na construção de creches e a entrada em vigor da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

Para as autoras,

> No período que denominamos “Período da Assistência”, e que consiste nos anos de 1977 a 1999, passamos a assistir iniciativas da prefeitura municipal no sentido de oferecer atendimento infantil em creches públicas. Esse atendimento não se diferenciava do proposto pela filantropia, tinha os mesmos pressupostos e objetivos e apenas o complementava, quase como uma filantropia estatal, garantindo algum investimento público na educação infantil e a ampliação do número de crianças atendidas em creches na cidade (ABRAMOWICZ e TEBET, 2010, p.31).

As autoras destacam ainda que:

> No período de 1977 a 1999, as creches continuaram destinadas ao atendimento dos filhos de mulheres trabalhadoras e pobres[239]. As crianças atendidas [de acordo com os agentes do Estado entrevistados na primeira etapa da pesquisa] eram as que moravam na favela, em bairros "sem recurso social nenhum", que não tinham o que comer e às vezes nem o que vestir – crianças que, segundo as entrevistadas, se não fossem para a creche, ficariam nas ruas, com os irmãos, ou sozinhas em casa. O atendimento era realizado por pessoas com pouca – ou nenhuma – formação, que se revezavam nos serviços de cozinha, limpeza e cuidado com as crianças. (idem, p.32)

Avaliam ainda que:

> A política voltada para as creches – implementada nesse período que denominamos "Período da Assistência" –, foi marcada pelo improviso, configurando-se quase como um favor do poder público prestado à população economicamente desfavorecida. A lógica que prevalecia era a das relações clientelistas que atravessa e constrói a noção de cidadania da época e persiste até os dias de hoje. (ibidem, p. 33)

Essa questão do improviso parece ter sido de algum modo, um dos elementos que possibilitava às crianças um maior acesso e utilização dos espaços públicos da cidade no período em que deveriam estar na creche, conforme veremos adiante.

Por ora, faz-se importante destacar, que "mesmo no período em que as políticas de atendimento infantil em creches integravam as políticas de assistência e não as de educação, havia uma proposta educacional estabelecida" (Tebet e Abramowicz, 2010, p. 27).

No mesmo sentido Kuhlmann Jr (1998) defende a interpretação de que tanto creches como pré-escolas no período da assistência foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. Para ele, "essas instituições concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos do preconceito - aos mais necessitados, aos incapazes - e de objetivos educacionais [...] que almejariam disciplinar e apaziguar as relações sociais" (KUHLMANN JR, 1998, p. 181). De acordo com o autor,

> A vinculação administrativa aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, pois desde o início já define o atendimento como exclusivo aos pobres que, por serem pobres, não teriam condições de educar adequadamente seus filhos. Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas

[239] De acordo com o Projeto para a Implantação de Central de Creches do Departamento de Assistência Social da Prefeitura - DAS, a meta das políticas para o atendimento de crianças em creches em São Carlos, na época, era "atingir o maior número de pessoas carentes de recursos que necessitam trabalhar fora do lar, dando condições necessárias de sobrevivência aos seus dependentes" (DAS, 1978).

> não é por isso que as instituições se tornaram educacionais. Elas sempre o foram e continuarão sendo, onde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN JR, 1998, p. 204)

Neste texto, os relatos se referem sobretudo ao período da Assistência, até o ano de 1999, quando as creches de São Carlos passaram a integrar o sistema de educação, apesar da LDB já ter definido em 1996 as creches como primeira etapa da Educação Básica.

3. Estado e políticas públicas para Educação Infantil - algumas observações

O debate sobre as políticas para a educação infantil e o uso do espaço da cidade pelas crianças, exige a explicitação do referencial teórico a partir do qual nossa argumentação será construída.

Assim, nos valemos do texto de Hoffling (2001) em que a autora nos apresenta as seguintes definições de Estado, Governo, Políticas Públicas e Políticas Sociais:

> Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar **Estado** como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e **Governo**, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.
>
> **Políticas públicas** são aqui entendidas como o "Estado em ação" (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.
>
> E **políticas sociais** se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HOFLING, 2001, p. 31)

Ressalta-se aqui que "as políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção". Todavia, e ainda que as políticas sociais sejam definidas por Hoffling como referentes à "ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, compreendemos que as políticas públicas (sociais) não se configuram apenas como as ações e programas efetivamente executados. Nesse sentido, à definição de políticas públicas e de políticas sociais oferecida por Hoffling, somamos a observação feita por Oszlak e O'Donnell (1976). Os autores destacam o fato de que as políticas sociais implementadas por um governo se referem a "[...] um conjunto de **ações e omissões** que manifestam uma determinada modalidade de intervenção do Estado em relação a uma questão que concita a atenção, o interesse, a mobilização de outros atores na sociedade civil" (citados por ROSEMBERG, 2001, p.21. Grifos nossos).

Sabemos que a história das creches no brasil de um modo geral, é marcada por uma série de omissões do Estado e que uma significativa parcela das ações do Estado no sentido de oferecer esse tipo de atendimento aos bebês e crianças pequenas é o resultado da pressão popular, sobretudo por meio dos movimentos de mulheres da década de 1980.

> Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania (HOFFLING, 2001, p. 39)

Assim, os movimentos sociais organizados tiveram um importante papel para conquista ações do Estado no sentido de aprovação e implementação de políticas específicas para o atendimento de bebês e crianças em creches. Por outro lado, nos cabe destacar que as omissões do Estado no período anterior à aprovação da LDB, no que diz respeito à regulamentação das creches, foi um dos fatores que permitiu naquele período uma maior circulação das crianças pelo espaço público da cidade, conforme os relatos das entrevistadas.

4. O uso dos espaços da cidade no "Período da Assistência"

Neste item do texto, apresentaremos alguns relatos que nos permitem pensar a relação entre o espaço público da cidade e as crianças atendidas pelas creches de São Carlos no período que denominamos como "Período da Assistência" (que aqui neste trabalho, será entendido, para o caso das creches de São Carlos, como o período de 1982 a 1996). Nossas análises tomarão

como referência a compreensão das crianças como um ser social, cultural, histórico, mas também geográfico, tal como afirma Janer (2013).

Para realizar este debate, selecionamos trechos das entrevistas que mostram a relação do espaço da cidade com as políticas públicas para as creches.

4.1. O caminho da creche ao parque infantil (Pré-escola)

Um dos temas que apareceu nas entrevistas realizadas diz respeito ao fato de que as creches atendiam crianças (pobres) com idades entre 0 e 6 ou 7 anos. Tratava-se de uma política de assistência à família trabalhadora que, no caso das crianças mais velhas poderia ser conjugada às políticas educacionais, de modo que as mães deixavam as crianças na creche pela manhã e voltavam para buscar no fim do dia, mas durante meio período, as crianças com idade entre 5 e 6 anos eram atendidas por outra instituição: o parque infantil, que em geral se localizava próximo a uma creche. Deste modo, competia às pajens da creche acompanhar as crianças no trajeto entre as duas instituições. Relatos como o de Glaucia Aparecida Elebroch do Guanor e Maria Vera Lúcia Martins Pascoal nos ajuda a compreender como se dava esse movimento:

> **Glaucia:** Era assim, os de 4 a 6 anos, ficavam no [parque infantil] José Antunes, a gente que ficava na parte da manhã, ficava só na parte da faxina, nós faxinávamos a escola, na parte da manhã, quer dizer até as 11h, a gente faxinava a escola e depois das 11h, a gente ia buscar as crianças na escola, a pé e trazia [para a creche] [...] atravessava toda essa rua aqui [...]a [Av.] Miguel Petroni, cheia de movimento.
>
> **Laudicéia**: Quantas crianças?
>
> **Glaucia:** Olha, vamos supor que tinha 3 grupos de 25 crianças, mais ou menos umas 70 crianças atravessando a rua comigo, com a Vera e com mais uma que ia de apoio, às vezes, uma menina da faxina, ia com a gente, se não, era eu, era a Vera, que parava o trânsito, nós parávamos a avenida aqui, quando tinha movimento, que essa mão, subia e descia, a gente ficava no meio, parava com os braços, para as crianças passarem.
>
> **Laudicéia**: Todos os dias?
>
> **Glaucia**: Todos os dias.
>
> **Vera-** Eu levava um apito junto e eles vinham tudo de fileirinha. Uma na ponta e a outra, ficava na outra ponta, então muitos queriam colo, porque estavam cansados, então o que a gente fazia? A gente vinha conversando, cantando, e o pessoal que passava na rua, achava bonito aquilo, porque nossa...duas tristes e esse monte de criança e para atravessar era uma luta, aí ficava de soldadinho de chumbo, depois começaram a vir as motos, com a polícia, para acompanhá-los, eles vinham na rua devagarzinho e a gente na calçada, quando chegava aqui, eles apitavam e a gente atravessava com as crianças aqui e a entrada era pela escada aqui da frente.

> **Glaucia-** E ao chegar aqui, a gente já colocava na mesa para almoçar porque eles almoçavam na creche e não na EMEI [que na época era denominada parque infantil]. O almoço era feito aqui, depois eles faziam um sono." (Entrevista 12)

O trânsito das crianças entre as duas instituições era de fato um acontecimento do tipo "de parar o trânsito". O relato de que as crianças pareciam soldadinho de chumbo revela a necessidade das profissionais de manterem as crianças organizadas, e alinhadas. Se por um lado esse era um momento de uso do espaço público pelas crianças, fica claro que nele, havia pouca possibilidade de exploração do espaço pelas crianças, devido à necessidade de zelar pela segurança das crianças durante o trajeto.

4.2. Passeios e desfile na zona rural da cidade

Os relatos coletados revelam que as crianças não utilizavam o espaço urbano da cidade apenas para se deslocar da EMEI para a creche, ainda que tal prática fosse comum em todas as unidades. Rebeca Carrero e Adriana Carrero - duas irmãs que frequentaram as creches neste período narram o seguinte:

> Rebeca: A escola que levava. Dava autorização né? Eu lembro que a gente passeava ia só pra Embrapa, só pra Embrapa né? O dia que ia pra Embrapa era uma alegria né? Porque era o único passeio. Zoológico e Embrapa. Que a gente só ia.
> Eliane: Ah, legal.
>
> Rebeca: Quando falava, a gente era uma alegria né? Porque não saía muito né? Era mais simples.

Em outro momento da entrevista, as irmãs se referem anda a outro evento que fazia as crianças saírem da creche:

> Rebeca: Desfile na rua, dia de fanfarra. Era fanfarra da escola. Desfilava na fanfarra com a roupa né? Se fantasiava, saía na rua. Mandava os pais ver. A turma saía na rua pra ver né? Era uma alegria. Uma semana antes de começar a fanfarra tudo mundo ficava ansioso.
> Adriana: Ficava tudo emocionado quando ia montar no tratorzinho tudo enfeitado que ia o tratorzinho com um monte de bexiga assim em volta. A gente ia tudo sentado dentro a turma da creche.
> Eliane:É
> Rebeca: Quando via a câmera filmando era uma alegria né? Porque

não tinha essas coisas né? Então era difícil, quando via a câmera todo mundo queria aparecer na câmera. Ficava todo mundo dando risada.

Foto 1 - Desfile

Foto 2 - Passeio - tratorzinho

Vemos nesses relatos - de pessoas que frequentavam uma creche da zona rural do município (Creche Dionísio da Silva) - que as entrevistadas fazem referência ao desfile da fanfarra, ao passeio com o tratorzinho, passeios na Embrapa e no zoológico, ainda que julguem que não saiam muito na época. Observa-se que as atividades proporcionadas pelas creches não se limitavam à área da instituição e possibilitavam às crianças transitar e explorar outros espaços da cidade. Essa referência também aparece no relato da merendeira da creche Maria Dorotea Françoso Vendrasco (Téia), que será apresentado a seguir.

4.3. Muitos passeios

Em alguns relatos podemos observar também que devido as turmas com um número elevado de crianças, as pajens, utilizavam-se de uma corda crianças durante os passeios pela cidade, como nos relata Maria Dorotéa Françoso Vendrasco:

> Jussara – Vocês iam passear com as crianças?
> Téia – Ia passiá, sim.
> Jussara – Vocês levavam onde?
> Téia – Pegava numa corda, as crianças pequenas pegava numa corda e levava eles pra andar por aí, todas elas iam. Elas é que iam andar. As crianças passeava também, sim, andava.
> Jussara – Então para vocês não perderem as crianças, cada criança pegava numa parte da corda para não poder ter...?
> Téia – Para não correr pra rua, né. Era perigoso. Ihhh... levava as crianças, não sei se era pro campo que eles levava as crianças. Porque daí eu num via porque estava aqui, pra onde é que eles iam.

Foto 3 - Passeio de ônibus Foto 4 - Passeio no campo

Os passeios pela cidade são destacados ainda por Sandra Regina Petruchelli,,que atuou como serviços gerais da creche Ruth Bloen Souto em um período imediatamente subsequente à aprovação da LDB mas que faz referência à práticas e que menciona um conjunto de locais que em geral recebiam as crianças das creches:

> Sandra – Ah! O que marcava bastante eram as festas juninas, que a gente fazia e que hoje as professoras também fazem, a gente fazia quadrilha tudo, e no final do ano a gente fazia o encerramento, então as crianças iam ao shopping fazer um canto no shopping, foi bem legal, **a gente fazia muitos passeios com eles, fazia piqueniques, ia ao zoológico, no shopping, no bicão**, era muito bom.

Destaca-se aqui a menção feita em relação a levar as crianças para o bicão. O Bicão é um parque municipal localizado a aprox. 600 metros de uma das creches pesquisadas (a creche Ruth Bloen Souto), entre os bairros Vila Prado e Jardim das Torres, na região sudeste do município. Possui uma grande e arborizada área verde, área de lazer e um lago.

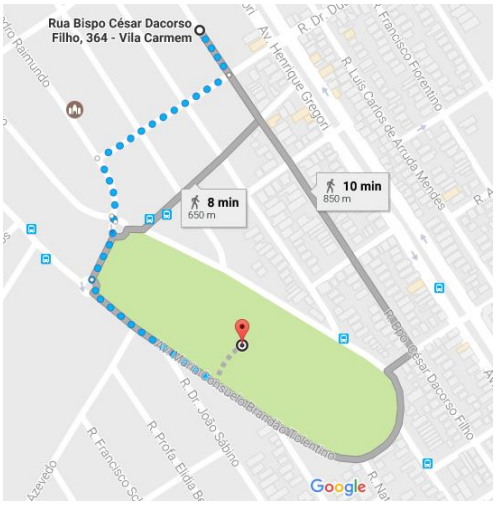


Foto 5 - Distância da creche ao “Bicão”

Foto 6 - Parque do Bicão

Esse tipo de ação por parte da creche propicia às crianças a exploração da área ao redor da creche e a constituição de uma relação afetiva com o espaço vivido tal como indicado por Tuan (citado por LOPES, 2013 e MÜLLER, 2012). De acordo com Müller (2012), em seu texto sobre Infância e Cidade, “conhecer uma cidade vai além da apropriação geográfica e diz respeito às relações sociais e afetivas estabelecidas pelas pessoas nos diferentes espaços e lugares”.

Na mesma perspectiva, Christensen (2010) em sua pesquisa sobre a relação entre crianças, lugar, espaço e conhecimento pondera que as crianças possuem “um conhecimento local detalhado da cidade, construído por meio de seu contato concreto com ela, e de sua mobilidade dentro e em torno dela” (2010, p. 154). Assim, quanto maior o contato e mobilidade das crianças na cidade, maior o seu conhecimento da mesma.

4.4. Deslocamentos das crianças entre o espaço público e privado da casa das profissionais da creche

A utilização dos espaços externos à instituição não se dava apenas para momentos alegres, haviam situações que as pajens levavam as crianças para suas casas pela ausência da família e de políticas públicas que as amparassem. É o que observamos no relato de Romilda Aparecida Marques Pereira (profissional de Serviços Gerais da creche papa João Paulo II):

> Romilda: Era de tudo quanto é tipo. Crianças problemáticas e crianças que não tinha problema. Crianças que não tinha nada para comer em casa, inclusive

> que a mãe não vinha buscar na sexta-feira e a gente levava para a casa. É; a Dora levou crianças que passou o final de semana, sexta, sábado e domingo. A mãe não veio buscar. E nessa época ficava eu e a Dora, das 5 até as 6 que a gente saia. Não era igual agora que a criança fica, chegou 5 horas as tias tão ligando pra ir buscar. As tias que saia mais tarde ficava e no caso era quem? Eu e a Dora. Nós ficava até 6, 7 horas da noite esperando a mãe vir buscar.
> Sidnea: E o conselho tutelar?
> Romilda: Então na época ligava para a assistente e ela permitia que a gente levava. Eu não levava porque não tinha condições, tinha casa pequena, mas a Dora levou e na segunda-feira trouxe de volta para a mãe que não apareceu e foi chamado o conselho e levou para o conselho.

Destaca-se aqui que o Conselho Tutelar é uma instituição criada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, frequentemente acionado hoje em dia pelas creches quando alguma criança não é levada por sua família para casa dentro do horário estabelecido.

Outro relato semelhante diz respeito a uma situação em que uma das pajens da creche Dionísio da Silva, levava as crianças para brincar em sua própria residência, como revela o relato das irmãs Adriana e Rebeca Carreri.

> As minhas professoras, eu chamo elas de 'tia' até hoje. Tinha uma 'tia' que levava a gente na casa dela pra brincar com os brinquedos da filha dela. Ia todo mundo segurando na cordinha, grudado. E a gente ia lá brincar. Porque não tinha muito brinquedo na creche na época.

A falta de brinquedos nas creches e a falta de orientações específicas quanto ao que era ou não permitido fazer com as crianças nas creches (e fora delas) revelam que apesar de ações concretas por parte do Estado (poder público municipal da cidade estudada), no sentido de oferta de creches desde 1982, um conjunto de omissões marcavam as políticas para a educação infantil no período.

5. Os passeios entre Assistência e Educação

Maria Helena Iroldi Felix trabalhou durante doze anos como pajem, no período da DSS (Departamento de Serviço Social - da Prefeitura Municipal) e relata que depois que a Secretaria de Educação se encarregou das creches ela voltou para a função de Serviços Gerais, para a qual foi convocada no concurso. Segundo ela, antigamente as crianças saiam muito para fora da unidade, só que com as mudanças já não era mais permitido, apenas era autorizado permanecer nas dependências da unidade. Maria Helena recorda como era bom e divertido passear com as

crianças para fora da unidade. Podemos dizer que nesse período, mais espaços eram dotados de relações afetivas, na medida em que, segundo Lopes,

> O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas, e a noção de Topofilia, desenvolvida por Tuan (1980), ganha notoriedade não só na Geografia, mas também em outros campos de estudos. O termo Topofilia, ao ser compreendido como o "[...] elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico" (TUAN, 1980, p. 5), pronuncia a existência de uma diferença entre espaço e lugar, uma vez que o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar, porém "[...] 'espaço' é mais abstrato que 'lugar'. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor" (TUAN, 1980). (LOPES, 2013, p. 286-287)

No período que avança ao longo dos anos 2000, podemos dizer que essa experiência das crianças com o "espaço", tornando-os "lugares", ficou mais restrita aos espaços das creches. São sobretudo esses lugares, da área restrita das instituições que frequentam, que hoje marcam a experiência geográfica das crianças no período em que são atendidas pelas creches.

Cabe apontar que segundo Christensen (2010) o conhecimento espacial (da cidade) é produzido a partir das experiências de vida individuais de cada criança, mas também possui um caráter coletivo, na medida em que "o significado dos lugares é elaborado e produzido no engajamento e na atividade coletivos" (idem, p. 154). Nesse sentido, para a autora é

> importante entender como as crianças experienciam e constroem um sentido de lugar. Essa compreensão e envolvimento com as crianças é também a base necessária para a participação delas no processo de mudança do ambiente físico em que vivem. Precisamos saber como elas veem a cidade a fim de transformá-la. Resumindo, devemos buscar entender como as crianças situam a si mesmas (CHRISTENSEN, 2010, p. 163).

Considerações Finais

A partir de uma compreensão das crianças como seres sociais, históricos e geográficos, exploramos relatos sobre experiências das crianças com o espaço da cidade como atividades mediadas pela creche. Os resultados deste estudo apontam para o fato de que no Período Assistencialista houve um conjunto de espaços públicos que eram utilizados como parte das rotinas das creches no município de São Carlos - incluindo brincadeiras nos parques e praças da cidade, viagens de ônibus, a relação com as EMEIs e o a utilização do espaço privado da

casa de funcionárias em contextos distintos. Neste período os espaços de brincadeiras não se restringiam a sala de referência e ao parque. No "período da educação", novas orientações surgiram. O modo como as crianças passaram a se relacionar com o espaço da cidade - e das próprias creches - no período da Educação, deverá ser objeto de um estudo específico. Por ora, destaca-se apenas que e poucos foram os relatos localizados sobre a utilização de espaços externos ao das creches no período que aqui denominamos como "Período da Educação".

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. TED Talk, 2009 Vídeo disponível no endereço: https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8 acesso em 05/01/2014 às 16:49.

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In MÜLLER, Fernanda. *Infância em perspectiva*: políticas, pesquisas, Instituições. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Editora Mediação, 1998.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública* 22.49/1 (2013): 283-294.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação & Realidade.* 37.1 (2012).

OSZLAK, Oscar; O'DONNELL, Guillermo A. *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires: Cedes, 1976.

ROSEMBERG, Fulvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, 2000, p.19-26.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *As políticas públicas municipais para a educação de crianças de zero a três anos na cidade de São Carlos*: um estudo sobre o período de 1977 a 2006, a partir das falas de agentes do Estado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2007.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos e ABRAMOWICZ, Anete. Creches, Educação Infantil e Políticas Públicas Municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos-Brasil. *Políticas Educativas*, v. 3, n. 2, 2010

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; FRAGELLI, Maria Claudia Bullio e OLIVEIRA, Priscila Helena Dovigo. *Memórias da educação infantil*: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos. Prefeitura Municipal de São Carlos/Fundação Pró-Memória de São Carlos/UNICAMP. Editora Navegando, 2015

A EDUCAÇÃO INFANTIL *COM* A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Kátia Adair Agostinho
UFSC/NUPEIN
katia.agostinho@ufsc.br

Quais as formas de participação das crianças em seus contextos educativos pré-escolares? Esta foi a pergunta guia do presente estudo, motivado por um conjunto de discussões que se têm feito na área da educação infantil no Brasil. Para respondê-la, realizei uma pesquisa etnográfica junto a meninas e meninos de 3 a 6 anos e seu professor, em uma pré-escola pública italiana. A etnografia para o encontro com a alteridade da infância permite às crianças uma *voz mais direta e a participação na produção de dados* (PROUT e JAMES, 1990) e presentifica a interlocução resultante do encontro entre os sujeitos da relação de pesquisa.

Nesta comunicação – um recorte do plano mais amplo do estudo –, trataremos da democracia e participação das crianças na educação da infância como elementos fulcrais para a justiça social e construção da *polis* com o intento de fomentar o debate e construção de um projeto educativo emancipatório assentado nos direitos das crianças e orientado para a auscultação delas e para a promoção de sua cidadania.

O esforço que se apresenta a nós, profissionais e estudiosos da educação, é pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica e reconhecer que, nela, a efetiva participação de todos os envolvidos é estratégia necessária para a construção da especificidade da área de educação infantil, construindo um conjunto teórico, metodológico e prático para a construção da Pedagogia da Infância.

> [...] a identificação de uma Pedagogia da Infância baseia-se, sobretudo, no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria – histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. (ROCHA, 2008, p.5).

Compreendo que a forma como pensamos, percebemos, concebemos e tratamos as crianças tem influências nos modos como elas experienciam ser criança. A infância é um período transitório para as crianças que a compõem, ao mesmo tempo em que permanece como categoria estrutural

para a sociedade, cruzada com outras categorias, como classe social, gênero, etnia, cultura etc, e também sujeita a mudanças e contingências históricas. Portanto, a educação é um elemento essencial na definição da infância.

> a infância deve ser vista como uma multiplicidade de 'natureza-culturas', que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos e emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos. (PROUT, 2005, p. 144).

As crianças são atores sociais que contribuem para a produção e reprodução da infância e da sociedade na interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares. Essa concepção de criança e infância reconhece a alteridade das crianças e sua condição de sujeitos produtores de cultura, em que perspectivamos a socialização como um

> [...] processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção onde as crianças, participando ativamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações, reproduzindo aspectos da estrutura social. (FERREIRA, ROCHA, VILARINHO, 2004, p.6).

Esta forma renovada de pensar a socialização das crianças reconhece a importância de afirmar e abrir espaço para as contribuições que elas têm a dar; convida a pensarmos uma prática pedagógica que inclui a sua contribuição e reconhece que os significados são transmitidos, elaborados e modificados na ação humana, nas relações que estabelecem em seus contextos sociais.

Diante do quadro teórico que nos orienta, em que as crianças, coletivamente, com adultos e seus pares, não absorvem de modo passivo uma socialização vertical, não apenas se adaptam e internalizam, mas o fazem de modo inovador e criativo, temos a tarefa de pensar a prática das instituições historicamente criadas para socializarem as crianças nos moldes clássicos. Novas agendas se colocam com essa compreensão renovada de socialização como um processo complexo de apropriação e renovação, internalização e inovação dos códigos sociais vigentes.

Ao compreendermos a docência como uma relação social educativa constituída de relações humanas (TARDIF e LESSARD, 2008) reconhecemos a importância de pensarmos e aprofundarmos os saberes sobre as crianças e a infância, para que, a partir deles, possamos refletir e informar sobre a formação dos profissionais e as práticas na educação infantil.

A concepção de criança como ator social acentua a importância de levar em conta a sua ação nos seus mundos sociais educativos, considerando as crianças como "co-implicadas na prática pedagógica", como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstaurar práticas educativas centradas no professor, e para que possamos pensar em alternativas para o "envolvimento ativo das crianças como co-decisoras", a fim de que se promovam vivências participativas, radicadas numa "socialização democrática." (SARMENTO, 2005, p.35).

Nesse sentido, construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação das crianças na educação infantil apresenta-se como necessidade teórica e política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas que também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças estratégias e modos de atuação inclusivos e democráticos.

Democracia e participação das crianças na educação da infância

O desenvolvimento de teorias que percebem as crianças como atores sociais de direitos próprios, e não apenas como objetos de socialização, tem impulsionado as discussões acerca da participação das crianças, assumindo que as crianças são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido, que são legítimas suas formas de comunicação e relação, e que contribuem para a renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam.

Diferentes estudos[240] têm se dedicado à temática da participação infantil, reconhecendo as dificuldades de sua abordagem e aprofundamento. Os desafios se avolumam quando as crianças são as pequenas, pois sobre as mesmas não temos ainda um acúmulo de estudos que enfrentem suas especificidades. Além disso, como falam Percy-Smith e Thomas (2010), a participação é uma variável em construção, sendo que devemos estar atentos aos cuidados semânticos que o termo exige, além de observar a necessária contextualização sócio-cultural em que a participação ocorre.

Percebe-se que a participação das crianças na educação infantil é um tema que comporta o cruzamento de um emaranhado de conceitos importantes que precisam ser explicitados, compreendidos, aprofundados e relacionados. Pelo espaço que temos, essa complexidade não

[240] Dahlberg & Moss, 2005; Sarmento, 2005; Moss, 2009; Bae, 2009; Fernandes, 2009; Percy-Smith & Thomas, 2010; Agostinho, 2010; Tomás, 2011 etc.

será esgotada. Concentraremos atenção nos aspectos de democracia, cidadania e direito, fazendo a defesa de uma concepção de democracia comunicativa como uma perspectiva de viabilizar a participação das crianças nos contextos de educação infantil (creches e pré-escolas) e como possibilidade de construção e consolidação da justiça social e do exercício de direito.

A democracia e a ampla participação de todos são elementos-chave para a justiça social. A democracia comunicativa (YOUNG, 1997) – com uma concepção ampla e plural de comunicação – inclui a expressão de entendimentos comuns e o reconhecimento de significados compartilhados, atenta aos aspectos não linguísticos da comunicação, à ética do cuidado e da solidariedade para com o Outro e ao reconhecimento da diferença, preserva a pluralidade e valoriza a emoção e a sensibilidade – favorece, portanto, uma visão mais completa da própria justiça e é um importante contributo para pensar a participação das crianças.

Esta concepção dialógica da política e da democracia considera os modos próprios das crianças se expressarem. Preserva o respeito e a proteção da ação humana nas suas singularidades de geração, gênero e etnia, sociais e culturais. As ideias de Iris Young focam *o caráter positivo das diferenças de grupo, dos afetos e das formas de passar o tempo,* que implicam medidas que confrontem a opressão e a desvantagem. A preocupação aqui está relacionada à importância que as experiências possam ter para uma produção de voz, em termos de uma ação intervencionista, para uma possível mudança social e, assim, proporcionar a construção da nova *polis* e da justiça.

As discussões acerca dos direitos de participação das crianças pequenas se alinham com as que vêm sendo travadas acerca das políticas de reconhecimento, que têm construído entendimentos mais alargados e aprofundados de representação, diferença e identidade para o estabelecimento da justiça social, com noções mais cosmopolitas de cidadania, em que se implemente uma comunicação democrática inclusiva, que aposte na interdependência como motor de força da construção de cidadania para vencer a relação dicotômica dependência/independência.

A literatura sobre cidadania só recentemente e de forma muito superficial começou a abordar o que significa a cidadania para as crianças no aqui e agora (LISTER, 2007). É comum a tendência de ignorar completamente as crianças e, invariavelmente, as mesmas são tratadas como cidadãos do futuro, sendo tardio o reconhecimento como cidadãos por direito próprio. (LANDSDOWN, 2005).

É imprescindível o desenvolvimento de abordagens em que a cultura de comunicação comece a partir da posição da criança, e que se reconheçam as suas diferenças, a fim de que possamos construir práticas democráticas estabelecidas no paradigma da escuta, mais especificamente da ausculta, implicadas na comunicação humana. Segundo Eloisa Rocha,

> o termo ausculta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e compreensão, que, principalmente neste caso - o da escuta da criança por adulto sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/ criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa - lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. (ROCHA, 2008, p.45).

Para capturar as diferentes formas como as crianças expressam seus pensamentos e sentimentos é preciso uma atitude sensível, astuta e perspicaz, além de apreender a complexidade da participação das crianças em suas rotinas educativas, sua multidimensionalidade, tendo em vista nosso reconhecimento da presença e da importância de todas as dimensões do humano.

Um dos primeiros passos para que essa prática democrática se instaure na educação infantil é dado com a opção por este direcionamento, que se constrói com intencionalidade (MOSS, 2009). Desse modo, é fundamental que as pré-escolas e creches, assim como os sistemas que as apoiam, pensem, reflitam o que a democracia pode significar nos contextos de educação infantil (DAHLBERG e MOSS, 2005; MOSS, 2009; BAE, 2009), evitando visões irrefletidas sobre ela. É necessário, ainda, compreender a democracia como um fenômeno processual criado pelos participantes, como algo vivido, corroborando, desse modo, a ideia de que a participação não é dada, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações; enfim, é praticada na relação social. Evitando-se a reprodução de modelos adultocêntricos, Berit Bae nos alerta quanto a

> [...] uma armadilha possível se as pessoas, no campo da educação infantil, automaticamente, colocarem ênfase nos aspectos formais da vida democrática, como procedimentos de eleição individual, participando de reuniões, ou seguir as regras e os princípios de que a maioria decide. A tradução dessas ‘formalidades’ na educação infantil leva a um foco sobre as técnicas de escolha individual, assembleias ou reuniões das crianças – todas realizadas em uma atmosfera de regra regulamentada, com poucos subsídios para a diferença e diversidade. (BAE, 2009, p.395).

A participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta. Este entendimento explicita o papel do adulto na relação pedagógica, daquele que se posiciona diante do seu fazer pedagógico atento aos contributos das crianças,

embora reconheça o fato de que os profissionais têm de ser apoiados com iniciativas do sistema educacional, responsável pela educação do país e do município, com: financiamento; infraestruturas adequadas; salários justos; formação inicial em universidades crítica e profunda; formação continuada contextualizada e sistemática; quantidade de crianças por sala condizente e justa com as necessidades de apoio e atenção individualizados de que as crianças necessitam; reconhecimento da importância de seu trabalho, para que não recaia sobre os mesmos todas as responsabilidades de um processo que tem implicações maiores.

A defesa aqui é a do papel do professor que adota abordagens e práticas pedagógicas que apoiem os fins da educação democrática, a ética do cuidado e do encontro e uma atitude de inclusão das diferenças e construção do bem comum, atento a práticas autoritárias adultocêntricas, neoliberais e neoconservadoras que enfraquecem a democracia, em um pleno exercício de compartilhamento de poder, com vistas à construção da justiça social.

Com esta opção política e pedagógica explicita-se a importância da docência na educação infantil intencional e cotidianamente apreender o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças de seus pontos de vista e acolhe-los na estruturação e organização do cotidiano pedagógico.

A prática da observação e de escuta e a participação das crianças

A complexidade teórica da participação das crianças aqui tratada se estende às práticas, sendo mesmo um desafio que permanece em larga medida por se enfrentado. Temos considerado ser de suma importância o enfrentamento desta complexidade nas suas contradições, impasses e paradoxos teóricos, sociais e políticos em uma perspectiva de inclusão geracional, intensificando espaços e tempos democráticos, com a prática sistemática da observação e escuta sensível do ponto de vista expressado pelas crianças, para que os mesmos sejam captados e considerados na estruturação, organização e efetivação da prática pedagógica.

Trago um registro de uma professora, compartilhado em uma de nossas reuniões formativas de um projeto de extensão, que visibiliza algumas das complexidades que enfrentamos para a efetivação da participação das crianças na educação infantil; na ocasião a professora perguntava como era possível a participação das crianças diante das condições estruturais vividas:

> **Pequeno relato sobre a menina Joana (4 a. e 4 m.)**
> Estávamos indo até a biblioteca de nossa unidade para ouvir uma história e na sequência interagir com os livros. Nossa biblioteca tem muitos livros, prateleiras, mas o espaço é pequeno. Na verdade este espaço era uma antiga sala de professores

> que foi adaptado para ser a biblioteca da unidade e assim permitir o acesso das crianças aos livros.
> Nosso grupo é o IV. Na Educação Infantil da Rede de Ensino de Florianópolis, este grupo é composto de vinte crianças.
> Assim, vinte crianças (entre 3 e 4 anos) se dirigiram a biblioteca sob minha coordenação.
> Contei a história, conversamos e cada criança pode então escolher seu livro e manuseá-lo sozinho ou compartilhar este momento com um amigo.
> Isto gerou muito barulho e movimentação das crianças. Não tinha como ser diferente. Foram sentando, folheando os livros, observando as imagens e então...começaram a expressar verbalmente para quem estava ao lado e também para mim, tudo o que viam e tudo o que era suscitado a partir do que viam. Isto gera o que?? Muita conversa.
> Foi neste momento que observei a menina Joana falando algo para mim, mas eu não conseguia ouvi-la. Pedi que falasse novamente, mas de novo não consegui compreender. Então ela começou a modificar sua fisionomia, como se estivesse muito zangada e movimentava os cotovelos a fim de "cutucar" quem estava ao seu lado para que parassem de falar. Neste momento intervi no grupo para que a escutassem. Não tive sucesso. Aproximei-me de Joana e ao pé do ouvido falei que depois poderíamos conversar.
> Quando estávamos no parque, chamei Joana e retomei o momento na biblioteca. Então ela falou... e eu pude ouvi-la...seus amigos, não!
> Ao refletir sobre este episódio me vieram alguns questionamentos:
> *Eu não deveria ter levado todas as crianças????
> *Eu deveria ter utilizado outra estratégia para que as crianças parassem e escutassem???
> Um questionamento ainda maior que estes:
> O grupo quatro não deveria, não poderia ter vinte crianças. Vivem um momento de intensa apropriação da linguagem oral, de testar os limites do corpo, dos movimentos, de fazer valer seus desejos... Enfim de viver a infância, de mostrar aos adultos a que vieram. Com menos crianças no grupo, o adulto pode olhar com paciência; demoradamente; pode ouvir; pode sentir e também mostrar para que está ali. (Professora Roseneide, 08/10/15).

A Joana participou? Era a pergunta da professora, é a pergunta que nos acompanha. Penso que em alguma medida a Joana participou, e nisto reconheço que há níveis de participação, circunscritos em uma estrutura, o que não esmorece nossa defesa de que houve participação. Participação aqui entendida como o direito das crianças expressarem seus pontos de vista e os mesmos serem considerados na organização da vida educativa-coletiva da instituição.

Onde em que considero que houve a participação da Joana?

> Foi neste momento que observei a menina Joana falando algo para mim, mas eu não conseguia ouvi-la. Pedi que falasse novamente, mas de novo não consegui compreender. Então ela começou a modificar sua fisionomia, como se estivesse muito zangada e movimentava os cotovelos a fim de "cutucar" quem estava ao seu lado para que parassem de falar. Neste momento intervi no grupo para que a escutassem. Não tive sucesso. Aproximei-me de Joana e ao pé do ouvido falei que depois poderíamos conversar.

No registro da professora, mesmo que seja para constatar que o ponto de vista da Joana não foi considerado pontualmente naquela tarde na biblioteca, sua participação é efetiva na relação pedagógica que acolhe a sua expressão. Assim, a professora, ao registrar o episódio da participação da menina, valida e visibiliza aspectos da expressão da menina Joana, atuando na perspectiva da estar atenta ao seu ponto de vista das crianças, reconhecendo os limitantes impostos pela estrutura – número de crianças no grupo – um constrangedor que incide para a efetiva participação da Joana naquele momento. No episódio a estrutura interroga mesmo a participação efetiva da professora: "Neste momento intervi no grupo para que a escutassem. Não tive sucesso."

É importante atentar as ações da professora em meio ao episódio: _ "Aproximei-me de Joana e ao pé do ouvido falei que depois poderíamos conversar." Ao reconhecer sua impossibilidade de estruturar um tempo e espaço para a maior participação da menina ela se aproxima, acolhe a sua expressão e confirma seu reconhecimento da cidadania da menina, compartilhando e dialogando com sensibilidade e reconhecimento da menina, diante dos constrangimentos em presença para crianças e adultos.

A professora em sua ação pedagógica segue na perspectiva de captar e considerar o ponto de vista de Joana e a procura no parque: _ "chamei Joana e retomei o momento na biblioteca. Então ela falou... e eu pude ouvi-la...seus amigos, não!", o que demonstra a importância de considerarmos que a participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta contínua, uma opção por um projeto educativo participativo, inclusivo e emancipatório.

Finalizando essas palavras

A participação das crianças na educação infantil se realiza por diferentes formas. Dentre elas, exerce um papel importante seu corpo (movimentos, gestos e expressões) e seus afetos, exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos profissionais e familiares, seu humor que anima e desestabiliza a fixidez da regulação social e suas culturas de pares, com destaque e acento à ludicidade (AGOSTINHO, 2010).

A creche e a pré-escola, como espaços públicos de educação, oferecem uma gama de situações, nas quais a criança tem de negociar diariamente o compartilhamento do espaço, tempo e materiais com outras crianças e adultos. Na relação com esses outros, a criança vai exercitando

a construção de um espaço público, e é nesse exercício de interação, negociação e atividades comuns que os laços sociais se forjam e a cidadania é vivida.

Ressalto que para o êxito do anúncio de um espaço educativo democrático é necessária a efetiva participação de todos os envolvidos na relação pedagógica (profissionais, familiares e crianças), para que creches e pré-escolas possam ser entendidos, antes de tudo, como espaços para a prática ética e política, especificamente de prática política democrática.

Considero que o diálogo e aproximação, em uma perspectiva de pensamento interdisciplinar e não dicotômico para o enfrentamento da sociedade complexa em que vivemos, têm sido profícuos no aprofundamento e na compreensão de quem são as crianças e as infâncias e no aprimoramento das metodologias para pesquisas com as mesmas, sendo fundamental para pensarmos as práticas para elas dirigidas a partir de um conjunto de saberes que as respeitem em suas características geracionais e que incorporem as suas contribuições enquanto crianças, cruzadas com as outras categorias sociais sem hierarquiza-las. O mesmo tem inspirado indicações para a política, formação e prática na educação infantil em que se ressalta, fundamentalmente, a importância de termos a concepção das crianças como atores sociais e as culturas infantis como importantes eixos norteadores.

A promoção da participação e inclusão das crianças na produção dos espaços sociais coletivos de educação depende do entendimento das mesmas como atores sociais, ativas na produção e reprodução desses espaços e na construção de suas próprias vidas, as vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem, perspectivando uma educação que contraponha-se à exclusão social e contribua na produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais.

As crianças como sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido *têm voz*, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para se expressar e, ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam, quando existe quem esteja interessado em *ouvir suas vozes*. Sua participação tem de ser pensada como prática de cidadania vivida, como vivências de cidadania, num ativo envolvimento e compartilhamento de poder para estruturação dos cotidianos de vida coletiva nas creches e pré-escolas, alcançando, com esta prática de participação, a vivência e construção da democracia numa perspectiva dialógica, assumindo a complexidade da participação das crianças, sua multidimensionalidade, tendo em vista nosso reconhecimento da inteireza do humano.

A educação democrática e a participação das crianças nas práticas pedagógicas na educação infantil, aqui defendidas, reconhece o papel importante que os adultos professores ocupam para sua efetivação. Assim, observação e escuta atentas aos modos próprios como as crianças comunicam seu ponto de vista – com sensibilidade, compromisso e conhecimentos necessários acerca das crianças para apreender todos os conteúdos expressos pelos seus diversos canais comunicacionais – são estratégias necessárias para práticas pedagógicas na educação infantil que tenham como base os princípios aqui anunciados. Salienta-se a importância de que as práticas pedagógicas garantam a possibilidade de expressão do corpo, dos afetos, do humor das crianças, de suas culturas infantis, reconhecendo-as como indivíduos novos na convivência coletiva.

Enquanto professores, responsáveis pela provisão, proteção e participação das crianças, é importante que mantenhamos o cuidado e a atenção na tensão e manutenção do equilíbrio entre estes direitos, com sensatez e o compromisso com a vida em sociedade, baseadas no respeito ao bem comum e a partilha com o Outro, como parte de processos de aprendizagens sociais e culturais. Podemos aqui pensar em instaurar um tempo de aprendizagens mútuas e, assim, acentuar os sentidos de interdependência.

Ao considerar as formas próprias de participação das crianças na estruturação do espaço e tempo da educação infantil, damos um passo importante para a implementação e construção da Pedagogia da Infância e na viabilização de práticas pedagógicas democráticas, com a contribuição de todos os sujeitos envolvidos na educação. Respeitar e proteger a ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social e cultural é fortalecer o caráter positivo das diferenças de grupo, com um projeto educativo inclusivo e democrático.

Referências

AGOSTINHO, Kátia. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil.* Tese (Doutorado em Estudos da Criança. Área de Especialização em Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Portugal, 2010.

BAE, Berit. Children's right to participate - challenges in everyday interactions. In: *European Early Childhood Education Research Journal.* Vol. 17: 3, 391-406, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: Sarmento, Manuel & Cerisara, Ana Beatriz (org). *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa. 35-54, 2004.

CORSARO, Willian. *Le culture dei bambini.* Bologna: il mulino, Saggi, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. *Ethics and politics in early childhood education.* London: Routledge Falmer, 2005.

FERNANDES, Natália. *Infância e Direitos.* Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina e VILARINHO, Mª Emília. *Para uma Sociologia da Infância ao Serviço de uma Cidadania Participativa das Crianças.* IV Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia. 7p, 2004.

FERREIRA, Manuela. *«A gente gosta é de brincar com outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim de infância.* Porto: Afrontamento, 2004.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (org.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporany issues in the Sociological Study of Childhood.* London: The Falmer Press, 1990.

LANDSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* N° 36, Fundación Bernard Van Leer, La Haya, Países Bajos, 2005.

LISTER, Ruth Why citizenship: where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law.* Vol. 8, nº 2 Article 13, 693-718, 2007.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia - USP,* São Paulo, julho/setembro, 20(3), 417- 436, 2009.

PERCY-SMITH e THOMAS, N. *A Handbook of Children and Young People's Participation.* Perspectives from theory and practice. London: Routledge, 2010.

PROUT, Alan. *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children.* London: RoutledgeFalmer, 2005.

ROCHA, Eloisa A. C. 30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa. *Zero a Seis,* Florianópolis, v. 10, n. 17, jan./jun, 52-65, 2008.

SARMENTO, Manuel. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. *Perspectiva,* Florianópolis, v.23, n.01, jan./jun, 17-39, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TOMÁS, Catarina *"Há muitos mundos no mundo".* Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças. Porto: Afrontamento, 2011.

YOUNG, Iris. *Intersecting voices. Dilemas of gender, political philosophy, and policy.* Princeton: Princeton University Press, 1997.

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O QUE SIGNIFICA EVIDENCIAR A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS?

Keylla Rejane Almeida Melo
E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br

Iara Vieira Guimarães
E-mail: iaravg@ufu.br

Universidade Federal de Uberlandia - UFU

Introdução

Neste artigo objetivamos ampliar as discussões em torno da infância, dialogando com pressupostos da Sociologia da Infância e adotando Sarmento (2003, 2005, 2011) como principal referencial teórico. A infância é entendida aqui como categoria geracional que, na perspectiva deste autor, possui uma "universalidade" que considera tanto aspectos internos (a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade) quanto externos (como as normatizações, o que o autor denomina *administração simbólica da infância*). No entanto, ao mesmo tempo em que podemos falar de infância no singular, que representa a categoria geracional, é importante considerarmos a pluralidade dessa categoria teórica, levando-se em conta as diversas formas de viver a infância em decorrência dos condicionantes sociais, políticos e econômicos.

Analisamos a constituição histórica da criança como sujeito de direitos, recorrendo a Arendt (1961) para a compreensão do processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho e consequente confinamento das crianças em instituições educativas. Além de Sarmento, este trabalho fundamenta-se em estudiosos como Oliveira (2008), Nascimento (2013), Qvortrup (2014).

A análise parte dos seguintes questionamentos: A quem interessa dotar a criança como sujeito de direitos? Quais os desdobramentos disso na vida das crianças? Até que ponto isso se relaciona com a invenção do ofício de aluno? Quais os impactos dessa nova configuração social da infância, na contemporaneidade? Sabemos, portanto, que são questões complexas que não permitem seu esgotamento nessa discussão, pois há diversas contradições que perpassam o debate, como discursos, teorias e leis que não se materializam em ações e as próprias

contradições oriundas das desigualdades sociais. No entanto, ressaltamos a emergência de tais reflexões no debate atual, sobretudo no campo da educação.

Criança, sujeito de direitos: abandono ou emancipação?

Já em 1961, Hannah Arendt, escreveu um ensaio sobre a crise na educação, com ênfase na situação dos EUA, e atribuía à crise o fato de que seres nascem para o mundo todos os dias. O nascimento de novos seres traz consigo a possibilidade de transformação desse mundo, de ruptura das tradições. No bojo da discussão, a autora destaca que a ideia de emancipação das crianças está relacionada à necessidade de emancipação dos trabalhadores e das mulheres, de modo a deixá-los livres para o mercado de trabalho.

O foco dessa emancipação, portanto, é o mercado, e não a educação dos novos sujeitos, que, entregues às instituições educativas, perderam a proteção do lar, sendo expostos, precocemente, à vida pública. Em vez de crianças, alunos. Em vez de educação, ensino. Nessa lógica, há uma tentativa de padronização desse novo sujeito social, o aluno, sendo excluídos desses sistemas educativos modernos todos aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela escola.

Afastadas, portanto, do convívio familiar, as crianças vivem o que Sarmento (2003) denominou de vida institucionalizada da infância. Arendt (1961) enxergou essa institucionalização como abandono da criança, que, segundo ela, tem a família como seu lugar tradicional de proteção e cuidado especiais. Segundo a autora, "tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer" (ARENDT, 1961, p. 10).

Recorremos ao pensamento de Oliveira (2008, p. 155) no sentido de esclarecer que, "[...] para se ter direito, é preciso constituir alguém como 'sujeito e ator social', [assim] se desprende a criança da família, colocando o debate em outro patamar no interior da ideia de autonomia da criança em relação aos adultos". Arendt (1961, p. 11) afirma, nesse sentido, que, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, de levar em conta suas necessidades e sua natureza íntima, "[...] a educação moderna, na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao seu desenvolvimento e crescimento vitais".

Dessa forma, constatamos que a gênese da ideia de criança como sujeito de direitos interessa, primeiramente, ao Estado, como instância legitimadora dos princípios

mercadológicos. Exatamente por isso, a educação das crianças ganha status de obrigatoriedade. Assim, a invenção do ofício de aluno ora se encontra com o ofício de criança, ora se afasta dele. Essa é uma situação complexa e contraditória, pois ao mesmo tempo em que se defende uma educação voltada à consideração das características essenciais da infância, como a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade, institui-se normatizações que "[...] condicionam e constrangem a vida das crianças em sociedade" (SARMENTO, 2003, p. 5).

O esclarecimento do interesse primeiro de confinar crianças em instituições educativas, portanto, não pode encobrir a necessidade dessa institucionalização numa sociedade que não enxerga pessoas como seres humanos, mas como força de trabalho para o desenvolvimento econômico das nações. Oliveira (2008), ao analisar documentos da Organização das Nações Unidas (ONU), responsáveis pela produção da criança como portadora de direitos, destaca que o discurso histórico sobre a infância se desloca para o discurso jurídico, numa estratégia teórica e política de salvaguardar a infância como 'capital humano do futuro'. Segundo a autora, nessa estratégia está em jogo, em primeiro lugar, a economia, a acumulação do capital desde a infância. A autora afirma:

> O discurso jurídico toma o corpo da criança e esse deve ser cultivado, formado, reformado, corrigido e controlado para que possa desenvolver determinadas aptidões, qualidades para o trabalho futuro, ou seja, é a formação de um corpo como força de trabalho (OLIVEIRA, 2008, p. 156).

Dessa forma, em sociedades capitalistas, foi indispensável a saída dos adultos para o mundo do trabalho como processo de exploração e expropriação, sendo imperativa a guarda das crianças em instituições especificamente criadas para tal. A partir do momento, então, que as crianças são abrigadas em instituições formais, liberando seus pais para o mercado de trabalho, as práticas institucionalizadas também passam a visar a criança como futura força de trabalho a ser também explorada e expropriada em benefício do capital.

Um exemplo claro de que o interesse em emancipar as crianças está, primordialmente, na criação de condições favoráveis ao enraizamento do capital e não nas necessidades infantis, é que o processo de atendimento das crianças em instituições de guarda, cuidado e/ou educação não se deu na mesma intensidade nos centros urbanos e nos territórios rurais. Estes últimos, até hoje, padecem de carência de vagas no atendimento às crianças que vivem no campo, levando os movimentos sociais do campo a uma luta incessante pela garantia do direito à Educação Infantil nas próprias comunidades nas quais vivem as crianças, apesar de ser este um direito assegurado por lei.

Importante ressaltar que a análise de Arendt (1961) sobre os malefícios da exposição pública das crianças é realizada no contexto da modernidade, isto é, num período histórico no qual era contundente a ideia de infância. A autora afirma, conforme anteriormente exposto, que a proteção da criança na intimidade do lar, retardando sua exposição pública, é condição indispensável para seu desenvolvimento saudável. Portanto, o argumento da autora parece ser de natureza biologista.

Por outro lado, Qvortrup (2014, p.30), analisando a tese de Ariès (1978) sobre a visibilidade das crianças nas eras medieval e moderna, pontua que, na modernidade, houve uma diminuição do papel das crianças no tecido social em nome da proteção que, segundo o autor, "se desenvolveu na forma de encarceramento e que, posteriormente, tornou-se um entendimento positivo de proteção, como controle cada vez maior de crianças e jovens". Para o autor, o controle sobre o tempo e o espaço das crianças nada mais é do que um modo autoritário e paternalista de agir, pois "essa versão extrema de proteção, está, ao mesmo tempo, menosprezando a habilidade das crianças de empregar sua capacidade e sua competência, e reforçando a ausência de confiança, entre adultos, em relação a essas qualidades das crianças" (QVORTRUP, 2014, p. 30).

Qvortrup (2014) argumenta que Ariès (1978) considera a construção social e histórica da infância, entendendo a proteção extrema como empecilho à participação social das crianças. Podemos observar que, ao contrário, Arendt não reconhece a criança como ser autônomo, público e político. Porém, duas questões nos interessam nessa análise sobre as quais há, de certa forma, consenso entre os dois estudiosos – Arendt e Ariès. Primeiro, o reconhecimento de que não é o bem-estar da criança que está em jogo nesse processo de abandono ou emancipação dela; e, segundo, a constatação da tentativa de padronização das crianças na sociedade moderna.

Direitos da criança e a padronização da infância

Apesar de constatarmos que não foi beneficiar a criança o objetivo real da sua constituição como sujeito de direitos, é importante reconhecer que se tornou impossível pensar numa vida contemporânea sem instituições de atendimento às crianças, tendo em vista a acelerada dinâmica social, principalmente nos centros urbanos. Há um enfraquecimento da figura do pai provedor exclusivo do sustento da família; a atuação feminina no mercado de trabalho é um processo em constante evolução, além disso, há um crescente número de famílias chefiadas por mulheres; as teorizações sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantis criam no imaginário das famílias a ideia de que apenas em instituições escolares é possível estimular

a aquisição de habilidades e capacidades cruciais para a inserção social e o desenvolvimento da criança.

Há, no entanto, na construção moderna do mundo infantil, uma tendência à padronização das crianças, de seus comportamentos, desejos, relações. Nas instituições de atendimento, é visível a exclusão daquelas crianças que não se adequam ao padrão de aluno definido e que se distanciam do cumprimento das regras, normas e regulamentações impostas. O mesmo acontece na sociedade, de forma geral, isto é, as condições de vida nas quais vivem determinadas crianças se colocam como obstáculo ao seu reconhecimento como sujeito social. Sobre isso, Sarmento (2003, p. 6) escreve:

> Este esforço normalizador e homogeneizador, se tem efetivas consequências na criação de uma infância global (SARMENTO, 2001b), não se anula – antes potencia – desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea.

O mesmo autor, em outro texto, afirma que são os grupos sociais dominantes, em cada momento histórico, que definem o que é legítimo e esperado das crianças, excluindo desse estatuto de infância as crianças que se afastam da normatividade definidas por tais grupos (SARMENTO, 2011). Dessa forma, numa sociedade desigual, na qual a maioria da população vive em condição de dominação em relação à minoria, como falar de direitos? Ainda mais quando nos referimos a um sujeito de direitos pertencente a um segmento geracional que, segundo Sarmento (2005, p. 372), é tematizado pela ciência moderna, "[...] como estando numa situação de transitoriedade e de dependência".

O próprio discurso jurídico sobre os direitos da criança, protagonizado pela ONU tem, conforme Oliveira (2008), uma "tendência universalizante" ou "globalizante" que, a nosso ver, repercute nos ordenamentos legais dos países signatários, como o Brasil, porém, as crianças não sentem a repercussão disso no seu dia a dia. Nessa perspectiva, o discurso da autonomia infantil e as definições legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura a participação das crianças em todas as decisões que lhe digam respeito, não se materializam nas práticas institucionalizadas.

Sarmento (2011, p. 588) constata: "Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena". Portanto, como um *vir a ser*, a criança não é vista no presente, como um ser que, nesse momento, existe na sua concretude. Segundo o autor:

> De algum modo, perante a instituição, a criança "morre", enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (SARMENTO, 2011, p. 588).

Como reprodutoras dos princípios capitalistas, essas instituições escolares padronizadoras da infância global, estigmatizadoras das infâncias diversas, assumem, em suas práticas, uma concepção de autonomia como individualidade, competitividade que se traduz no ser o melhor da classe, o aluno ideal. Segundo Sarmento (2011, p. 592), há um paradoxo em torno desse discurso de autonomia da criança, pois, ao mesmo tempo em que "[...] a criança-aluno é chamada a desenvolver-se como indivíduo competente [...] é continuamente colocada sob o controlo avaliativo". Para além desse paradoxo interno nas instituições, há outro para o qual Sarmento (2011, p. 593) chama atenção:

> [...] as desiguais condições de acesso das crianças ao usufruto de direitos sociais, designadamente educativos, levam à necessidade de pluralizar os sentidos possíveis da autonomia da criança, situando-a entre uma autonomia por obrigação (aquela que é chamada a realizar, para se consumar um aluno com sucesso) e a autonomia por privação, que se consuma pelo abandono dos que insucedem [...]

Essa autonomia, na maioria das vezes, se relaciona com as obrigações do ofício de aluno que se distancia sobremaneira das especificidades do ser criança. Cumprir os horários, realizar os deveres escolares no prazo estipulado e conforme as orientações da professora, submeter-se às normas sem questionar, esperar pacientemente o momento do recreio para interagir com os colegas e se divertir, aguardar o horário determinado para ir ao banheiro ou beber água, são algumas das atribuições do aluno ideal, o padrão esperado nas instituições escolares.

Como as crianças são seres concretos, vivos, humanos, possuem formas diversas de ser, sentir, explorar o mundo, relacionar-se com os outros e consigo mesmas. Dessa forma, tendem a se afastar desse ideal, algumas com mais frequência, outras com menos frequência. As crianças não cabem nesse padrão, embora algumas se adéquem. De um jeito ou de outro, todas sofrem sanções que têm como objetivo discipliná-las dentro dos preceitos do aluno ideal, aquele que terá um lugar garantido, no futuro, no mercado de trabalho.

Outro ponto a ser ressaltado dentro dessa discussão da autonomia que é esperada das crianças, é que a sua livre iniciativa em relação às atividades escolares, conseguida pelo esforço e disciplina, mediante exigências dos adultos é supervalorizada, em detrimento da autonomia por privação (cf. SARMENTO, 2011), adquirida pelas crianças que não têm sucesso, pois têm que criar alternativas para viverem na marginalidade, na exclusão.

O que dizer das crianças que se afastam do padrão de aluno ideal devido suas condições desfavoráveis de existência? Certamente é necessário ponderar sobre a situação das crianças que não têm tempo, lugar, estrutura física e psicológica para realizar uma tarefa escolar em casa, por morar em condições insalubres, por ter que cuidar dos irmãos menores, que dar conta dos afazeres domésticos. Crianças cuja infância é defraudada por maus tratos, por falta de condições materiais de subsistência, apoio, de espaço/tempo para brincar. Impossível pensar em padronização da infância numa sociedade tão desigual, injusta e desumana, da mesma forma que se considera inviável falar de direitos infantis quando a sociedade não consegue garantir nem mesmo o direito a todas as crianças de se alimentarem todos os dias de modo suficiente e adequado.

Caminhando para a finalização desta seção, citamos, ainda, Abramowicz (2003, p. 16), em texto no qual a autora analisa o direito da criança à Educação Infantil no Brasil, visando corroborar para esclarecer ainda mais a questão:

> No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais.

É importante, portanto, assumir a luta pela garantia dos direitos a todas as crianças, através de políticas públicas que abarquem indistintamente, todas elas, concebendo-as como cidadãs ativas, independente de sua condição social e do território no qual habitam. A Sociologia da Infância tem nos ajudado nessa tarefa. Além disso, cabe-nos pensar como deve ser o trabalho dentro das instituições de atendimento às crianças, de modo que estas possam ter suas necessidades atendidas, suas potencialidades reconhecidas e valorizadas, e suas diferenças consideradas e respeitadas. Como diz Abramowicz (2003): é preciso produzir diferenças; resistir incansavelmente à padronização, que é geradora de exclusão.

A criança como sujeito de direitos: algumas proposições às instituições

A partir do exposto nas seções anteriores, valemo-nos de questionamentos provocados por Nascimento (2013, p. 156) para dar encaminhamento a esta seção: "Num panorama tão diverso quanto desigual, qual é a educação infantil que queremos? Aquela que reconhece as crianças no presente, como sujeitos produtores de cultura, ou a que projeta as crianças no futuro, como adultos? [...]"

Não se pode negar, no bojo da discussão sobre o reconhecimento da criança como ator social, o aumento da visibilidade deste sujeito na legislação e nas teorizações. Há um grupo considerável de estudiosos que tem se debruçado em aprofundar os estudos sobre a temática, buscando formas de assegurar às crianças o exercício do direito à educação, garantido por lei. É importante ressaltar, porém, que este exercício do direito precisa incluir efetivamente o direito de viver a infância, reforçando aqui a consideração dos quatro pilares defendidos por Sarmento (2005): a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade.

É incompreensível a necessidade que os adultos sentem de disciplinar, de punir as crianças para que se afastem de sua potência inventiva, criadora, interativa, lúdica. Seria mais pertinente trabalhar com elas de modo que estas possam ampliar suas possibilidades e potencialidades, em vez de planejar formas de torná-las em um mesmo tipo de sujeito, num padrão desejável pela ordem social e econômica vigente.

Poderíamos instituir salas de aula como espaço de atividades múltiplas, que possibilitem escolhas, criação, socialização para as crianças. Um espaço com materiais e tempo para imaginar, exercitar o pensamento, inventar, verbalizar, e também silenciar quando for necessário. Toda a escola transformando-se em espaço de aprendizagens, de exploração do mundo, sem barreiras, sem burocracias; com atividades mais livres, mais lúdicas, sem estereótipos, sem a necessidade de que todos estejam fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo.

Incluímos, nesse ponto, resultado de pesquisa realizada por Nascimento (2013, p. 159) sobre a utilização de apostilas de Sistemas Privados de Ensino na Educação Infantil em municípios do Estado de São Paulo como forma de preparação das crianças para o ensino fundamental. A autora conclui o alto custo desse material tanto para as Prefeituras quanto para as crianças pequenas, "[...] se considerarmos que a escolha de apostilas como proposta curricular subordina o criativo ao pronto, a brincadeira ao conteúdo, a troca ao silêncio". Portanto, essa escolarização precoce não atende à criança na sua concretude, no agora, pois desconsidera sua propensão à criatividade, à brincadeira e à interatividade.

Nesse ínterim, dentro da tentativa de se pensar outra perspectiva para a garantia dos direitos da criança, afastando-se dessa tendência uniformizante ou globalizante, ressaltamos o direito à diferença, conforme aponta Abramowicz (2003, p.22):

> Talvez a escola pudesse estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, as crianças têm muito que dizer, se as ajudarmos nisto.

Não apenas a diversidade de pensamentos, de ideais, de modos de expressão, como também a diversidade de raça, de etnia, de religião, de espiritualidade, de modos de vida, se exploradas pela escola, enriquecem a experiência pedagógica. Quantas possibilidades há nas diferentes manifestações culturais de um povo! É possível imaginar quanta riqueza existe nas diferentes formas que as crianças têm de se expressar! Mas esses aspectos só emergirão caso as professoras não apenas respeitem e valorizem a diferença, mas permitam a sua produção. Que não esperem a resposta-padrão, o desenho-modelo; que reconheçam como válidas e legítimas as múltiplas linguagens; que insiram as crianças em atitudes de busca, de investigação, de exploração do mundo natural e social; que escutem e dialoguem com elas, no coletivo e individualmente.

Em relação à ausência do diálogo em sala de aula, Karlsson (2008, p. 167) afirma que pesquisas internacionais apontam que o(a) professor(a) fala, aproximadamente, 70% a 90% do tempo em sala de aula, enquanto que todas as crianças juntas falam em torno de 10% a 30% do tempo. Para a autora, esta é uma situação problemática, pois "[...] aqueles que deveriam capturar o mundo, aprender e crescer têm pouco tempo para falar de suas ideias, interesses, opiniões, aprendizados e para refletir com os outros".

Ressaltamos o direito à participação, garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, ao ser materializado no contexto das instituições de atendimento, possibilitaria à criança ser tratada como ator social. O direito à participação inclui o direito a falar de suas experiências cotidianas; a socializar suas aprendizagens; a opinar e a ajudar a decidir sobre questões que lhe tocam, como a organização do ambiente educativo e as atividades didáticas a serem desenvolvidas. Sobre isso, Nascimento (2013, p. 161) pontua:

> [...] parece fundamental defender que a educação das crianças pequenas tenha características próprias, fortalecidas por um trabalho responsável que envolva tanto adultos quanto as próprias crianças na proposição de projetos e atividades significativas e contextualizadas.

Nesse sentido, é importante ressignificarmos os espaços e os tempos escolares, organizando-os de forma a possibilitar o diálogo entre educadores e as crianças, e entre as crianças, deixando-se contagiar pela liberdade, pelo lúdico, pela novidade, pela curiosidade, pela inquietação, pela transgressão. Torna-se fundamental adotar o princípio de que a educação não ocorre por meio de um único caminho pronto e acabado, ao contrário, é um projeto em constante construção e possibilidade, pois envolve pessoas, objetos, relações, sentimentos, pensamentos. Nessa perspectiva, não se concebe uma educação de preparação das crianças para o futuro, mas para a própria infância, para não deixá-la, para não perdê-la. Pois é esta experiência da diversidade, da novidade, do inesperado que constitui as experimentações da infância.

Considerações finais

A análise crítica do contexto sócio histórico de constituição da criança como sujeito de direitos nos possibilitou constatar que a criança é reconhecida como sujeito apenas no discurso político e jurídico, pois, de fato, ela tem se configurado como objeto de interesses da própria organização do sistema produtivo. Concebido o imaginário infantil na modernidade, a criança foi ganhando visibilidade como ser que possui especificidades, mas, ao mesmo tempo, foi sendo afastada do convívio familiar, de modo a liberar seus pais, sobretudo as mães, para o mercado de trabalho. Consequentemente, o Estado criou instituições de guarda, cuidado e/ou educação para atendimento às crianças.

Institucionalizadas, as crianças viram alunos, tendo que exercer esse ofício como forma de preparação para a vida adulta. Assim, desde cedo, são escolarizadas, e a disciplina aparece como controle rigoroso de sua conduta, como forma de prepará-las, como pessoa competente, para o ingresso futuro no mercado de trabalho. Assim, as práticas institucionais submergem as características do ser criança com o intuito de fazer surgir o aluno, como ser padronizado, global.

No entanto, é importante ressaltar que a compreensão crítica e ativa desses interesses próprios do sistema econômico, possibilita a luta pela materialização do discurso jurídico, no sentido de que as crianças sejam realmente atendidas em suas necessidades e potencialidades. O estudo aprofundado das teorizações em torno da infância, sobretudo no campo da Sociologia da Infância, pode ser um caminho profícuo.

É necessário que professoras(es) compreendam esse jogo de forças e atritos por detrás da escolarização precoce das crianças, garantindo efetivamente seus direitos. As(os)

professoras(es) não podem ser objetos de manobra e executoras competentes dos ditames da ordem social. Ao contrário, precisam reconhecer a infância tanto na sua singularidade quanto na sua pluralidade. Esses dois aspectos, numa análise apressada e rasa, podem parecer paradoxais, no entanto, são complementares e indissociáveis, pois, se trabalhados dessa forma, possibilitam às crianças o usufruto de direitos, apesar das desigualdades apontadas neste texto.

A singularidade apresenta-se no sentido de que todas as crianças têm o direito à fantasia, à criatividade, à interatividade, à ludicidade (SARMENTO, 2005). Portanto, é recomendável que as práticas pedagógicas considerem esses pilares no desenvolvimento das atividades. A fantasia leva à criação, à produção de novidades, à invenção de outros modos de ser e viver. É preciso considerar que a criança é um ser social, coletivo, por isso, interagir com seus pares, com os adultos, com o mundo natural e social, enfim, é condição indispensável para um desenvolvimento saudável. E tudo isso permeado pela ludicidade, pela brincadeira, criação e interação.

A pluralidade se traduz, de modo geral, pelo direito à diferença. As próprias formas de fantasiar, de criar, de interagir, de brincar, são múltiplas e merecem ser respeitadas, valorizadas e consideradas. O ideal, portanto, é que o ambiente educativo proporcione às crianças viverem a diferença, promovendo atividades diversificadas, em tempos e espaços diversos, com materiais diversos.

Enfim, é preciso que a criança fale, que possa se expressar das mais diferentes formas, que seja ouvida em seus sentimentos, desejos, sonhos, experiências. Mas a participação das crianças deve ser concretizada para além disso, pois reverbera no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas. Vale ressaltar que quanto mais experiências diversificadas as crianças viverem, mais capacidade de criação desenvolverão.

Cabe, nessa perspectiva, a todos nós, professores e professoras, pais e mães, estudiosos e estudiosas da infância, fortalecer o movimento de luta para que as crianças possam sentir, no seu dia a dia, os impactos positivos da sua constituição como sujeito de direitos.

Referências

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

ABRAMOWICZ, A. o direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 13-24, set./dez. 2003.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1. ed (Between past and future): 1961.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In. CRUZ, S. H. V. (Org). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.153-168, nov. 2013.

OLIVEIRA, F. *A criança e a infância nos documentos da ONU*: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'. 2008. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2008.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas***,** Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação&Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 05/06/2016.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS: COMPOSIÇÕES INFANTIS SOBRE O DIREITO À INFÂNCIA BRINCANTE

Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Campus XII
larypibid@gmail.com

Introdução

Destaco que o Ensino Fundamental de Nove Anos é uma política pública que justifica a entrada da criança de seis anos na referida modalidade escolar, com a perspectiva de assegurar que ela tenha um tempo mais longo de convívio escolar e com mais oportunidades de aprender. Sendo assim, a opção pela faixa etária dos 6 aos 14 anos para o Ensino Fundamental de Nove Anos muda a organização do espaço escolar e o tempo de vida da criança. Estas modificações ganham destaque na escola e a lógica escolar precisou ser repensada.

> A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental. Assim, observadas as balizas legais constituídas desde outras gestões, elas podem ser implementadas positivamente na medida em que podem levar a uma escolarização mais construtiva. Isto porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar (BRASIL, 2004, p. 17).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao cumprir suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente (Lei 9.394/96, Art. 9º, parágrafo 1º), elaborou diretrizes e orientações que deveriam ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental em nove anos. Eles reiteraram que o ano de 2009 seria o último período para o planejamento e para a organização da implementação1 do ensino fundamental de nove anos, que deveria ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. (BRASIL, 2009).

Assim, o município de Jequié, na Bahia, segue as orientações gerais e as normas estabelecidas pelo CNE, além de definir que a idade para a criança ingressar no Ensino Fundamental de Nove Anos são os seis anos de idade; juntamente com esta incorporação, destaca a necessidade de reorganizar as diretrizes escolares, tendo em vista a importância do

tempo de convívio escolar, da qualidade na oferta do ensino, a reestruturação das orientações pedagógicas para que todas as crianças sejam respeitadas em suas singularidades.

A alteração muda a concepção escolar como um todo, pois funcionários administrativos, professores, equipe diretiva, pais, alunos, deveriam conhecer, discutir e compreender como as mudanças aconteceriam na prática escolar. A instância federal deixou sob a responsabilidade de cada sistema de ensino a normatização da implantação, e cada unidade escolar poderia traçar autonomamente o seu plano de ampliação conforme suas peculiaridades.

Com o objetivo de orientar as escolas, a Secretaria de Educação do município de Jequié (SEC) criou as *Diretrizes curriculares do ensino fundamental do município de Jequié (2008)*. O documento constitui-se como o principal articulador entre secretaria e as escolas para a construção do projeto político-pedagógico articulado ao novo Ensino Fundamental. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, segundo as diretrizes da Secretaria (2008, p. 6), deixa clara a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica específica e, assim, ressignificar a concepção de infância para o Ensino Fundamental: Essa inciativa requer do Sistema de Ensino Municipal de Jequié "diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento com garantia da qualidade".

Na condição de coordenadora pedagógica, evidencio as tensões e ambivalências acerca do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois coloca em debate o processo formativo de uma criança de seis anos e a reorganização dos espaços e dos tempos escolares por meio de um currículo prescrito. Entra em nossa pauta a discussão da infância na escola.

Fui percebendo que, apesar dos professores entenderem que as crianças de seis anos precisavam estar envolvidas em processos formativos distintos dos objetivos da Educação Infantil, eles davam continuidade ao trabalho que desenvolvia, ampliando questionamentos, como: quem é esta criança de seis anos? Como será a turma do 1º ano? Como se dá a organização dos espaços e tempos na escola com esta nova proposta? As inquietações que iam desde a organização da estrutura escolar até as mudanças pedagógicas, produzia uma complexidade na implementação da política na escola.

Vale destacar que a visão da infância esteve durante anos associada à imaturidade, à minoridade. A ausência de uma marca específica, a inferioridade frente ao homem adulto e anão importância são algumas das marcas que se sobressaíram. Corazza (2002) acredita que o silêncio histórico na história da infância revela a ausência de problematização, não porque as crianças não existiam, mas da Antiguidade à Idade Moderna, não existia a infância, nem a figura social e cultural "criança".

A ideia da educação como forjadora do caráter na primeira etapa da vida humana perpetuou. Ser criança significava não ter uma forma, ser maleável, com quem poderia ser feito tudo o que fosse desejado (KOHAN, 2005). Sendo assim, ao longo dos séculos, a escolarização vem assumindo um papel crucial para a formação das crianças. Educar para dar "forma" aos sujeitos ganha destaque na formação. Na escola moderna, os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo marcado e os aprendizados são organizados em etapas. Assim, ser criança para a modernidade é constituir um modo de ser regulado pelas práticas que auxiliarão a produzirem um eu, em que todas elas devem ser iguais, aprender da mesma maneira e assumir a mesma forma.

Com Kohan (2010) entendo a importância de não associar as crianças como seres pequenos e frágeis, mas ele aponta a necessidade de entender a infância como uma fase de rupturas, experiências de formação e transformação. Ela pode ser compreendida como uma criação propícia de situações experienciais. Para tanto, é preciso gerar condições para que sejam possíveis outros modos de infância e outras experiências.

Para tanto, buscarei demonstrar neste texto, com base na percepção das crianças, a compreensão do impacto da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos sobre a organização do trabalho pedagógico e a garantia do direito ao brincar numa turma de 1° ano, no Centro Educacional Senador João Calmon, situado no município de Jequié, na Bahia. Utilizei como escolha metodológica a inspiração na cartografia que, estrategicamente, possibilita acompanhar um processo construtivo sempre em movimentação, percebendo-o como transitório e com múltiplas possibilidades (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014; DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ressalto, que esta pesquisa é um mapa com múltiplas entradas nas quais é possível transitar livremente. Tal experiência permite uma escrita narrativa, portanto utilizo-a para es(des)crever esse processo. A inspiração na cartografia nos lança a novas leituras, a novas conversas com os sujeitos que escrevem conosco esse texto, potencializando o que as crianças pensam sobre a escola, sobre a própria infância. Elas apresentam linhas desejantes para movimentar o espaço escolar, e o currículo deve possibilitar que elas sejam respeitadas. Assim, a educação institucionalizada pode ser revigorada com aqueles que a vivem.

A pesquisa foi realizada no município de Jequié, na Bahia, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no Centro Educacional Senador João Calmon, que tem uma média de 22 alunos2. Durante o texto, utilizaremos João Calmon para referir-se à escola, pois é assim que comumente ela é reconhecida por alunos e professores. O João Calmon é uma escola pública

municipal situada no Mandacaru, bairro periférico de Jequié, com seis turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que totalizam 298 alunos, e seis professores.

A infância, a criação e a experiência

Infância. A infância e a escola. O tempo de ser criança. Ao falar da infância quero destacar, com Kohan (2005), a possibilidade afirmativa de pensá-la como movimento, potência e devir. A potência da infância está, possivelmente, na possibilidade de viver experiências envoltas do movimento. Uma vida intensa para a qual o tempo é abrangente, ilimitado, movente.

Como diz Kohan (2010, p. 252),

> A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é 'apenas' um exercício imanente de forças.

No exercício com os alunos do João Calmon foi possível pensar a minha infância compondo com as suas infâncias. Como podemos pensar numa infância que potencializa? O que potencializa a infância? O desejo de ser, criar e experimentar pode ser o grande motor da potência infantil. A vida que pulsa nas brincadeiras, nos diálogos, na invenção do vir a ser.

> - Eu posso ser um pássaro, um macaco. (Henrique)
> - O pássaro está solto! (Paulo)
> - E eu, posso ser o quê? (Larissa)
> - Você é a Pró! (Henrique)
> - Mas, por que eu não posso ser um elefante? (Larissa)
> - Já falei, porque você é a Pró! (Henrique)
> - Chegou o gavião! Nós podemos virar qualquer coisa (Henrique).
>
> (Conversa com as crianças).

Como dizem Deleuze e Guattari (1995), uma vida imanente que transborda os acontecimentos ou singularidades que atualizam os sujeitos, uma vida com potência completa, com uma imanência absoluta. Em relação às crianças,

> [...] Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que a individualize. Por exemplo, as crianças bem pequenas se parecem todas e não tem nenhuma individualidade; mas elas têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que não são características subjetivas. As crianças bem pequenas, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 4).

Recreio: momento de brincar e criar. Momento de ser o que não se é, pegar carona nos animais e soltar a imaginação, como podemos perceber na fala das crianças. Qual é o critério para brincar? Ser aluno? Professor não pode? Não é permitido que adulto-professor participe da brincadeira. Para ser o que não se é, é necessário ser criança, e, para elas, o professor não pode ser. No instante, outros animais são convidados e permitem que elas, as crianças, sejam qualquer coisa. As brincadeiras não estão apenas localizadas naquele espaço da escola, mas na possibilidade de brincar com elas, imitar os animais e entrar em devir. Agora quem está em cena são o pássaro, o gavião, o macaco... O zoológico inteiro!

O que podemos atribuir a esse movimento desejante de tornar-se um animal? A infância possibilita essa potência de vida, mesmo que seja no "faz de conta que eu sou um animal?". A infância é contagiante, e o ser criança expressa esse viver distanciado do determinismo. Viver na condição de ser criança é viver aberto às experiências. A fantasia, a criatividade, a invenção e a abertura a novos sentidos são possibilidades da infância. Acredito que esta fase da vida não está atrelada aos seus conjuntos cronológicos; é, na verdade, um espaço de liberdade e inventividade.

Tive uma infância criadora, inventiva, vívida e feliz, que me acompanha até hoje. É essa experiência que eu carrego e me ajuda a pensar num currículo movente que escapa, proliferando as multiplicidades e abrindo a escola à vida. Este currículo não está nos documentos, numa lista de exercícios, tampouco na figura da criança, mas está acontecendo nas escolas, sendo colorido pelas experiências de cada criança que povoa este espaço. Sendo assim, o experimentar esta infância, o trilhar outros caminhos e o abrir-se a outras possibilidades acompanham as crianças que fazem o currículo.

Larrosa (2009) permite que eu pense a experiência no sentido que ela transmite às artes experimentais, como um sujeito sem ideias prontas, pré-fixadas, sem verdades estabelecidas, mas que está aberto ao que pode ser tocado, ao que o mundo pode lhe oferecer, não mais como um sujeito pronto, mas como uma composição, como uma permanente transformação de si, como uma criança no sentido mais puro e entregue da palavra. A infância precisa ser movimentada, pensada para/com a experiência das crianças e seus processos inventivos.

> A experiência é um passo, uma passagem. Contém o 'ex' do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o 'per' de percurso, do 'passar através', da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. [...] O grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo (LARROSA, 2009, p. 57).

A infância aqui pensada, deixa de ser associada a seres humanos pequenos, frágeis e tímidos; ou seja, passou de uma etapa cronológica à uma condição de possibilidade da existência humana. O sentido é ampliado: a infância é pensada como amiga da experiência, condição de rupturas, experiência de transformações e possibilidade de metamorfoses. Daí pensar as sensações no currículo. O que faz gritar? O que faz produzir bons encontros? Vamos esboçar um mapa da infância na organização do trabalho pedagógico. Acompanhar os movimentos, os encontros, os desencontros, traçar as linhas, trazer a criança para conversar.

> Cheguei bem no início da aula. A professora estava com as crianças na rodinha fazendo uma oração.
> -Pró, vem rezar com a gente! (Lua)
> -Vou, sim! (Larissa)
> -Vamos contar uma história? (Professora)
> -Oxe, nunca mais contou! (Fábio)
> -Pró, conta uma história? (Lua)
> -Posso contar, professora? (Larissa)
> -Claro que sim! Conta Rapunzel, a que eu iria contar. (Professora)
> Contei a história de Rapunzel e expliquei a minha pesquisa e porquê estava na sala. Aí me perguntaram:
> -Por isso que você escreve? (João Pedro)
> -Sim! (Larissa)
> -Você vai ficar com a gente no recreio? (Lua)
> -Vou sim! (Larissa)
> -Ah, vamos brincar de pega-pega, pique-gelo e mãe e filha! (Lua)
> -Você pode ir para a fila da merenda também, Pró? (João Pedro)
> -Irei com vocês. (Larissa)
> (Diário de campo e conversas com as crianças).

Nas reflexões sobre o processo educativo, compreendo que ele acontece no coletivo. Não há educação sem a relação entre as singularidades. Sendo assim, o outro é parte deste encontro. Como diz Spinoza (2008), há os bons encontros, aqueles que aumentam a potência de pensar e agir, e há os maus encontros, que diminuem a potência de pensar e agir. Ou seja, a educação pode promover aumento ou diminuição das potências, mas sempre acontece no parâmetro dos encontros, o que me leva a perceber que não há um processo educativo sem a presença do outro (GALLO, 2012).

> Estava participando de uma das aulas sobre leitura e escrita. Durante a realização de uma atividade chamada 'Parece mas não é', os alunos teriam que identificar as letras que a professora apontava. Elas poderiam estar ou no começo ou no final das palavras. Foi aí que uma das alunas, Flávia, se posicionou:
> - Oxe, essa atividade de novo? Já fizemos! (Flávia)
> Ninguém respondeu nada. Aproximei-me do grupo em que ela estava e percebi que rapidamente ela marcava todas as letras sem esperar que a professora solicitasse. Foi então que Isabella chegou até mim e pediu:
> -Pró, você sabe ensinar? Me ajuda? (Isabella)
> -Sim, com muito prazer! (Larissa)

> Naquele momento percebi que podia transformar aquela ajuda numa bela iniciativa de aprendizagem. Não ajudei só Isabella mas também outros alunos que estavam com dúvidas.
> (Diário de campo).

Escola: espaço de produção de singularidades. Deleuze (2010) dá algumas pistas, deixando evidente que não é possível saber e controlar como alguém aprende. Os métodos para ensinar só são passíveis de aproveitamento se a concepção que os sustenta estiver prevista. Mas, no âmbito da filosofia da diferença, não há possibilidade de existir métodos para aprender, pois não é possível saber de antemão o que move a singularidade de cada aluno, aumentando a potência do aprendizado.

> Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. [...]. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos[...] (DELEUZE, 2010, p. 4).

A aprendizagem acontece no plano sensível. Tudo é formado por signos: as pessoas, os objetos, as matérias. Aprender é estabelecer uma relação decifradora e interpretativa com os signos emitidos por algo, pois "[...] não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por decifração e interpretação" (DELEUZE, 2010, p. 5). O que Deleuze (2010) está nos mostrando é que a busca pela verdade é a mola propulsora dos prazeres, das alegrias, da aprendizagem. "Nós só procuramos a verdade quando estamos determinados a fazê-lo em função de uma situação concreta, quando sofremos uma espécie de violência que nos leva a essa busca" (p. 14). A criança procura a verdade na escola. E os professores? É sabido que não há uma fórmula para ensinar "a ensinar", mas Gallo (2012, p. 9) nos dá uma pista:

> Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira. Precisamos exercitar o desapego. Abrir o caminho, essa é a nossa função. Cada aluno escolherá, inventará e trilhará em sua singularidade. Olhar o currículo como uma invenção. Pensar o impensado. Ele é aberto, aceita diferentes traçados e faz pensar coisas diferentes. É aberto e não procura definições para o que ele é.

As crianças não estão alheias ao que se passa na escola, mas inventam e narram suas experiências como sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001), pois o sujeito, visto agora não como uma coisa ou uma substância, mas como um devir nas interações, é entendido como sendo construído no intercâmbio em um meio social humano, que por sua vez está em constante interação com os outros contextos. Pelos vínculos sociais de afeto, de linguagem e de

comportamentos o sujeito vai se auto-organizando, sendo capaz de compor, estabelecer relações com o meio.

> A subjetividade é a forma peculiar que adota o vínculo humano-mundo em cada um de nós, é o espaço de liberdade e criatividade, o espaço da ética. Mas o sujeito não é somente onde se assenta a subjetividade, senão uma organização complexa capaz também de objetivar, quer dizer, de se compor, de estabelecer acordos no seio da comunidade, de produzir um imaginário comum e, portanto, de construir sua realidade (NAJMANOVICH, 2001, p. 94).

Ao se expor, ao se deixar afetar e ir ao encontro, as crianças nos convidam a entrar no mundo delas, e isso só é possível se estivermos abertos ao devir. Sentir, tocar, estabelecer relações e compor junto com eles um currículo pensado para a movência. É ver, sentir, acompanhar como acontecem as linhas de fuga que compõem o currículo escolar.

O brincar no recreio: a potência criativa

Fui convidada a participar do recreio: "Pró, vem brincar com a gente?". Como recusar um convite desse? Nesse momento pensei em propor algumas brincadeiras, conversar sobre o que eles mais gostam de fazer na meia hora do recreio. Mas resolvi estar aberta, a fim de ser afetada pelas propostas das crianças. Às vezes chegamos cheio de intenções e objetivos para o espaço do brincar. Foi então que, ao invés de propor, decidi refletir através de alguns questionamentos: o que as crianças fazem nos seus momentos mais espontâneos? O que elas fazem no recreio? O que elas têm a nos dizer por meio dos seus gestos, sorrisos, gritos, durante as brincadeiras? O que tudo isso escapa ao currículo? É necessário ouvir, ver, sentir o que as crianças mostram/demonstram para a escola.

O recreio do João Calmon é movimento e mistura. Movimento, pois percebemos que é espaço de criação e inventividade. O espaço de movimentação é composto pelo corredor das salas de aula, o fundo e a área da frente da escola. Com o que eles compõem as brincadeiras? Com o corpo. É mistura de sensações, ações e criações entre as crianças. Aqui, as crianças do 1º ano são convidadas a dialogar com seus pares.

As crianças iam constituindo grupos. Em cada grupo percebia uma intencionalidade, uma proposta diferente para compor no recreio. Interessante destacar que as crianças do 1° ano não formavam grupos homogêneos, mas estavam com outros alunos do 2º e 3º anos. Percebo que a preocupação em aproximar as crianças de seis anos com as de sete e oito anos não é um problema para elas. De forma espontânea, as crianças de seis anos constituem os grupos diversificadamente e são atentas aos movimentos das outras.

Aproximo-me de um dos grupos e sou tomada por um convite à imaginação. Estava sendo formado um time de heróis, e cada um ia escolhendo seu personagem. Os brinquedos de montar serviam de amuleto, espada, arma, e a imaginação ocupava todos os espaços. Para compor com eles, me desprendi das fantasias de adulto e entrei naquele mundo. A capacidade de criação me surpreendeu. Os diálogos que as crianças foram construindo, a riqueza nas falas, as expressões físicas e verbais me tomaram de tal forma que comecei a entrar na brincadeira de forma mágica. Mas não deixei de questionar: o que estas composições afetam no trabalho pedagógico? As crianças estão o tempo todo apontando a necessidade da criação, da magia, da brincadeira livre nas composições curriculares.

> -Eu sou Thor! (Thiago, com um brinquedo de montar na mão direita e erguendo-o para o alto)
> -O que Thor faz? (Larissa)
> -Ele é um superheroi gigante que tem um martelo na mão. Só eu consigo levantar! (Thiago)
> -Pró, você é a Mulher-aranha. Pegue sua arma de defesa. (João Pedro me entregou uma arma feita de legos).
> -Certo! Eu vou conseguir com a força dos meus pensamentos derrotar todos vocês. Olhem só... (Larissa)
> -Que nada! Chega Hulk com sua força magnífica e derruba Thor e a Mulher-aranha! (João Paulo)
> (Conversa com as crianças).

Desconstruir algumas percepções preestabelecidas, olhar para o mundo da criança e repensar o brincar. Enquanto elas brincam, vão produzindo brincadeiras. Potência de criação. Que brincadeira é essa que está sendo inventada a cada dia? Defendo a ideia, juntamente com Corazza (2002), de que as crianças vêm inventando novos modos de ser infantil em suas relações consigo e com os adultos. Pelas brincadeiras elas potencializam e (re)inventam (novas) propostas de construir o currículo, por exemplo. Então, problematizo, o que os adultos farão, a não ser encarar a urgência de reconstruir uma nova aurora para a escola?

> Em outro canto do corredor, estava Ueslei sozinho com umas peças de dominó. Comecei a me aproximar e ele já foi logo falando:
> -Tu sabe brincar de dominó, Pró? (Ueslei)
> - Não! (Larissa)
> - É assim: Se tiver um quadradinho de cinco, tu tem que colocar a mesma coisa. E se tiver de seis, coloca de seis. (Ueslei)
> -E se eu não tiver? (Larissa)
> -Você passa e é minha vez! (Ueslei)
> -Certo. Vamos lá! (Larissa)
> -Eu tenho a bucha de sena. Eu começo. (Ueslei)
> Foi então que, o colega entrou na brincadeira e começou a colocar as peças erradas.
> -Ei, você não está na brincadeira. Tá errado! Aqui tem que colocar o seis não o cinco. (Ueslei).

Argumento que ao criar as regras para uma brincadeira as crianças exercitam a criatividade, a imaginação, as negociações em grupo. Há potência na criança. Precisamos observar/contemplar as brincadeiras. Aguçar a sensibilidade. O momento da brincadeira na escola não deve ser o momento em que professores vão para a cantina tomar um café, conversar, mas um espaço para observar/contemplar as crianças, estar aberto para sentir o que ela transmite sem falar verbalmente. O corpo fala, expressa, demonstra.

Spinoza (2008) nos ajuda a pensar que quanto maior for a aptidão afetiva de um corpo, mais potente e complexo ele será. O tornar-se ativo equivale a uma abertura às sensibilidades humanas, a um aumento de sua aptidão a ser afetado e afetar. Estamos cartografando os encontros, os afetos, os desejos vividos pelas crianças, que possibilitam que o currículo mova-se rizomaticamente.

Na infância, a vida: um encontro que não finaliza

Os sujeitos praticantes da escola, principalmente as crianças, continuam a criar com o currículo na escola e, para tanto, é necessário trilhar outros caminhos que não estão regulamentados nos documentos nem em textos que circulam pela escola. Na proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos não estão descritas estas andanças.

Junto com os documentos, há intensidades nos movimentos; há possibilidade de encontros que não podem ser paralisados pelas práticas engessadas, pelas rotinas cristalizantes, pelo tempo cronometrado, pois as crianças deslizam entre; caminham pulsando o novo. Portanto, não há impedimentos para o deslanche de uma linha de fuga e criação de atalhos no caminhar.

Vale destacar que as políticas públicas vêm na tentativa de fixar normas, apontar caminhos, solucionar os problemas. O Ensino Fundamental de Nove Anos veio como uma norma que os municípios tiveram que adequar. Ela causou tensão, discussão e dúvidas aos profissionais que estão no João Calmon. Contudo, eles buscaram alternativas para conviver com estas mudanças, e possivelmente ainda estão na tentativa de adequação da escola. Demonstram desejo e entrega na realização do trabalho mesmo diante das inquietações que vão surgindo.

O espaço da escola do Ensino Fundamental passa por mudanças. A entrada da criança de seis anos propõe um diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre o lúdico e a escolarização, entre a aprendizagem e o desejo. É preciso repensar o espaço e o tempo do brincar no ensino fundamental. As crianças criam suas brincadeiras, principalmente no recreio.

De que maneira as rotinas podem ser pensadas para que o brincar não tenha um tempo fragmentado? Acabou! Agora é sala de aula!

É necessário disponibilizar um tempo para brincar, o que não se reduz a meia hora. Repensar a delimitação nas rotinas. Há tempo de pensar e criar? É preciso, ainda, encontrar o quintal de casa na escola. Espaço de inventividade e potência de vida, em que as crianças, através de variadas possibilidades de criação, imaginem situações de forma livre e espontânea. Estamos falando do estabelecimento de bons encontros, com atividades que movem o pensar e a criação. E tais atividades não podem estar restritas apenas ao recreio.

Sendo assim, os espaços na escola precisam ser melhores aproveitados. A sala de aula deve ser um espaço de criação e inventividade. A estrutura escolar deve possibilitar pensar essas questões. Cadê o espaço do lúdico? Um espaço aberto para invenção. Um lugar pré-preparado para que a criança experiencie sem limites determinados.

As crianças e suas invenções brincantes mostram-nos que é necessária uma ruptura de sentidos e de práticas pedagógicas que precisam ser reinventadas, e nos obrigam a procurar outros focos. Os ritmos e pulsões infantis apontam para a importância de promover diferentes práticas de liberdade.

Referências

BAHIA, Prefeitura Municipal de Jequié. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento Pedagógico. *Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental do município de Jequié.* Jequié, 2008.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2014. p. 52-75.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL *Lei 11.274*, 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2006.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos*: passo a passo do processo de implantação. 2 ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). *Parecer nº 04* de 20 de fevereiro de 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Salvador, 20. Fev. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. cap 5, p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & educação*: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, p. 10-18, jul./dez., 2002. 16.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Trad.: Antônio Piquet e Roberto Machado 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. I Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro:34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. V. São Paulo:34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 3. ed. Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. L'abécédaire de Gilles Deleuze, entrevista feita por Claire Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p.169-178, 2002.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). *Devir-criança da filosofia*: Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-121.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 10, 2012, Florianópolis. *Trabalhos*... Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2012, p. 2.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2014. p. 32-51.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). *Devir-criança da filosofia*: Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-13.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.) *Lugares da infância*: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-217.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Lilian da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2014.

SPINOZA, Baruch de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOS MATICES DEL TRABAJO INFANTIL: DISCURSOS HEGEMÓNICOS Y DEBATES A PARTIR DE DIFERENTES EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN ARGENTINA

Laura Frasco Zuker[241]
IDAES - UNSAM
laurefz@gmail.com

María Eugenia Rausky[242]
CIMeCS-IdHICS/ UNLP-CONICET
eugeniarausky@gmail.com

Introducción

El trabajo infantil se ha constituido en objeto de interés tanto para las ciencias sociales como para los organismos internacionales desde hace ya varias décadas. En particular, las ciencias sociales y dentro de ellas, los *childhood studies* han buscado caracterizar y conocer el heterogéneo mundo infantil -incluido el trabajo desarrollado por niños y niñas-, subrayando la necesidad de pensar a los niños como actores estratégicos, que deben ser parte activa en los procesos de investigación (PROUT, 2001).

Paralelamente, las agencias internacionales también han enfocado su interés en la población infantil, sea para garantizar activamente el cumplimiento de los derechos de los niños, incluido el derecho a no trabajar (UNICEF), sea para promover los derechos de los trabajadores, considerando que la promoción del "trabajo decente" es una herramienta clave para la prohibición del trabajo de los niños y la regulación del trabajo de los adolescentes (OIT). Claro está que los objetivos en un campo y otro difieren: mientras que las ciencias sociales buscan historizar y analizar en contextos específicos los conceptos aparentemente universales de las políticas públicas (ej. niño trabajador), estas últimas procuran incidir sobre la realidad social a través de categorías descontextualizadas y asumiendo una perspectiva prescriptiva sobre el

[241] Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el IDAES (UNSAM)
[242] Investigadora del CONICET. Con Lugar de trabajo en el CIMeCS-IdHICS/ UNLP-CONICET.

asunto. Es decir, si bien en ambos casos se trata de conocer el mismo fenómeno, la forma de abordar el problema difiere y en ese sentido las intervenciones que de ellas derivan, también.

Un análisis detallado de los aportes que devienen de un lado -las ciencias sociales- y del otro -los organismos internacionales- pone de manifiesto una cuestión central: en general las miradas que cada uno de ellos construye sobre el tema en cuestión poco dialogan entre sí. Fundamentalmente creemos que las ciencias sociales y los *childhood studies* en particular tienen mucho para ofrecer a tales organismos. Es por eso que en esta ponencia buscamos problematizar y discutir algunos de los supuestos que desde allí se elaboran -destinados a erradicar el trabajo infantil- con base en diferentes experiencias de trabajo de campo con niños trabajadores de Argentina.

Procuramos establecer diálogos y contrapuntos con un conjunto de tópicos en los que la OIT se apoya para "eliminar el trabajo infantil": 1) la noción de infancia y familia que subyace en tales discursos, de lo que se deriva que los niños trabajadores no tendrían infancia 2) la idea de explotación, de la cual buena parte de los trabajadores infantiles serían objeto 3) la tensión con la escolaridad 4) los riesgos que el trabajo infantil implica para la salud. Estos cuatro tópicos -rastreados en estos discursos- se ponen en tensión a partir de los hallazgos de nuestras experiencias de investigación empírica, las cuales apuntan a señalar las formas singulares en que éstos se ponen en juego, al tiempo que recuperan la necesidad de poner en discusión -como oportunamente lo hizo Fonseca (1999a)- la obsesión por construir una imagen del "niño victimizado" .

La perspectiva que asumimos se apoya en los supuestos teórico-metodológicos de los *childhood studies,* en particular se alinea con la corriente constructivista (JAMES; PROUT 1990) que entiende que la niñez no es universal y que los niños son agentes activos, capaces de construir lo social y competentes para reflexionar sobre sus vivencias. En este sentido para entender las características de cualquier fenómeno social y más aún, de aquellos que directamente los atañen, tomar en cuenta su perspectiva es de fundamental importancia.

Atentas a los objetivos de este trabajo, la propuesta metodológica se centró en una estrategia de investigación cualitativa (VALLES, 1997), que hizo uso de diferentes técnicas de recolección/producción de la información: análisis documental -materiales producidos por la OIT-; entrevistas -a niños trabajadores y miembros de la familia- y observación participante en dos localidades de dos provincias argentinas: La Plata (provincia de Buenos Aires) y Colonia Wanda (Misiones).

2. La construcción de una mirada hegemónica: el caso de la OIT

En este apartado recuperamos los argumentos principales que la OIT ha construido en relación al trabajo infantil, para luego concentrarnos en algunos de ellos en particular y ponerlos en diálogo con nuestras experiencias de campo.

Elegimos centrar la atención en este organismo ya que -a través de la firma de convenios y la asistencia técnica que provee- es quien tiene la capacidad de incidir en el diseño de las políticas destinadas a los trabajadores infantiles en Argentina, al tiempo que ha logrado -junto con otros discursos afines- imponer una mirada hegemónica sobre el tema en cuestión. Entendiendo que la misma ha opacado y sobresimplificado lo complejos y diversos que son los universos infantiles de esos niños y esas familias a las que se interpela, nos encontramos en la necesidad de llamar la atención y poner en cuestión tales construcciones.

En un trabajo anterior (RAUSKY, 2009) sistematizamos las ideas principales en las que la OIT apoyaba sus argumentos sobre el trabajo infantil, para compararlas con las de un organismo afín -UNICEF- y con la de otro con posiciones opuestas, defensoras del derecho del niño a trabajar -IFEJANT-. Allí destacamos que mantenía una posición de férrea condena sobre esta práctica, y que desde su creación recalcó los esfuerzos desarrollados en su prevención y erradicación, plasmados en la elaboración de diferentes programas e instrumentos jurídicos como los convenios de "edad mínima de admisión al empleo" -en efecto, el peso que han tenido estos convenios ha sido sumamente importante, siendo Argentina el país latinoamericano que más elevó la edad mínima - y de "eliminación de las peores formas de trabajo infantil[243]".

¿Por qué erradicarlo? algunos de los argumentos empleados se relacionan con que 1) profundiza la inequidad social, privando a niños, niñas y adolescentes de la educación y capacitación indispensables para su propio desarrollo y el progreso de su familia y comunidad. 2) Agudiza las vulnerabilidades económicas y sociales de las familias de bajos recursos. 3) Ahonda la discriminación en las niñas, -vulnerables a la explotación, los malos tratos y la privación de sus derechos-. 4) Significa materializar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe que están consagrados en la Convención de los

[243] El convenio destaca las cinco peores formas de trabajo que deben erradicarse a fin de intensificar la lucha contra esta problemática. A saber; trabajo esclavo, trabajo forzoso, contratación para prostitución y para actividades ilícitas como así también trabajos que pongan en riesgo la salud, la moral y la seguridad del niño

Derechos del Niño. 5) Es una forma de lograr los Objetivos de Desarrollo de Desarrollo Sostenible, entre otros argumentos[244].

A grandes rasgos, el organismo entiende que la presencia de trabajo infantil atenta contra el "trabajo decente" (OIT, 2003) e incide negativamente en las perspectivas de alcanzarlo a lo largo de las distintas etapas del curso de vida (OIT, 2013). Su existencia obedece a múltiples causas, aunque la pobreza sería la que mayor peso explicativo tiene (OIT, 2002, 2004). Se hace alusión a un "efecto mariposa" en el que las consecuencias del trabajo a edades tempranas, se arrastran en el resto de las etapas del curso de vida. En la niñez, se limita el desarrollo de capacidades y la posibilidad de llevar una vida sana, reduce la asistencia a la escuela y el aprovechamiento de aprendizajes, representa una amenaza para el desarrollo físico, mental y emocional. En la adolescencia pone en riesgo la escolarización obligatoria y la transición escuela-trabajo. En la juventud y adultez mayores probabilidades de inserciones informales y precarias. En la tercera edad, escasas chances de acceder a la seguridad social y mayor dependencia de la familia extensa (OIT, 2016).

A este diagnóstico, se suman otros basados en supuestos sobre el comportamiento de los hogares. Por ejemplo, que los miembros de un hogar, frente a la urgencia de cubrir necesidades apuestan al presente -el trabajo infantil- y no al futuro -la educación-; o que la distribución del tiempo de los chicos entre la escolarización, el trabajo y las actividades recreativas es una decisión del hogar a fin de potenciar al máximo su bienestar presente y futuro. En términos del organismo "la manera en que los hogares valoran la contribución monetaria o no monetaria de la escolarización y del trabajo respecto al bienestar del niño depende en gran medida de los valores culturales y sociales de la sociedad" (OIT, 2013: 18).

Estos son solo algunos de los argumentos utilizados en los informes, que ilustran la particular mirada que se construye sobre el fenómeno en cuestión. Incluso, siguiendo cronológicamente los aportes realizados para pensar y diagnosticar cuestiones relativas al trabajo infantil se ve una clara continuidad en el discurso elaborado -lecturas de documentos de los años ´90 y 2000-, en el que se repiten los mismos patrones y matrices para pensar el asunto. Las realidades cambian, pero no así los modos en que se intenta explicarla. Algunas sutilezas discursivas que sí resultan algo novedosas se vinculan con la inclusión del problema de la desigualdad social, es decir, a la retórica del combate a la pobreza, se suma otro por disminuir más enfáticamente

[244] http://www.iniciativa2025alc.org/es/info/trabajoinfantil8

la desigualdad. O bien, la incorporación de una mirada vinculada a combatir la inequidad de género o el uso de conceptos ligados a la perspectiva del curso de vida para explicar las consecuencias del trabajo de los niños y niñas: nociones como transición a la vida adulta, transición escuela-trabajo-, etapas del curso de vida, aparecen en los informes de los últimos años.

En estas continuidades discursivas, creemos que uno de los problemas más importantes que presentan se vincula con algo que muy bien observó Fonseca (1999) y es que la gran preocupación demostrada globalmente por el valor del niño y la niñez no siempre se liga a observaciones objetivas, evaluaciones correctas de la realidad, o campañas eficaces que puedan redundar en beneficios reales para los niños y sus familias. Sin entrar en mayores detalles, la revisión bibliográfica de las publicaciones presenta algunas recurrencias que hemos agrupado en ciertos tópicos sobre los que nos interesa explicitar, profundizar y luego discutir. A saber: 1) la noción de infancia y familia que subyace en tales discursos, de lo que se deriva que los niños trabajadores no tendrían infancia 2) la idea de explotación, de la cual buena parte de los trabajadores infantiles serían objeto 3) la tensión con la escolaridad 4) los riesgos que el trabajo infantil implica para la salud.

Tales recurrencias adolecen de un gran problema: se montan sobre una "ficción universalizante de infancia" y de la adultez. El inconveniente de esta construcción es que termina reificando el concepto de niñez, a través de prácticas histórica y culturalmente situadas, como, por ejemplo, que ser niño es ir a la escuela, es jugar, es no tener responsabilidades, es no tener que trabajar, etc., omitiendo situaciones culturales particulares que hacen de la infancia y los valores que se le atribuyen algo diferente de la visión que los países centrales construyeron (RABELLO DE CASTRO, 2002)

Sin buscar revisar y reeditar aquí las largas discusiones entre el universalismo y el relativismo cultural, interesa hacer un aporte al campo de estudios sobre la niñez que contribuya a pensar la diferencia y que no caiga en miradas ni exotizadas pero tampoco romantizadas sobre la niñez.

3. Dos investigaciones con niños/as que trabajan: estableciendo contrapuntos.

El objetivo de este apartado es caracterizar someramente dos investigaciones, cuyo tema principal es indagar sobre experiencias de trabajo infantil, y retomar los cuatro tópicos

recientemente mencionados para ponerlos en tensión a partir de los datos resultantes de nuestras investigaciones.

La primera de las investigaciones se llevó a cabo entre 2004 y 2009 en un ámbito urbano: la ciudad de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires), en un barrio con características de pobreza estructural situado en la periferia, con una significativa presencia de niños trabajadores. Mayoritariamente estos niños trabajaban junto a sus familias en el cirujeo, la mendicidad y/o actividades que suelen acompañarla como la venta de flores, estampitas, etc. Interesaba en particular analizar cómo se constituían las prácticas y experiencias del trabajo infantil en sectores pobres, en particular, rastrear las vivencias del niño y actores cercanos en relación al trabajo; visualizar el trabajo infantil en el conjunto de las estrategias de reproducción de las unidades domésticas -indagando el papel que ocupa esta práctica y cómo se integra al resto de las prácticas tendientes a la reproducción-, y, por último, analizar la interrelación espacio-trabajo.

La segunda investigación -en curso- a la que hacemos mención se desarrolla en una zona rural al noroeste de la provincia argentina de Misiones y su objetivo general se orienta a caracterizar experiencias de trabajo infantil en distintas generaciones de una muestra intencional de unidades domésticas (UD). Particularmente, se busca indagar sobre los sentidos, habilidades, padecimientos y riesgos atribuidos al trabajo infantil desde la perspectiva de los actores sociales a partir de un enfoque y método etnográfico. Sin limitarse al estudio de las "representaciones" de los sujetos, se apunta a conocer y analizar un modo de vida particular (anclado en un determinado contexto social e histórico) para comprender el valor social del trabajo infantil y los sentidos que los sujetos le dan al trabajo (GORBÁN, 2014). Debido a un antecedente de investigación en el mismo lugar de estudio (MASTRÁNGELO, 2006) se sabe que algunos integrantes de las UD han sido trabajadores infantiles en extracción y venta de piedras preciosas, actividad que realizaron junto a sus madres y padres, quienes a su vez han trabajado durante su niñez. Así, la intencionalidad en la selección de la muestra responde a la búsqueda por realizar un estudio diacrónico que reponga las trayectorias familiares en que estas experiencias tienen lugar.

Ambas investigaciones asumen tanto la necesidad de comprender "desde cerca" y "desde adentro" (MAGNANI, 2002) el fenómeno en cuestión, a fin de evitar la asunción de supuestos basados en preconceptos y prejuicios, como así también destacar que el significado y las consecuencias del trabajo infantil dependen del contexto social en el que ocurre, por eso, para

entender qué está sucediendo y cómo es mejor abordarlo, se debe mirar de cerca la red de relaciones sociales en que estos esfuerzos infantiles tienen lugar (LLOBET, 2012).

El enfoque que comparten ambas investigaciones y la similitud de algunos resultados de investigación vuelven comparables ambas experiencias en tanto permiten visibilizar que "cada caso no es un caso" (FONSECA, 1999c) sino que se presentan regularidades entre estudios de caso particulares que es preciso analizar sociológicamente.

Primer tópico: la infancia y la familia.

Las construcciones que OIT implícita o explícitamente elabora sobre qué es ser niño, cómo es una familia y los modos en que la misma se organiza mantiene cierta distancia en relación tanto con las realidades estudiadas como con los modos en que las ciencias sociales vienen problematizando estas dos categorías. Sabemos que hay diversas infancias (JAMES; PROUT, 1990; SIROTA, 2001) como formas familiares y modos de establecer arreglos en su interior, es decir, de organizar el mundo doméstico (JELIN, 2006) que se asocian tanto con la posición que las personas ocupan en el espacio social (BOURDIEU, 2007) como con la pertenencia étnico-cultural.

Como ya adelantamos, la OIT y la retórica de derechos a la que apela para eliminar el trabajo infantil parecen interpelar a un modelo de infancia y familia universal. Veamos por ejemplo algunas de las ideas que se condensan sintéticamente en un documento[245], desde las que se plantean que:

"Trabajo infantil es **asumir esfuerzos y responsabilidades laborales propios de los adultos**, que generan s**ituaciones de miedo, agobio y frustraciones**."

"El trabajo infantil **priva a los niños y niñas de disfrutar de su infancia** y de **crecer** desarrollando sus potencialidades, **en un entorno seguro donde se sientan cuidados por los adultos**. Existen distintas modalidades de trabajo infantil pero todas tienen algo en común: son **física, mental, afectiva y moralmente perjudiciales para la niñez**"

[245] El documento se denomina "Tarjeta roja al trabajo infantil". Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/genericdocument/wcms_472758.pdf

En otro documento se advierte que "el trabajo de los niños no sólo resulta **un antecedente perturbador de un crecimiento saludable**, sino también un factor que **obtura el acceso a capacidades materiales y simbólicas**, constituyéndose en uno de los determinantes de los procesos de exclusión social" (OIT, 1998: 7)."

Tales asunciones cristalizan en principio una serie de nociones que juzgamos artificiales sobre la *no infancia* de los trabajadores infantiles, al tiempo que dan por sentado características del *vínculo entre el adulto y* el *niño* también problemáticas, que presuponen un *no cuidado* del primero hacia el segundo. Ni que hablar sobre las supuestas *sensaciones* e impactos en la subjetividad que entienden que acarrea.

¿Desde qué patrón normativo se establecen estos diagnósticos? Claro está que, de esa idea de niñez entendida como etapa especial de la vida destinada exclusivamente a la educación, el juego y el ocio, estableciendo una falsa dicotomía entre la ejecución de estas prácticas y el trabajo. ¿Desde qué idea de familia? ese adulto puede ser un padre, una madre, un abuelo/a, hermano/a, etc., que al permitir que el niño/a trabaje no es capaz de garantizar su cuidado, es decir, de ejercer correctamente los roles socialmente estipulados. En consecuencia, hay en buena medida una responsabilidad -o irresponsabilidad- puesta en los integrantes del ¿disfuncional? grupo familiar.

A través de nuestras investigaciones hemos podido advertir lo que distan tales diagnósticos de la dinámica que adquiere en *algunos contextos*[246] en los que el trabajo infantil se lleva adelante.

En primer lugar, es central comprender que la inserción de los niños se desarrolla en función de un modo de gestionar la división del trabajo de las unidades domésticas y de apelar a un conjunto de solidaridades, responsabilidades de cada uno de sus integrantes. Es común que en contextos de severas privaciones materiales -en los que mayoritariamente aparece el trabajo infantil- se asuma que cada miembro del hogar, conforme la edad cronológica y el género, tenga asignadas una serie de responsabilidades, que implican la participación en actividades laborales domésticas y/o extradomésticas. Es decir, el trabajo de los niños se funde en una compleja red de reciprocidades, en la que cada miembro de la unidad doméstica aporta algo en la difícil tarea de la sobrevivencia cotidiana. En concordancia con lo que sostiene Sarti (2000), el trabajo de los hijos, al igual que el del hombre y la mujer, forma parte de un compromiso moral entre las

[246] Hace énfasis en "algunos" porque claro está que así como de heterogéneo es el mercado de trabajo en que se insertan los adultos-formal vs. informal; precario vs. no precario-, lo es el mundo del trabajo en el que las actividades laborales de los niños se llevan adelante, dando lugar a formas muy variadas de trabajo infantil con diversas implicancias.

personas de la familia, generando un sistema relacional de ayuda e intercambio al interior de la misma. A los padres les cabe el papel de dar casa y comida, a los hijos el de retribuir con la cooperación en el trabajo. ¿Son estas entonces familias que no cuidan de sus hijos y que los privan de su infancia? Claro que no, trabajar es la forma que encuentran de satisfacer las necesidades más básicas, es también el modo que hallan de estar con los hijos -cuando la actividad se desarrolla como parte del trabajo familiar- y no dejarlos solos y es además una forma de prepararlos para la vida.

Plantear la cuestión en estos términos para nada implica construir una visión idealizada de la familia ya que sabemos que también allí se expresan además de las relaciones de cooperación, negociaciones conflictivas entre sus miembros.

Los niños siguen siendo "chicos", pero con algunas responsabilidades más que las que desde la visión universalista de infancia se prescriben para esta etapa de la vida. La idea que adultos y niños tienen de la infancia, lógicamente comparte elementos con ese ideal universal -la infancia es la etapa del ocio, el juego y la formación escolar- pero se aleja de otros: ser niño, es ser hijo, es ayudar en las tareas del hogar, es ser trabajador y es asumir una parte -en algunos casos más intensa que en otros- de los costos que supone la reproducción del hogar. Que trabajen, no quiere decir que dejen de ser niños, que abandonen el juego o la escuela. Todo eso co-existe en estos universos infantiles y no necesariamente es excluyente.

Analizar la cuestión en términos de los déficits "*el niño que trabaja no tiene infancia"* puede en definitiva terminar devaluando la identidad de los niños y desviando la atención de las verdaderas causas y origen del problema (PEDRAZA GOMEZ, 2007). Así, no nos queda más que coincidir con Hetch (1998) quien cuestiona la idea de infancia moderna donde el niño no debería trabajar. Por ejemplo, en el caso por él estudiado -los chicos de la calle de la ciudad de Recife- revela cómo en hogares pobres los chicos son valorados por sus aportes materiales a la supervivencia del hogar. Ayudar a la familia aparece en estos chicos como un mandato y no poder hacerlo es un fracaso. De allí que en tales circunstancias fomentar que los chicos no trabajen puede repercutir en debilitar sus ataduras con la familia.

Retomando la idea inicial de este tópico un interrogante que se desprende tras nuestras investigaciones empíricas es ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que esa idea universal de infancia y familia que tanto se pregona tome forma? Por el momento, lejos estamos de ello. Si tomamos en cuenta el carácter dependiente de las economías latinoamericanas y la escasa expansión de la forma salarial entenderemos que las condiciones de posibilidad de que

esta noción de infancia se generalice como forma de representación de la vida de los niños en los países del Tercer Mundo, y más particularmente, entre los sectores populares, campesinos e indígenas están muy alejadas de la realidad (PEDRAZA GOMEZ, 2007). Sobre este asunto, ahondaremos en el próximo punto al develar las ideas sobre el trabajo infantil y la explotación.

Segundo tópico: la explotación infantil.

Al igual que la Convención Internacional de los Derechos del Niño (artículo 32), la OIT entiende que en buena medida el trabajo de los niños es un fenómeno ligado a la explotación. En efecto, en diferentes documentos se llama a "fortalecer y poner en ejecución marcos de protección nacionales para proteger a los niños de la **explotación económica**" (OIT, s/f).

Si bien no es nuestro objetivo negar que muchas veces el trabajo que llevan adelante niñas y niños se da en el marco de situaciones de explotación -al igual que en el mundo del trabajo adulto-, asociar ligeramente uno con otro, dista una vez más, de muchas de las realidades en las que el desarrollo de actividades laborales de los niños tiene lugar.

Parece particularmente importante subrayar esto porque hay dos cuestiones a destacar. Por un lado, que la idea de explotación es trasladada fácilmente a las familias de esos niños, lo que termina por estigmatizarlas y culpabilizarlas. En nuestros trabajos de campo, hemos incluso podido advertir los efectos subjetivos de estos discursos -culpa, vergüenza- en parte motivados por los insultos que reciben -sobretodo en los casos en que el trabajo se desarrolla familiarmente en espacios públicos, a la vista de todos-. No han faltado, en las narrativas de los entrevistados, alusiones a situaciones en las que han sido interpelados como "vagos" o que los han increpado con frases del estilo "andá a laburar vos, no mandes al pibe".

Por otro lado, corre de eje la verdadera discusión, ya que en todo caso se debe hablar de la explotación de los niños en todas las situaciones en que las relaciones económicas de dominación comprometen la reproducción social de ellos y sus familias.

> Cuando se mira a las interpretaciones dadas por el concepto de explotación en el problema del trabajo en la niñez y, más particularmente, en el Convenio 182 de la OIT […] el juicio moral de lo que se considera tolerable cuando se refiere a la explotación de los niños, no cuestiona de manera alguna la distribución actual de los recursos y las relaciones globales de poder que informan acerca del tema (NIEWENHUYS, 2003: 85).

Sobre este aspecto vale la pena destacar la necesidad de ubicar la discusión sobre el trabajo infantil en el contexto de la condición moderno-colonial de la historia mundial. La condición

poscolonial de los países latinoamericanos y las relaciones económicas establecidas con los países centrales, orientaron la producción económica actividades no asalariadas de producción, donde los empleos estables y protegidos fueron más la regla, que la excepción. Cabe recordar que en todo caso han sido éstas las relaciones asociadas con el crecimiento que han sido capaces en Europa de debilitar la participación de los niños en la producción.

> Desde la Independencia en el siglo XIX, la organización del trabajo en los países de la región, ha subsistido cimentada en relaciones laborales informales e inequitativas, y en la participación de los niños en la reproducción económica de su unidad doméstica y de la sociedad [...] La condición de los niños como agentes económicos sobre-explotados es consubstancial a las economías subalternas del sistema–mundo, tanto como lo son el trabajo informal y las condiciones salariales precarias de los adultos [...] La condición del niño como agente económico pone de presente la relación de subordinación económica que rige el sistema–mundo y la racialización de las relaciones laborales, que impiden a los trabajadores del Tercer Mundo establecer relaciones salariales como forma básica de remuneración (PEDRAZA GOMEZ, 2007: 85).

Creemos necesario llamar la atención en todo caso sobre la verdadera trama de explotación -de la que no se hace mención- en la que el trabajo de niños y sus familias se inscribe: la que deviene de las características de la división internacional del trabajo que somete a países dependientes a formas de inserción laboral extendidamente informales y precarias, con necesidad de hacer un uso intensivo de toda la mano de obra familiar para sobrevivir..

Tercer tópico: la tensión con la escolaridad.

Si bien la OIT reconoce que "no todas las tareas realizadas por los niños deben clasificarse como trabajo infantil que se ha de eliminar"[247], una de las características que definen si hay o no trabajo infantil es, entre otras, que interfiera con la escolarización del niño. Sin embargo, pese a la diferenciación entre tipos de actividades laborales que se traza desde la propia OIT (y también UNICEF), aún se sostiene que muchas familias se ven "obligadas a recurrir a estrategias de supervivencia, como la incorporación de sus hijos/as al trabajo, desplazando a la escuela de su lugar prioritario"(CUTRI, et. al., 2012: 353).

En esta línea se sitúan numerosas investigaciones que muestran las formas en que "la convivencia del trabajo y de la escuela indefectiblemente afecta el rendimiento escolar y vuelve una quimera el lograr una convivencia ideal entre ambos" (OIT, 2007: 24). La presencia o

[247] http://www.ilo.org/ipec/facts/lang--es/index.htm

ausencia del trabajo infantil se vincula a factores tales como el "acceso a las escuelas, su calidad y bajo costo, la disponibilidad de materiales y de una adecuada relación entre los docentes y los alumnos". Estos factores, se sostiene, tienen un "impacto fundamental" en el trabajo infantil.

La familia del niño aparece como otro elemento clave que puede prevenir o propiciar el trabajo infantil. Esto depende del

> valor que la educación tiene en los hogares. El acceso a las escuelas junto a una adecuada relación entre docentes y el núcleo "niño-familia" son fundamentales a la hora de prevenirlo. Los padres deben tomar conciencia del valor de la educación como generadora de mayores ingresos futuros (CUTRI et. al., 2012: 353).

Nuestras investigaciones muestran, en primer lugar, que la existencia de niños que trabajan no impide la asistencia a la escuela ni la "desplaza". Por el contrario, los padres de los niños reconocen la importancia de esta institución en la formación de sus hijos y la que garantiza un "futuro mejor" que el que han tenido ellos. Es decir, no solamente los niños realizan ambas actividades, sino que además hay un valor positivo atribuido a la escuela por parte de las familias.

En ambos estudios de caso todos los niños están dentro del sistema escolar, pero con trayectorias escolares que difieren entre sí. Mientras que algunos presentan tránsitos escolares "normales", esto es que su edad escolar se corresponde con su edad cronológica, otros han repetido uno o más grados, o bien han tenido largos períodos de ausentismo. Lo interesante es ver que casi ninguno de los padres adjudica estas dificultades a la situación de trabajo: la responsabilidad del mal desempeño escolar, ausentismo o repitencia al mismo, así como las dificultades que ellos pueden llegar a tener en acompañar a sus hijos en el tránsito escolar (ayudar a hacer las tareas), aparecen ligadas más bien a otras razones. Por ejemplo, el ausentismo muchas veces aparece asociado a la falta de calzado o indumentaria, y las dificultades en el proceso de aprendizaje-enseñanza se ligan o a problemas de la institución (paros, malos docentes, etc.) o, a aspectos personales de los niños pensados como inconvenientes de índole psicológico (pérdidas de seres queridos, celos entre hermanos, entre otros).

Como se anticipó previamente, la perspectiva de los padres resulta homogénea en cuanto las potencialidades que destacan de la educación formal. El hecho de que sus hijos asistan a la escuela es visto como algo sumamente positivo en parte porque sostienen que indefectiblemente en un contexto como el actual las credenciales educativas necesarias para ingresar a "un buen

trabajo" o "un trabajo digno" son cada vez más elevadas. En este sentido, las expectativas que tienen con respecto a sus hijos se imbrican directamente con su trayectoria en tanto que "para que sean alguien" y no repitan su historia necesariamente deben escolarizarse. De este modo, según la perspectiva de los padres la educación representa un medio que facilita una inserción laboral relativamente mejor que la de ellos.

Ahora bien ¿en qué consiste esa situación definida como "mejor"? Si profundizamos un poco más en cuanto a lo que significa para ellos ese "ser alguien", que para nosotros puede traducirse en los niveles de formación y preparación a los que aspiran para sus hijos, es interesante ver que el alcance pasible de ser imaginado en su horizonte es, en la mayoría de los casos, el de la educación básica obligatoria (EGB), y en unos pocos años el polimodal, combinando esto con las posibilidades de desarrollar algún oficio: albañilería, mecánica, peluquería, entre otros. Igualmente, la decisión última de continuar o no los estudios no obligatorios siempre termina quedando en manos de los niños, no hay algo así como un mandato familiar, lo que sí aparece como incuestionable es la escolarización básica y obligatoria.

Hasta aquí nada resulta demasiado novedoso, la cuestión de evaluar las virtudes de la educación como facilitadora de mejores incorporaciones al mundo del trabajo es algo que trasciende a todas las clases sociales pues es una idea compartida por todas. En todo caso lo que sí marca la diferencia entre clases es lo relativo a las expectativas a ser alcanzadas: la niñez transcurre en ámbitos que estimulan niveles educativos muy por debajo de lo que una incorporación como la esperada (no precaria o no informal) actualmente demanda.

Detenernos a analizar qué concepciones sobre la familia y la infancia permean el discurso y los programas de la OIT, en este caso puntual con relación a la educación, haciendo un contrapunto con los los datos derivados de nuestras investigaciones permite hacer una problematización sociológica de estas categorías al reponer las formas particulares en que se ponen en juego. Vimos que según la OIT las familias son interpeladas por "falta de conciencia", lo cual esboza una idea de negligencia por medio de la que se suele interpelar a los sectores populares. Pero en los relatos de los padres de estos niños aparece claramente una conciencia sobre el lugar central de la escuela y una valoración positiva en torno a ella. Lo que nos interesa recuperar, a través de este contrapunto, es el aspecto moral que suponen las citas referidas de la OIT. Siguiendo a Llobet (2015) estas aseveraciones evidencian que los principios de derechos evocados pueden leerse a la vez como formas de juicio moral hacia modos de vida y de crianza de estas familias de sectores populares.

Otro punto que nos interesa discutir es acerca del “acceso a las escuelas”. Suele señalarse que en las zonas rurales las distancias de instituciones tales como las escuelas, los centros de atención primaria de salud y hospitales, entre otras, vuelven muy difícil la posibilidad de que las familias accedan a ellas, y mucho menos regularmente. Tal como mostramos, en nuestras experiencias de campo no encontramos tal situación y por lo tanto la distancia no se puede caracterizar como una barrera de acceso. Tampoco advertimos la falta de instituciones escolares de “bajo costo”, pues en ambos casos los niños trabajadores asisten a escuelas públicas situadas en los mismos barrios en donde viven -o en barrios cercanos.

En sintonía con otras investigaciones del campo de las ciencias sociales (PADAWER, 2010; NOCETI, 2011; HALPERÍN, 2012; LIEBEL, 2016) observamos que no hay una relación lineal entre trabajo infantil y deserción escolar. Esta afirmación no implica invisibilizar situaciones conflictivas que han suscitado importantes interrogantes que debemos recuperar para continuar profundizando sobre el rol de la escuela en contextos específicos: la falta de estrategias didácticas que se relacionen con las realidades de estos niños ¿no responde al sentido común hegemónico acerca de que son los adultos quienes debieran trabajar y los niños debieran estar en la escuela? (PADAWER, 2010); ¿las escuelas no estarán guiadas por la idea de que las familias de los niños tienen suficientes recursos, por lo que ellos necesitan trabajar? (PIOTTI, ANDRADA, RINS. En: HALPERÍN, 2012)

Formularse estas preguntas permite seguir repensando el concepto de infancia y mostrar las diversas formas en las que el patrón de infancia occidental (LIEBEL, 2016) continúa presente en la instrumentación de diferentes programas, como es el caso de la educación. Este patrón presupone que la infancia es un “estado de ser protegido y cuidado que excluye casi totalmente cualquier co-responsabilidad por otros” (LIEBEL, 2006: 260) a la vez que desvaloriza otras formas de infancia que no se ajusten a esos principios. En este marco, lo que pone en peligro el futuro de estos niños no radica tanto en que trabajen, sostiene Liebel, sino en la existencia de sistemas educativos no compatibles con su forma de vida, que los discrimina y excluye.

Nos parece importante enfatizar, particularmente, la manera en que ciertas ideas de infancia modelan discursos y prácticas que no están exentas de juicios morales sobre las familias, y si se trata de sectores populares, juicios negativos. La escuela aparece como un lugar “adecuado” para los niños mientras que el trabajo resulta inapropiado, sobre todo si se realiza en ámbitos históricamente estigmatizados como la calle, que se considera un espacio peligroso y hostil.

En definitiva, aquellas construcciones sobre la niñez y la familia que caracterizamos en el primer tópico son transversales a diferentes aspectos del trabajo infantil que se analizan desde las ciencias sociales y se instrumentan en distintos programas, entre ellos la relación entre trabajo infantil con la educación y con la salud, tema que se profundiza a continuación.

Cuarto tópico: los riesgos del trabajo infantil para la salud.

Del mismo modo que se planteó en el punto anterior, la OIT propone una distinción entre actividades laborales que ponen en riesgo salud de los niños de aquellas que no lo hacen. No obstante, tal como se demuestra en las citas de párrafos anteriores, el trabajo infantil se asocia genéricamente al "daño en la salud de los niños" y a la "puesta en peligro de su desarrollo físico, afectivo y moral".

Los estudios que toman como objeto de análisis la relación entre trabajo infantil y salud (SILVA, 2012; 2014, ORAZI, 2010; APARICIO, 2007) recuperan especialmente a la retórica de los derechos para señalar que, si los niños trabajan, su derecho a la salud -entre otros- es vulnerado. Los impactos nocivos que el trabajo infantil produce sobre la salud de los niños son esgrimidos para apuntar la necesidad de erradicar de manera inmediata las peores formas de trabajo infantil.

Documentos producidos por la OIT, investigaciones cualitativas de ciencias sociales, estudios biomédicos, sobre todo de pediatría, y de los saberes "psi" coinciden en afirmar que el registro sobre enfermedades y riesgos vinculados al trabajo infantil es escaso. Las publicaciones de la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) sostienen que la falta de datos del sector salud se debe a que los médicos no piensan que las lesiones y/o accidentes se producen cuando los niños/as trabajan. Por ese motivo no suelen registrarse en las historias clínicas de los pacientes como consecuencias de actividades laborales. (ORAZI, 2010) Este desconocimiento por parte del equipo médico es también señalado en estudios de caso, incluso cuando se trata de centros de salud cercanos a la zona donde hay niños/as trabajando. (HALPERÍN, 2012)

También se atribuye la falta de investigación sistemática sobre trabajo infantil y salud a la creencia de que "los niños no trabajan o que el trabajo que realizan no es tan peligroso" (IPEC, 2011: 15). En este sentido, no hay conciencia de los "estragos" que produce porque, al mismo tiempo que es un fenómeno negado, tampoco hay información disponible sobre los accidentes, lesiones y enfermedades derivados de la actividad laboral.

Ahora bien, si hay consenso acerca de que hasta el momento no hay suficientes datos sobre este asunto ¿cuáles son las concepciones sobre niñez y trabajo –y la relación entre ellas- que sustentan una perspectiva según la cual el trabajo infantil produce "estragos"?

En principio, se apela a la universalidad del crecimiento y desarrollo de los niños "independientemente de las pautas culturales o la configuración social" (IPEC, 2011: 13). Desde este supuesto de niñez universal, definida eminentemente por procesos biológicos, se sostiene que la transición hacia la madurez biológica se extiende hasta los últimos años de la adolescencia. Y es precisamente en esta etapa de la vida cuando, siguiendo el argumento de la OIT, se encuentran características psicológicas y de comportamiento que comprometen conductas riesgosas, como por ejemplo que los niños trabajen y muchas veces sin supervisión de los adultos (esto último considerado como un "riesgo suplementario")[248].

"Estragos", "peligro", "riesgo", etc. son categorizaciones que tienen como común denominador la referencia a los sectores más empobrecidos de la sociedad, tal como vienen señalando numerosas investigaciones sobre infancia y familias de sectores populares (VILLALTA, 2010). Nuevamente la familia[249] del niño trabajador emerge como la principal responsable de su situación, esta vez "naturalizando" riesgos (APARICIO, 2007; SILVA, 2012). Pero, ¿de qué manera está conceptualizado el riesgo en estos estudios? Advertimos que se toma como una categoría abstracta, propia de la perspectiva epidemiológica clásica. Como indica Suárez (2006), si bien es útil en tanto permite elaborar mapas descriptivos de lesiones y enfermedades para aplicar políticas preventivas no permite analizar la construcción local de los riesgos y las formas en que los sujetos lo corren hacia límites tolerables (SY, 2009).

En nuestras investigaciones observamos que, lejos de naturalizar los riesgos, tanto los niños como sus padres los perciben, por ejemplo, determinadas tareas laborales se regulan con base en esa percepción. Así, una vez más, vemos cómo la moral es la que juzga los comportamientos adecuados e inadecuados, peligrosos y/o riesgosos, en este caso aplicados a problemáticas sanitarias.

[248] Además, se argumenta, esa exposición al riesgo puede derivar en accidentes o enfermedades que resultan más "costosas" para la sociedad si son sufridas por niños, a diferencia de si se trata de adultos.

[249] Siempre y cuando el trabajo infantil se produzca en el marco de relaciones familiares y se trate de un aporte a la economía doméstica. Si se tratara de trabajo infantil en empresas (que no es el caso de ninguna de las dos investigaciones referidas en esta ponencia, por eso no incluimos el análisis de documentos que refieran esta situación específica), la responsabilización sería imputada a los empresarios.

Por todo lo expuesto creemos que es analíticamente inadecuado aislar la relación entre trabajo infantil y salud como si se tratara de una relación unidireccional y directa entre una variable y otra. En todo caso, y esto caracteriza nuestros estudios de caso, las cuestiones relativas a la "frágil" salud de los niños tienen que ver más con las condiciones de vida (viviendas precarias, alimentación deficiente, exposición a químicos) que con la práctica laboral en sí misma[250]. Y es precisamente mirando y analizando estas variables que es posible explicar la dificultad (o dificultades) que muchos niños atraviesan. En otras palabras, colocar la mirada sólo en cómo el trabajo afecta la salud pierde de vista elementos que pueden ser parte del problema.

El análisis sobre los estudios revisados permite visibilizar la persistencia de un ideal de crianza que garantiza que haya niños sanos, no expuestos al peligro de trabajar. Resulta esclarecedora la mirada de Colángelo (2008) sobre este asunto cuando propone que la idea de una crianza correcta debe entenderse como un proceso histórico por el cual el saber médico disputó y disputa con otros tipos de saberes la legitimidad de su saber experto. En estas disputas, siguiendo a la autora, se ponen en juego diferentes concepciones de niñez, de cuerpo infantil y de relación entre niños y adultos.

4. Reflexiones finales

En esta ponencia buscamos problematizar determinadas categorías de un organismo internacional -OIT- en torno al trabajo infantil y el llamado político a su "erradicación". En particular, identificamos una serie de recurrencias que decidimos agrupar en cuatro tópicos: 1) la noción de infancia y familia, de la que se deriva que los niños trabajadores no tendrían infancia 2) la idea de explotación, de la cual buena parte de los trabajadores infantiles serían objeto 3) la tensión con la escolaridad 4) los riesgos que el trabajo infantil implica para la salud. Todas ellas con asunciones simplificadas muy limitadas y problemáticas -sobretodo por su carácter descontextualizado- sobre la dinámica del trabajo infantil, sus causas y consecuencias. Decidimos entonces problematizar tales categorías y ponerlas en tensión con dos experiencias de investigación centradas en develar las tramas del trabajo infantil.

[250] De ninguna manera negamos que ciertos trabajos, como los que la OIT denomina "peores formas de trabajo" pueden tener una incidencia más directa sobre la salud de los niños. Hacemos referencia específicamente a lo observado en nuestros trabajos de campo.

La retórica de los “derechos del niño” y del “trabajador” son una constante en los distintos tópicos analizados y es el principal argumento esgrimido por la OIT para señalar la necesidad de erradicar el trabajo infantil. Este “frente discursivo” (FONSECA, 1999b) se traduce en prácticas concretas y en contextos específicos en los que hay relaciones de poder, prácticas discrecionales, arbitrarias y clasistas que atraviesan las intervenciones sobre la niñez (VILLALTA, 2010). En este marco, el ejercicio que propusimos en la presente ponencia no se restringe a un análisis del discurso de la OIT sino a la problematización de nociones centrales (como infancia, familia, trabajo, educación, salud) que se traducen en prácticas tales como las políticas de erradicación del trabajo infantil.

El agrupamiento de la perspectiva de la OIT en distintos tópicos ha permitido deconstruir nociones específicas a la vez que ha mostrado que no obstante las especificidades de cada tema hay una constante: se apela a ideas abstractas, universales y descontextualizadas. En ese sentido, recuperar las experiencias de trabajo de campo para establecer contrapuntos con cada uno de los tópicos ha evidenciado las variadas formas que hay de ser niño, de criar, de cuidar, relacionarse con la escuela y de regular comportamientos considerados riesgosos.

Este ejercicio analítico que en parte incluyó una revisión crítica de documentos de la OIT de ningún modo debe comprenderse como una forma de avalar la existencia del trabajo infantil ni de justificarlo. Como sugiere Fonseca (1999a), en relación con la categoría de abandono, la comprensión de determinadas prácticas no equivale a aprobarlas ni implica una omisión moral. Reconocemos la vulneración de derechos, pero sostenemos, como quedó expuesto, que la desigualdad social que promueve esta situación se vincula a procesos económico-sociales en los que están inmersos los adultos de sectores populares, también. Este modo de posicionarse con relación al fenómeno analizado conduce a poner el foco en la lucha contra la desigualdad social más que en la responsabilidad individual de los padres de estos niños (interpelados habitualmente por su negligencia).

Siguiendo las sugerencias de Fonseca (1999a) la tensión entre la arrogancia totalitaria -que tiende a descalificar lo diferente- y la complacencia paternalista -que acepta las diferencias como si fuesen producto de un orden natural- queda recorrer un largo camino en pos de alcanzar la justicia social, Sin embargo, si bien esto no tiene una “solución” hay una serie de principios metodológicos de los que nos deberíamos valer -incluidos los organismos internacionales y el Estado- que nos ayudarían a afrontar esta situación: a) definir y entender las diferencias; b) situar nuestras lógicas como una entre tantas otras; c) entender las percepciones diferentes como

partes interrelacionadas de una misma configuración cultural. Estamos convencidas de que este es el mejor camino para comprender los procesos que atañen a la niñez y formular intervenciones acordes a las variadas necesidades.

Referências

APARICIO, S. El trabajo infantil en el agro. En: OIT (comp.) *El trabajo infantil en la Argentina*. Buenos Aires: OIT. 2007.

BOURDIEU, P. *El sentido pràctico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

COLANGELO, A. *La constitución de la niñez como objeto de estudio e intervención médicos en la Argentina de comienzos del siglo XX*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones. 2008.

CUTRI, A. et. al. Trabajo infantil: una problemática social que nos compromete. *Archivos Argentinos de Pediatría*.110(4). p. 350-358. Agosto, 2012.

FONSECA, C. O abandono da razão. A descolonização dos discursos sobre a infância e a família. En SOUSA, E.L.A. (Org.) *Psicanálise e Colonização*: leituras do sintoma social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios. p.255-274. 1999a.

FONSECA, C.; CARDARELLO, A. *Direitos dos mais e menos humanos*. Horizontes antropológicos. Porto Alegre. v. 5, n. 10. p. 83-121. 1999b.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 10, p. 58-78. 1999c.

FRASCO ZUKER, L. Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), p. 1205-1216. 2016.

GORSKY, S. Abordaje contra el trabajo infantil desde el Mercosur: Sistematización de la experiencia regional en prevención y erradicación del trabajo infantil. *Oficina Internacional del Trabajo*, Oficina de País de la OIT para la Argentina. Buenos Aires: ILO. 2016.

HALPERÍN, V. Trabajo infantil e infancia: un estado del arte de la investigación en Argentina (2009-2011). En: MACRI, Mariela; UHART, Claudia (comps.) *Trabajos infantiles e infancias*. Investigaciones en territorio (Argentina, 2005-2010). Buenos Aires: La Crujía. p. 39-83. 2012.

HETCH, T. *At home in the street*. Street children of northeast Brasil. UK: Cambridge University Press. 1998

IPEC. *Niños en trabajos peligrosos*: lo que sabemos, lo que debemos hacer. OIT. 2011.

JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*: contemporary issues in the sociological study of childhood, Routledge. Londres: Falmer Press. 1990.

JELIN, E. *Pan y afectos*. La transformaciòn de las familias. Buenos Aires: FCE. 2006.

LIEBEL, M. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Revista Digital de Ciencias Sociales*. v. III.n° 5. p. 245-272. 2016.

LLOBET, V. Una lectura sobre el trabajo infantil como objeto de estudio. A propósito del aporte de Viviana Zelizer. *Revista Desarrollo Económico*. Buenos Aires, v. 52, n°206, p.311-328. 2012.

LLOBET, V. La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. *Política & Trabalho*. n° 43, p. 37-48. 2015.

MAGNANI, J.G. De perto e de dentro: notas para una etnografía urbana. *Revista Brasileira de Ciencias Sociais* Brasil, v. 17, nº 49, p. 11-29, 2002.

NIEWENGUYS O. Las peores formas del "trabajo infantil" y lo peor para los niños trabajadores. El tema del trabajo infantil, explotación y la cuestión del valor". *NATS Revista Internacional desde los niños y adolescentes trabajadores.* Lima. Año VI, nº 10, 2003.

NOCETI, M.B. *"Trabajo infantil rural" y "explotación laboral infantil rural"*: Aportes antropológicos a la diferenciación de conceptos para el diseño de políticas de protección de derechos del niño en el sudoeste bonaerense. Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult. n.22, p. 58-73. 2011.

OIT. *Trabajo Infantil en los países del MERCOSUR*: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Lima: OIT, 1998.

OIT. *El trabajo infantil en la Argentina*. Análisis y desafíos para la política pública. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires: OIT. 2007.

OIT. *Informe mundial sobre el trabajo infantil*. Ginebra: OIT, 2013

OIT. *América Latina y El Caribe*: Hacia la primera generación libre de trabajo infantil. Lima: OIT, 2016

OIT *Hoja de ruta para lograr la eliminación de las peores formas de trabajo infantil para 2016*. Disponible en: www.ilo.org/ipecinfo/product/dowload.do

ORAZI, V, STONSKI T. Trabajo Infantil: una problemática social y compleja. *PRONAP*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Pediatría. 4:73. 2010.

PADAWER, A. Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 349-375, jul./dez. 2010.

PEDRAZA GOMEZ, Z. El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*. Colombia, n° 26, p.80-90. 2007.

PROUT, A. Representing children. Reflections on the children 5-16 programme. *Children & Society*. UK, v. 15, p. 193-201. 2001.

RABELLO DE CASTRO, L. A infancia e seus destinos no contemporáneo. *Psicologìa em Revista.* v. 8, nº 11, p. 47-58. 2002.

RAUSKY, ME ¿Infancia sin trabajo o infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Manizales, Colombia, v. 7, nº 2, p. 681-704, 2009

SARTI, C. *O trabalho de crianças e jovens como experiência simbólica*. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. Buenos Aires, 2000.

SILVA, M.A. Trabajo infantil y salud: balance y desafíos. En: : MACRI, Mariela; UHART, Claudia (comps.) *Trabajos infantiles e infancias*. Investigaciones en territorio (Argentina, 2005-2010). Buenos Aires: La Crujía. p. 205-232. 2012.

SILVA, M.A. Infancia y trabajo infantil en la historia argentina. *Clivajes*. n°1. Enero-Junio. 2014.

SIROTA, R. Emergencia de uma sociologia da infancia: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 7-31. 2001.

SUÁREZ R.; BELTRAN, E.M.; SANCHEZ, T. El sentido del riesgo desde la antropología médica. consonancias y disonancias con la salud pública en dos enfermedades transmisibles. *Antípoda.* nº 3, p. 123-154. 2006.

SY, A. Una revisión de los estudios en torno a enfermedades gastrointestinales: en busca de nuevas alternativas para el análisis de los procesos de salud-enfermedad. *Salud Colectiva*, Buenos Aires, v. 5, n. 1, p. 49-62. ene-abr., 2009

VALLES, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión metodológica y práctica profesional. España: Síntesis, 1997.

VILLALTA, C. *Infancia, Justicia y derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. 2010

O IMPACTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA NA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Patrícia Junqueira Grandino
patjg@usp.br

Marco José Domenici Maida[251]
maida@usp.br

EACH / USP

Introdução

O projeto democrático e neoliberal comandado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, no final do século XX, somado às políticas sociais implantadas pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e continuados pela Presidenta Dilma Rousseff, no início do século XXI, geraram crescimento econômico, aumento da autoestima do brasileiro e aumento de qualidade de vida dos mais pobres. Em 2014, o Brasil sediou o Campeonato Mundial de Futebol e, em 2016, os Jogos Olímpicos. Estes eventos corroboraram para ampliar a visibilidade internacional do país, favorecendo sua imagem como defensor de compromissos socioambientais[252]. O Brasil iniciou o século XXI, integrando o grupo das nações que se tornaram conhecidas como países emergentes[253].

---

[251] Mestrando.

[252] Em 17/12/2015, foi inaugurado o Museu do Amanhã na Praça Mauá da cidade do Rio de Janeiro, onde uma exposição permanente indica ao visitante os riscos que a humanidade corre, se mantiver o modelo de desenvolvimento vigente neste início de século. O espetáculo de abertura dos Jogos Olímpicos no Estádio do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, em 05/08/2016, encantou por sua grandiosidade e foco nas questões relacionadas à proteção do meio ambiente e ao respeito à diversidade de gênero e raça. O legado concreto destes jogos será uma floresta, cujas árvores foram semeadas durante a cerimônia de abertura pelos 10 mil atletas oriundos de 206 países. Em 12/09/2016, o Brasil ratificou o acordo de Paris, se comprometendo a reduzir a emissão de gases de efeito estufa em 37% até 2025, com indicativo de redução de 43% até 2030 – ambos em comparação aos níveis de 2005. Este acordo pretende garantir que a temperatura do planeta não suba 2 graus até 2100, o que tornaria a vida no Planeta bastante comprometida

[253] Conforme afirmou Javier Santiso, em 2008, analisando a crise econômica que abalou o mundo: "Há 50 anos, as economias da OCDE concentravam 75% do PIB mundial. Agora sua parcela se aproxima de apenas 55% do PIB mundial. A maior parte do crescimento mundial destes últimos anos se situa nas economias emergentes [...] O que estamos vivendo é uma mudança de época e de paradigma que se assemelha a uma grande transformação, para parafrasear o economista búlgaro Karl Polanyi. Os equilíbrios e as riquezas dos países estão se redesenhando a grande velocidade com a emergência de novos países, através da China, Índia, Brasil, México, África do Sul e Rússia, para mencionar as economias de ponta, que emergem a partir daquelas que até anteontem eram denominadas países em desenvolvimento". (SANTIGO, J. "O Centro e a periferia". *Valor*, 11/04/2008, p. A15).

No entanto, a história do Brasil não foi sempre feita de avanços econômicos e democráticos, passando, durante o século XX, por dois períodos ditatoriais - de 1937 a 1945, o getulismo e de 1964 a 1985, a ditadura militar. Para efeito deste trabalho, nos concentraremos no período da ditadura militar.

Foram anos de brutalidade orquestrada pelo Estado com tortura indiscriminada, censura do pensamento e supressão de direitos civis. O governo brasileiro, assim como a maioria dos governos latino-americanos, se alinhou aos Estados Unidos da América (EUA) e, consequentemente, não pouparam esforços para demonizar e criminalizar da proposta socialista do comunismo marxista. Estávamos em plena Guerra Fria. Imediatamente posterior à ditadura, houve o processo de reconstrução da democracia, conhecido como período de redemocratização.

A partir do fim do ano de 1985, o país inicia um processo de abertura política por meio da Assembleia Nacional Constituinte, da promulgação da nova Constituição Federal e, finalmente, realizando eleições gerais e diretas para a presidência da república.

O contexto político parecia favorável a mudanças sociais, mas seria suficiente? Será que o processo de abertura política contribuiria para o avanço de políticas públicas? Seria suficiente para diminuir a injustiça social herdada dos modelos colonial e escravocrata que marcaram governos dos séculos passados? E, para fins do presente trabalho, será que este processo de redemocratização contribuiria para o avanço da política pública de proteção e defesa dos direitos humanos da criança?

Sem ter a pretensão de esgotar as reflexões sobre o tema e com o objetivo de responder a esta última indagação, inicialmente, serão identificados os principais momentos da construção da política pública nacional voltada à criança[254]. Num segundo momento, serão abordados os anos da ditadura e seus impactos na proteção da criança brasileira. Em seguida, serão analisadas as características do processo de abertura política do Brasil. E, finalmente, serão apresentadas as considerações que demonstram se houve impactos positivos ou negativos do processo de redemocratização na política pública voltada aos direitos humanos da criança brasileira.

[254] Nos documentos internacionais utiliza-se apenas a palavra criança para designar a pessoa humana de zero até 18 anos de idade. Foi uma das inovações do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 2º, definir a criança como sendo a pessoa até 12 anos de idade e o adolescente, aquela entre 12 e 18 anos. As legislações anteriores definiam toda pessoa com até 18 anos de idade como “menores”.

Primeiros passos em direção à proteção da criança no Brasil

A Lei do Ventre Livre (1871) foi o primeiro dispositivo legal protetivo à criança brasileira que permitia à mãe escravizada criar seu filho ou filha até os 7 anos de idade. Findado o período de proteção, o dono daquela pessoa negra escravizada podia receber uma indenização do Estado e enviar a criança para um orfanato ou mantê-la como escravo ou escrava até completar os seus 21 anos, quando seria definitivamente alforriada.

Em 1927, tendo passado o turbilhão da Primeira Grande Guerra Mundial, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos redige, na Capital do Rio de Janeiro, o Código de Menores. É considerado o primeiro diploma legal que define parâmetros para se legislar de forma diferenciada entre os adultos e as crianças consideradas normais e as pessoas com até 18 anos de idade que estivessem abandonadas ou fossem delinquentes. Em outras palavras, a lei se inclina sobre os filhos dos pobres e os filhos bastardos de uma sociedade moralista, que são definidos como "menores em situação irregular" e que deveriam ser regenerados por força da educação.

Em 1940, é aprovado o Código Penal Brasileiro que diz, em seu Art. 23: "Os menores de dezoito anos são penalmente irresponsáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial." Neste caso, continuaria valendo o que estava previsto no "Código Mello Mattos"[255].

Na esteira da doutrina adotada pelo Código Mello Mattos, o governo autoritário do Estado Novo Brasileiro, em 1942, criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) com o objetivo de atender dois tipos de adolescentes: o delinquente e o carente ou abandonado. Órgão diretamente ligado ao Ministério da Justiça, o SAM possuía orientação político pedagógica correcional-repressiva. Os delinquentes eram enviados para reformatórios ou casas de correção e os carentes ou abandonados, para patronatos agrícolas ou escolas de aprendizagem de ofícios urbanos. Em ambos os casos, tratavam-se de medidas de internação, com as mesmas características físicas e administrativas dos presídios para adultos.

[255] Vejamos um pouco do Código Mello Mattos, para compreendermos sua função social à época: "Art. 203. A Escola Quinze de Novembro é destinada á preservação dos menores abandonados do sexo masculino. Art. 204. Haverá uma escola de reforma destinada a receber, para regenerar pelo trabalho, educação e instrucção, os menores do sexo masculino, de mais de 14 annos e menos de 18, que forem julgados pelo juiz de menores e, por este, mandados internar. Art. 205. A Escola de Reforma será constituida por pavilhões proximos, mas independentes, abrigando cada qual tres turmas de internado, constituida cada uma por numero não superior a 20 menores, para uma lotação de 200 delinquentes. Haverá tambem pavilhões divididos em compartimentos, destinados á observação dos menores, á sua entrada no estabelecimento, e á punição dos indisciplinados."

Em 1946, a quarta Constituição Federal do Brasil foi promulgada e tornou possível o retorno da convivência entre instituições democráticas independentes, do pluripartidarismo, do direito à greve, da liberdade sindical e da eleição para presidente.

No município de João Pessoa, em 1950, foi instalado o primeiro escritório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (*UNICEF*), iniciando seus trabalhos com aporte de recursos e tecnologia[256].

A ditadura militar e a proteção às crianças e aos adolescentes

Em 1964, os militares tomaram o poder no Brasil, sendo apoiados pelos Estados Unidos da América[257] em uma campanha aberta contra a antiga União Soviética.

O poder executivo, por meio de Atos Institucionais, Atos Complementares, Decretos e Decretos-Leis governou consultando, prioritariamente, as forças armadas para o bem da nação, assegurando o país de que não haveria uma invasão comunista. Para isso, utilizou métodos rigorosos de vigilância ideológica, cassando os direitos políticos e civis da população e de legisladores que fossem simpáticos ao que ocorria no leste da Europa.

Arraigava-se o cunho protecionista do governo e o entendimento geral de que os mais pobres e suas crianças deveriam ser protegidas pelo Estado. No dia 1 de dezembro de 1964, por meio da Lei nº 4.513 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor com o objetivo de incorporar o patrimônio e as atribuições do SAM.

Em 1979, foi aprovado o Código de Menores, discricionariamente, destinado ao abandonado e ao infrator, mantendo, desta forma, a doutrina da situação irregular, que aplicava sempre a medida de internação ao menor de 18 anos, seja para a correção de seu mau comportamento, seja para a promoção de uma educação que o integrasse à sociedade. O único destaque fica para

---

[256] "Em 1950, foi instalado o primeiro escritório do UNICEF no Brasil, em João Pessoa, PB. O primeiro acordo assinado com o governo brasileiro representava um gasto anual de US$470 mil, destinados a iniciativas de proteção à saúde da criança e da gestante no Ceará, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte. [...] Nos 10 primeiros anos de Brasil, a prioridade do UNICEF era a sobrevivência de crianças e adolescentes. Campanhas de vacinação e nutrição foram lideradas pelo UNICEF, que **capacitava** médicos, enfermeiros e outros profissionais de saúde para a **atenção a gestante**". Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9489.html. Acessado em 4 de novembro de 2016.

[257] Para saber mais sobre o financiamento estadounidense ao Golpe de 1964, ler FRANÇA, Andréa da Conceição Pires. Doutrina e legislação: os bastidores da política dos militares no Brasil (1964-1985). 2009. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Acesso em: 02 de novembro de 2016.

o tema da adoção que, nesta lei, obteve maiores contornos. Pela primeira vez, por exemplo, normatizou-se a adoção de criança por estrangeiro não domiciliado no país.

O início da reação democrática

No início da década de 60, o Concílio II do Vaticano[258], expressa a necessidade da humanidade preocupar-se com a educação das crianças e dos adolescentes.

Em 1977, na cidade de São Paulo, cria-se a Pastoral do Menor tendo como missão a "promoção e defesa da vida da criança e do adolescente empobrecido e em situação de risco, desrespeitados em seus direitos fundamentais". Na mesma década de 70, O Padre Bruno Sechi no Estado do Pará, iniciou um movimento de promoção dos direitos da criança e do adolescente que serviu de modelo para todos os grupos que trabalhavam com crianças e adolescentes mais pobres. O processo de mobilização em torno da educação destas pessoas, culminou na organização do Movimento Nacional de Meninos e Meninos de Rua (MNMMR), que desempenhou papel importante nas movimentações sociais na década de 80.

Em 1978, foi organizado o Comitê Brasileiro de Anistia no Rio de Janeiro por Iramaya Queiróz Benjamin que teve dois filhos jovens presos, torturados e exilados. Em seguida, organizou-se o comitê na cidade de São Paulo e a Campanha Nacional da Anistia foi lançada com o lema "anistia geral e irrestrita". No mês de novembro, ocorreu o 1º Congresso Nacional pela Anistia em São Paulo. "Pressionados" por esta movimentação social, os militares aprovaram em 28 de agosto de 1979, a lei nº 6.683, que ficaria conhecida como Lei da Anistia[259]. A sociedade brasileira recebeu com alegria a notícia de que artistas, intelectuais, estudantes e políticos poderiam voltar de seus exílios, mas é importante perceber como os militares se apropriaram da movimentação social daquela época para incluir, na mesma lei, a anistia aos militares torturadores e assassinos.

---

[258] "De igual modo, o sagrado Concílio declara que as, crianças e os adolescentes têm direito de serem estimulados a estimar rectamente os valores morais e a abraçá-los pessoalmente, bem como a conhecer e a amar Deus mais perfeitamente. Por isso, pede insistentemente a todos os que governam os povos ou orientam a educação, para que providenciem que a juventude nunca seja privada deste sagrado direito. Exorta, porém, os filhos da Igreja a que colaborem generosamente em todo o campo da educação, sobretudo com a intenção de que se possam estender o mais depressa possível a todos e em toda a parte os justos benefícios da educação e da instrução" *Gravissimum educationis,* (1961), disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. Acessado em 02 de novembro de 2016.

[259] Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares."

Redemocratização

O período brasileiro de redemocratização, teve início em 1985, quando um civil retoma a presidência da república por voto indireto e foi influenciado pelo movimento de defesa dos direitos humanos, se opondo e tentando frear os abusos praticados pelos militares. Em 1986, ocorreram eleições gerais para governadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores. Estes dois últimos ficaram responsáveis pela redação da nova Carta Magna. Em 1988, foi promulgada a 7ª Constituição da República Federativa do Brasil, inaugurando o maior período democrático da história republicana do país. Seu intenso processo de elaboração contagiou a sociedade com a esperança por um futuro melhor e uma sociedade mais justa. A proposta de reorganização social, nela contida, afirmava a importância da democracia, trazendo o instituto da participação popular direta ou por meio de organizações não governamentais em muitos de seus artigos. Nos três níveis de governo, foram regulamentadas estas participações no formato de Conselhos de Política ou Conselhos Setoriais, que se espalharam por todos os estados e municípios brasileiros[260].

Setores da sociedade mais preocupados com os direitos da criança e do adolescente realizaram forte pressão para que constasse, na nova constituição, um artigo que referisse explicitamente a questão da criança. Mais do que um artigo, o movimento popular conseguiu um capítulo dentro do texto constitucional que trata da Família, da criança e do adolescente. Mais recentemente, foram incluídos artigos relacionados aos direitos dos jovens e dos idosos neste mesmo capítulo.

Diante da nova regra geral, fez-se mister a produção de uma legislação condizente com os novos artigos da Constituição. Foi convocada uma comissão para redigir uma Lei Federal que regulamentasse uma nova política pública de proteção aos direitos humanos da criança e do adolescente.

O ano de 1989 foi um período de inúmeras reuniões e seminários, nos quais juristas, religiosos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros profissionais que militavam pelos direitos das crianças discutiram o texto final da lei juntamente com pessoas do povo convidadas a participar deste processo de construção coletiva.

[260] "Os Conselhos de políticas públicas são instâncias relativamente recentes. Mas a origem da interação da sociedade e do Estado na gestão de políticas públicas pode ser identificada já em 1981, quando se realizou a primeira experiência de gestão compartilhada, por meio do Conselho Consultivo de Administração de Saúde Previdenciária (CONASP), composto por representantes da sociedade civil e do Estado." (Maria Diogenilda de Almeida Vilela – Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, Câmara dos Deputados, Brasília, 2005).

Em 1990, foi promulgada a Lei federal nº 8.069, mais conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sabe-se, hoje (2016), que o ECA é legislação das mais pertinentes e completas no campo da infância e juventude. É uma lei em pleno processo de difícil implantação, pois reflete uma nova ordem social a partir da transição paradigmática que propõe a substituição da "doutrina da situação irregular" para a "doutrina da proteção integral"[261].

A partir do ECA e da regulamentação dos Conselhos de Políticas e do Conselho Tutelar - órgão autônomo existente em todo município brasileiro para defender os direitos violados de toda criança e adolescente – foi colocada em prática uma política de defesa e promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente sem precedente na história do Brasil. A legislação voltada para a promoção e defesa dos direitos foi ampliada. O número de pessoas diretamente envolvidas dentro do Sistema de Garantia dos Direitos cresceu muito. Considerando que em cada município brasileiro há 5 conselheiros tutelares, temos, aproximadamente, 27.000 pessoas diretamente dedicadas à defesa dos direitos da criança e do adolescente. Considerando que a média de conselheiros membros dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente são 5 representantes do governo e 5 representantes da sociedade civil, temos mais 55.000 pessoas diretamente preocupadas com a promoção e controle das políticas municipais de atendimento à criança e ao adolescente. Sem contar o número de juízes, defensores públicos, promotores de justiça, todos especializados na área do direito da criança e do adolescente.

Além dos conselhos e dos órgãos criados a partir da promulgação do ECA, foram realizadas, até o ano de 2016, dez Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente com a presença de jovens, adolescentes e crianças eleitas nas respectivas Conferências Estaduais e Municipais, formando um movimento institucionalizado de participação direta nas decisões do Estado.

E, finalmente, foram elaborados Planos Decenais de temas específicos relacionados à convivência familiar e comunitária, à aplicação de medidas socioeducativas à adolescentes em conflito com a lei e ao trabalho infantil que estão sendo adaptadas pelos estados e municípios brasileiros às suas realidades, gerando políticas consistentes e de longo prazo de implantação com avaliação e monitoramento.

---

[261] "O Estatuto constitui um marco e um divisor de águas no enfrentamento da questão da infância e juventude: a passagem da doutrina da situação irregular, por si só excludente e discriminatória, para a doutrina da proteção integral, do reconhecimento e do compromisso com a prioridade na garantia dos direitos das pessoas em condições especiais de desenvolvimento, todas aquelas com idade entre zero e dezoito anos." (GRANDINO, 1998)

Conclusão

A partir do levantamento dos principais acontecimentos históricos ocorridos antes, durante e depois da ditadura militar brasileira, percebe-se que a principal e mais importante mudança ocorrida na sociedade brasileira no século XX foi a aprovação da chamada "constituição cidadã" em 1988. Nela estão contidos os pressupostos essenciais para a manutenção da democracia participativa. Não menos importante foi o processo de discussão dos movimentos sociais em conjunto com diversos especialistas e militantes que produziram o texto do capítulo VII da Constituição Federal, que acabou gerando a necessidade de se pensar em uma adequação da legislação especial que regia o problema dos menores na sociedade brasileira. Este foi o momento mais importante para política pública dirigida à criança brasileira. O grupo formado por especialistas, militantes religiosos, juristas, crianças e adolescentes engajados no MNMMR continuaram as discussões e o processo de construção de uma nova legislação.

Neste sentido podemos afirmar que o clima positivo, de afirmação dos direitos civis e humanos em que se encontravam os poderes legislativo e executivo em 1990 e a liberdade de reunião e articulação dos movimentos sociais foram decisivos para que uma nova lei revogasse o Código de Menores e, com ele, a doutrina da situação irregular.

O Código Mello Mattos de 1927 possuía forte tendência discriminatória, delegando poder absoluto ao Juiz de Menor, que marcava, como a um animal marcado a ferro, para sempre, um adolescente como delinquente.

Àquela época os estudos da psicologia social, da análise do discurso, da semântica, não estavam avançados ao ponto que evoluiu 50 anos mais tarde. Não se refletia sobre a brutalidade do efeito de poderia causar um estereótipo social. Nomear um adolescente como delinquente e trancafiá-lo em uma instituição para que fosse transformado em uma pessoa "normal" junto de dezenas de outros "delinquentes" parecia fazer sentido à época. Podia parecer uma saída viável de correção de comportamentos, mas, hoje, sabe-se que esta ideia estava embebida por uma decisão inequívoca de "separar o joio do trigo", de retirar a laranja podre da cesta, para não estragar as outras. Os desajustados deveriam deixar de incomodar os que estavam convivendo pacificamente nas cidades e não deveriam contaminar as crianças brancas, polidas e submissas da elite econômica e política brasileira que se consolidava. Um exemplo claro desta tendência higienista vigente até o final do século XX, era a forma como o Código de Menores de 1979 via a retirada da criança "errada" do brasil como solução do problema, resolvendo, na forma da lei, sobre a possibilidade de adoção por estrangeiro não residente no país. E assim, milhares de

pais e mães pobres viram seus filhos sendo levados, simplesmente porque não tinham condição material de criá-los.

Finalmente, a legislação de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apesar das dificuldades que encontra para ser plenamente efetivada, mais de 25 anos após sua promulgação, não apenas formalizou as crianças e os adolescentes como sujeitos portadores de direitos civis e inalienáveis, como o fez por meio do reconhecimento de serem pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, para os quais o país deve assumir, com prioridade absoluta, políticas que atendam as condições para seu pleno desenvolvimento. Assim, apesar das tentativas de retrocesso, podemos considerar, pelo exposto acima, que o Brasil vem avançando em políticas, regulamentações e organização social que operam para garantir o preconizado na Carta Magna.

Aquele Brasil higienista não existe mais. Está consolidada a política de proteção aos direitos humanos da criança e do adolescente e nenhum ditador se aventuraria a nos convencer do contrário.

Referências

FRANÇA, Andréa da Conceição Pires. *Doutrina e legislação*: os bastidores da política dos militares no Brasil (1964-1985). 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-03022010-153752. Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. *O Educador de Rua e suas Práticas Educativas*. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

REFLEXÕES SOBRE O DIREITO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Queila Almeida Vasconcelos
queilalmeida@hotmail.com

Sariane da Silva Pecoits
sariane.pecoits@gmail.com

Maria Carmen Silveira Barbosa
licabarbosa@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Iniciando a conversa: o direito de participação e as crianças

A sociedade contemporânea é marcada por inúmeras discussões sobre direitos: humanos, das mulheres, dos animais, do meio ambiente, etc. É fato que essas discussões têm contribuído para a qualidade de vida em nosso mundo, porém há ainda muito o que ser feito para que tais direitos se efetivem. Quando falamos sobre direitos das crianças essa é uma pauta há pouco tempo presente na agenda pública, visto que a infância é uma categoria geracional que esteve sempre vinculada aos direitos das famílias ou mesmo das mulheres. Acreditamos que garantir direitos àqueles que estão chegando agora no mundo é fundamental para a constituição de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Além disso, com base no atual momento político vivenciado pela sociedade brasileira em que muitos direitos que incidem diretamente na vida das crianças vem sendo revogados, como o fechamento de creches universitárias em São Paulo (USP), a retirada do acompanhamento dos professores aos alunos em horários de almoço e lanche nas escolas municipais de Porto Alegre, o parcelamento de salário dos professores em diversos estados, entre outras situações, é de suma importância que a discussão sobre os direitos das crianças se faça cada vez mais presente nos espaços de luta a favor da infância.

Isso porque as crianças representam o novo no mundo, ao mesmo tempo que este se apresenta como uma novidade diária para as crianças. A cada dia, a cada encontro uma descoberta: desejo, prazer, raiva, tristeza, alegria, satisfação, necessidade e esses inícios, as primeiras vezes das

crianças são mediadas pela sociedade e a cultura e, principalmente, pela presença da figura do adulto, que tem o dever de zelar e proteger esses seres que ainda não podem por si só defenderem-se daquilo de mal que o mundo pode lhes causar (ARENDT, 2009). Nesse sentido, diferente de outras minorias que podem reivindicar seus próprios direitos, as crianças precisam dos adultos para lutarem suas batalhas, o que coloca os profissionais de educação infantil na linha de frente, visto que cada vez mais cedo as crianças iniciam seus percursos pela escola e lá permanecem por longas jornadas diárias (VASCONCELOS, 2015). Porém, apesar das produções atuais sobre a infância e das legislações brasileiras referentes à educação infantil apresentarem, cada vez mais, reflexões sobre a escuta das crianças, a prática e o espaço de participação delas ainda não é efetivo nas escolas. De acordo com Sarmento (2011),

> Nos habituamos durante muito tempo a pensar as crianças como seres passivos, destinatários da ação dos adultos, sem vontade, sem opinião, sem voz. A partir de uma determinada altura, o reconhecimento de que as crianças são atores sociais, ou seja, sujeitos com capacidade de ação e interpretação do que fazem, levou ao reconhecimento da necessidade, e mais que a necessidade, do direito, da criança em participar da vida coletiva.. (s/p)

No texto preliminar[262] da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma-se às crianças como um dos seis direitos de aprendizagem, o de participar. Mas o que é participação? De acordo com Bordenave (1992) participar implica fazer parte, ter parte e tomar parte de algo. O autor afirma ainda que o homem aprende a participar, o que coloca a escola como um laboratório vivo, um lugar de aprendizagem sobre a arte da convivência democrática (BORDENAVE, 1992, p.61). Sendo assim, esse é um conceito que está diretamente ligado às experiências sociais das pessoas desde o nascimento. Neste caso os adultos das escolas, que precisam garantir o direito de participação das crianças, possuem em suas próprias histórias de infância, juventude e adultez experiências de participação que possam fundamentar seu papel na promoção deste direito às crianças? Considerando a história social da criança já muito discutida por diversos autores dos campos da história, psicologia, educação, etc., bem como a juventude das sociedades democráticas é possível que nossas professoras[263] não tenham tido muitas oportunidades de participação na vida social.

[262] O texto utilizado para reflexão neste trabalho é a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, liberada para consulta pública em julho de 2016.

[263] Optamos pela utilização do termo professoras devido à predominância do sexo feminino, nas escolas de Educação Infantil brasileiras.

Outra questão importante que trataremos a seguir é considerar que ao definir a participação como um direito de aprendizagem das crianças nas escolas brasileiras é preciso compreender as formas que elas aprendem. Especialmente, por tratar-se de um tema tão subjetivo, visto que, podemos considerar por exemplo, que a escolha por não participar de algo é também uma forma de participação.

Crianças, participação e aprendizagem

Para falar sobre participação e aprendizagem pela ótica da infância é fundamental destacar a importância da presença do adulto nessa relação. De acordo com Guillot (2008)

> As crianças na família e na sociedade, os alunos na escola trazem o novo. A transmissão de um patrimônio é indispensável: não para reproduzi-lo, recitá-lo do mesmo modo, mas para enriquecê-lo, vivificá-lo, renová-lo. A autoridade do adulto tem vocação para autorizar a entrada deste poder de novidade e não para confisca-lo de início para melhor moldar sua "inquietante estranheza" segundo uma expressão de Freud. *A autoridade é, primeiramente, um ato de confiança:* confiança na humanidade, confiança no outro. (p.13)

Confiar no outro implica estar disponível para aprender com o outro e para ensinar aquilo que é preciso para que ele possa emancipar-se. No entanto, os adultos muitas vezes realizam uma projeção do "si-mesmo" com as crianças ao transmitirem não apenas um patrimônio cultural, mas uma forma de ser: ser criança, ser aluno, ser cidadão, uma forma de *participar*. Algumas dessas projeções são carregadas de significados que posicionam as crianças como dependentes dos adultos. Sim, as crianças são dependentes dos adultos. Porém o caráter dessa dependência deve ser pautado na promoção de uma autonomia e não de uma submissão aos ideais dos adultos. As crianças não devem *depender* apenas das expectativas dos adultos em relação ao seu futuro, pelo contrário, devem cumprir com seu papel na sociedade enquanto grupo geracional da infância, papel apontado por Guillot (2008) de enriquecer, vivificar e renovar nossas formas de ser humanos.

Como, porém, transmitir um patrimônio social e cultural às crianças sem colonizá-las, sem transformá-las em pequenos "futuros" cidadãos? O caminho pode estar na ética da alteridade, em compreender as crianças pelo que são hoje e por suas potencialidades de criação e compreensão acerca da coletividade, princípio fundamental da democracia e para o exercício da cidadania. E para isso, precisamos entender quem é essa criança que hoje se apresenta em nossas escolas, em nossas vidas. Conhecê-las a partir das suas ideias, linguagens e significações

do mundo e não unicamente através de nossos julgamentos contaminados por nossas experiências do que foi um dia, ser criança. É, portanto, na escuta às crianças e no diálogo com elas que poderemos construir com elas horizontes democráticos.

Neste sentido, Jerome Bruner (1997, 2008) e Barbara Rogoff (2005) nos apresentam duas significativas contribuições para compreendermos o modo pelos quais as crianças elaboram suas aprendizagens. Os dois autores localizam-se nas abordagens socioculturais, que consideram a mente humana como social e cultural desde o nascimento, e apresentam ideias com origem na influência das concepções sociointeracionistas de Vygotsky.

Bruner esclarece sobre o papel da descoberta, e de como este processo de aprendizagem, imbricado no ato de descobrir, depende das ações da própria criança e do modo como os adultos organizam as condições e os contextos para que tais ações possam ocorrer. Para o psicólogo, dar condições para que a criança realize descobertas nos seus processos de aprendizados, "auxilia a criança a aprender uma variedade de formas de resolver problemas e transformar a informação para melhor utilização, ou seja, ajuda a aprender como lidar com a tarefa de aprender." (2008, p.92). E, ainda nesta direção, fala sobre a abordagem da aprendizagem como tarefa de descobrimento: ao invés de aprender sobre algo, se aprende com a descoberta de algo.

Rogoff propõe que "a aprendizagem é um processo de participação variável em atividades da comunidade; é um processo em que se assumem novos papeis e responsabilidades" (2005, p.233) apontando para a participação das crianças em situações cotidianas como oportunidade para obter informação e desenvolver habilidades importantes para a vida em suas comunidades, ou seja, se aprende à medida que se participa das práticas sociais e culturais de seus grupos de convívio. A autora, vincula, desta forma, a ideia de aprender à de participar, conforme entrevista concedida a Gilles Brougère, ao definir que:

> Não se pode participar sem aprender. Em qualquer situação existem aspectos novos. A aprendizagem é uma maneira de *fazer com* aquilo que não encontramos antes, quer se trate de uma coisa bastante similar àquilo com que já nos confrontamos ou de algo verdadeiramente diferente. (*apud* BROUGÈRE, 2012, p.318, grifo do autor).

A respeito da participação como aprendizagem constituída pela/na vida cotidiana, Brougère (2012) apresenta a ideia de uma participação periférica legítima[264] como uma modalidade de participação na qual os iniciantes ocupam

[264] O conceito de participação periférica legítima é apresentado no livro Aprender pela vida cotidiana, de Brougère e Ulmann (2012), em um texto de Vicent Berry, em destaque no tópico "Eu li". Trata-se de um relato sobre o livro

> uma posição periférica que permite ao mesmo tempo descobrir, aprender, antes de dominar as competências de uma participação plena, mas também construir uma identidade como membro dessa comunidade. (BROUGÈRE, 2012, p.309).

Esse conceito pode apoiar a ideia de pensar na participação das crianças pequenas, visto que está atrelado à ideia de estágios de participação, não menos ou mais importantes, mas de acordo com as possibilidades de cada sujeito (VASCONCELOS, 2015). Essa ideia parece estar presente também nos objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe diferentes estratégias para garantir o direito de participar às crianças desde o berçário.

Buscando articular estas ideias – aprendizagem por descoberta e aprendizagem por participação – nos deparamos com as seguintes questões: como a escola de educação infantil vem lidando com esses modos de aprender das crianças? Que contextos de aprendizagens são favoráveis à descoberta e à participação de crianças de 0 a 6 anos?

A participação na escola infantil – especificidades da creche e da pré-escola

Neste ponto, pretendemos analisar e interpretar as possibilidades de promoção - ou autorização - da participação das crianças, conforme orientado pela BNCC. Iniciamos com a definição do direito de aprendizagem a participar, de acordo com o descrito no documento:

> "PARTICIPAR ativamente junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando." (BRASIL, 2016, p.62)

Esta definição abarca diferentes âmbitos que fazem parte da vida cotidiana e social na escola, pretendendo garantir às crianças que tomem parte da escola, como sujeitos que tem suas necessidades, interesses e opiniões levados em conta.

No primeiro campo de experiência, nomeado "O eu, o outro, o nós", o direito de participar deve ser garantido às crianças ao

---

"Situated learning: legitimate peripheral paticipation", que é resultado de 5 estudos etnográficos em comunidades diversas (como os confeccionadores de roupas da Libéria, parteiras na América do Sul ou, ainda, Alcoólicos Anônimos nos Estados Unidos) realizados pelos pesquisadores J. Lave e E. Wenger na Cambridge University Press, em 1991.

> PARTICIPAR das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, e de decisões relativas à escola, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas. (BRASIL, 2016, p. 68)

Ao considerar as especificidades das diferentes faixas etárias, podemos sugerir que participar de situações ligadas ao cuidado de si, por exemplo, inclui respeitar o corpo dos bebês a cada troca de fralda, comunicando a eles nossas ações e interagindo de forma implicada e legítima durante esse processo e escutando seus gestos, movimentos e olhares. O mesmo se aplica aos momentos de alimentação, de higiene das crianças maiores – seja no momento de acompanhar as crianças na rotineira e complexa tarefa de se alimentar, seja no ato quase involuntário de limpar o nariz. Da mesma forma, pensar a organização do cotidiano com as crianças como ação participativa sugere conhecer e respeitar os ritmos dos pequenos, garantindo, por exemplo, tempo adequado para as refeições, para o deslocamento de um lugar a outro da escola, para arrumar-se para ir embora, para organizar-se para dormir e depois também ter seu tempo para acordar respeitado. É também construir com as crianças maiores diálogos sobre como a organização do cotidiano é percebida por eles e quais das suas necessidades podem não estar sendo alcançadas. Por outro lado, também é necessário ajuda-los a compreender que algumas regras são definidas para o bem comum e para isso é preciso ajustar nossos desejos com os desejos dos outros. Castro (2010) aponta que a habilidade em participar não se dá em caráter preparatório, pelo contrário, aprende-se a participar, participando. É no exercício diário e social de negociação, de escuta, de argumentação e de escolhas que se constrói o conceito e as práticas democráticas.

Na discussão do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, encontramos que as crianças devem

> PARTICIPAR de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, de brincadeiras, encenações teatrais ou circenses, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente. (BRASIL, 2016, p.71)

Aqui apontamos para a importante diferença que encontramos entre participar, por exemplo, de encenações teatrais – onde tudo que resta às crianças é reproduzir fielmente um programa pensado, coreografado e narrado pelos adultos – e a possibilidade de viabilizar que as crianças conheçam diferentes formatos de encenações, seja indo ao teatro, seja assistindo filmagens de peças, e então junto com elas pensar em roteiros, figurinos, interpretações, que tragam à cena o

jeito das crianças enxergarem, imaginarem e produzirem uma ação teatral a partir do que conhecem e das suas imensas capacidades criativas. Além disso, é fundamental considerar que crianças bem pequenas, relacionam-se de outra forma com esse tipo de experiência cultural e que é preciso considerar suas especificidades e não as expor à situações que podem causar desconforto, medo, insegurança.

Ainda nesta direção, quando se organiza o tempo para que as crianças possam subir as escadas da escola com autonomia, possam tentar colocar o sapato no seu pé ou no pé do colega, são importantes episódios de participação que podem oportunizar às crianças o sentimento de pertencimento do seu corpo, com suas habilidades e possibilidades reais ao espaço da escola.

Outra questão que queremos evidenciar é a participação das crianças na relação com a música e a dança, que algumas vezes acontece separadamente, as crianças são convidadas a cantarem músicas sentadas em rodas ou até mesmo como orientações de comando (como a música para guardar brinquedos ou para caminhar em fila pelos corredores da escola). Estas práticas, além de darem um sentido completamente diferente de apreciação cultural, formatam os movimentos e modos de deslocar-se das crianças dentro da escola. O direito de participar de atividades do contexto cultural parece compreender a ideia de contemplar na escola experiências corporais reais de envolvimento com a música e com a dança como acontece na vida fora da escola. Podemos ir ao teatro para assistir sentados à um show de música, mas também vamos a shows abertos para dançar, pular, e deixar que nosso corpo se conecte com as canções da forma que lhe for conveniente. Dessa forma também é preciso pensar o contato das crianças com a música e a dança na escola, valorizando o repertório cultural regional, o que aproxima a vida das crianças fora da escola com a vida de dentro, tornando esse lugar mais honesto para esses sujeitos.

“Escuta, fala, pensamento e imaginação” é o campo de experiência que contempla às crianças o direito de participar de

> rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração e descrição de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos, analisando estratégias comunicativas, as variedades linguísticas e descobrindo diversas formas de organizar o pensamento. (BRASIL, 2016, p.74)

O primeiro ponto que queremos destacar aqui é a roda de conversa, prática muito comum nas escolas de educação infantil e que na década de 1930 já era apresentada por Freinet como um espaço de participação das crianças na elaboração da imprensa escolar, no livro da vida e outras

técnicas. Considerando-a assim, nos parece incoerente utilizar esse espaço como um relato de acontecimentos do dia anterior, ou como momento para chamar a atenção das crianças sobre "comportamentos inadequados". A roda de conversa como espaço democrático deve contemplar os interesses de todos os envolvidos, deve ter tempo para que todos aqueles que desejarem possam se expressar e, fundamentalmente, deve ser um momento em que ficar calado também é considerado uma escolha de participação.

Brincar com os amigos e interpretar papeis sem o julgamento ou interferência do adulto é também uma forma de participação. Interpretamos que ter tempo para elaborar raciocínios acerca dos materiais que lhes são oferecidos também é. É fundamental garantir o tempo de repetição das atividades às crianças, visto que suas teorias, como afirmava Loris Malaguzzi (1999), são provisórias e assim, a cada novidade que o mundo lhes apresenta, outras relações elas elaboram. Sendo assim, se em um dia as crianças acreditam que colar um cartaz na sua sala comunicando que os brinquedos do pátio estão desaparecendo, é preciso que executem essa ideia – mesmo que nos pareça bastante ineficaz – para que possam, posteriormente, analisar o baixo alcance da mensagem na instituição e pensar em outra estratégia para que a comunicação se expanda.

No que se refere aos bebês, acreditamos que, ao estarem em contato com adultos que conversam com eles, que escutam com atenção seus primeiros balbucios, suas primeiras palavras e tentativas de comunicação, que conhecem a forma como seu corpo informa sobre suas necessidades, recebem a mensagem de que são sujeitos respeitados e parte de igual valor às outras crianças e aos adultos da instituição. Quando os bebês não são interrompidos em suas ações sem comunicação prévia, quando são acolhidos em suas relações com o tempo e cuidados necessários para sentirem-se bem, estão participando de um ambiente onde tem espaço para comunicar, organizar suas emoções e acomodar seus pensamentos em harmonia.

A escola se faz um lugar comum que clama pelo exercício da democracia, no sentido reflexivo da palavra: exercitar a arte de conviver com o outro, exercitar a arte de fazer escolhas que considerem a coletividade, exercitar a criticidade e a complacência. Desde muito pequenas as crianças podem e devem exercer seus direitos de participação, segundo Sarmento (2011) "os bebês são capazes de construir processos políticos de decisão, fazer alianças", o autor salienta ainda que

> "isso tem impacto na vida coletiva dentro da creche. Portanto a participação é inerente à própria condição do ser humano, pois este é um ser que age na

> direção dos outros e que procura que essa ação seja uma ação entendida e interpretada pelos outros". (s/p)

É nesta procura por compreensão de suas manifestações que os adultos que trabalham com crianças pequenas podem estabelecer relações que favoreçam o exercício democrático dos pequenos desde a primeira infância.

O quarto campo de experiência da BNCC, "Traços, sons, formas e imagens" sugere que as crianças devem

> PARTICIPAR das decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, apropriando-se de diferentes linguagens. (BRASIL, 2016, p. 77)

Pensamos que este é um dos pontos que a escola de educação infantil precisa ainda dialogar muito em seu cotidiano no que se refere à participação das crianças. É possível, hoje, no Brasil, visitarmos escolas no Norte e no Sul e encontrarmos em suas paredes e espaços similaridades que refletem uma cultura adulta de tomada de decisões sobre que tipo de material, cores, personagens, objetos representam a infância. Parece-nos difícil conceber que a infância seja assim tão simétrica em um país de tão grandes dimensões como o nosso. Um espaço organizado com a participação das crianças garante aos bebês suas necessidades de contato progressivo com o mundo e aos maiores a valorização da sua identidade com a exposição de suas produções autênticas. Deste modo

> o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre crianças e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa. As atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p. 191)

Quando pensamos nos eventos especiais da escola, é preciso considerar, por exemplo, que uma festa de carnaval pode não ser adequada para crianças do berçário, que ainda estão iniciando suas inserções sociais e que, além disso, engatinhar por entre muitas pernas ao som de música agitada e alta não acrescenta experiência significativa na vida dos bebês. Já as crianças maiores, não tem suas experiências de participação garantidas apenas quando recebem tarefas na organização dos eventos: pintar máscaras, fazer ninhos, pintar porta-retratos, cartões, isso não é participar. Participar é compreender o sentido das ações promovidas pela escola, opinar sobre

como gostariam de fazer parte desses processos, é ter o direito a preparar o ambiente da forma que garanta a elas o sentimento de pertencimento e autoria.

O último campo de experiência apresentado pela BNCC, "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" aponta que as crianças devem

> PARTICIPAR de atividades que oportunizem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e das histórias locais, utilizando ferramentas de conhecimento e instrumentos de registro, orientação e comunicação, como bússola, lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor, computador e celular. (BRASIL, 2016, p.80)

Neste campo de experiência a participação das crianças reflete um contato real com as situações da vida cotidiana que possam promover a aprendizagem das crianças sobre o meio em que vivem. Para isso, os autores do texto sugerem a utilização de ferramentas de conhecimento que na maioria das vezes não são oferecidas nas escolas, se não em forma de brinquedos. Neste sentido Vasconcelos (2015) defende que é preciso pensar a vida cotidiana como espaço rico em possibilidade para participar e aprender na escola de Educação Infantil, especialmente na creche, afinal "a vida cotidiana é também o encontro com atividades especializadas que atravessam o cotidiano" (BROUGÈRE, 2012, p.22). Portanto, as crianças precisam contar com máquinas fotográficas que funcionem para suas incursões investigativas e de tempo para observar as fotografias registradas, verificar sua qualidade, se servem para aquilo a que estavam se propondo, etc.

Enquanto que atentar para as características do ambiente e da história local pode significar, desde as turmas de berçário, a disponibilidade para contar aos bebês sobre os espaços que frequentam, sobre o que acontece em cada um – como a cozinha, a sala do sono, o banheiro, por exemplo.

A participação das crianças nas mãos das professoras

Para refletir sobre a relação 'participação e professores', acreditamos ser preciso olhar - também - para além da escola: que espaços de participação estão disponíveis na sociedade? Como nós professoras nos apropriamos destes espaços e exercemos nosso direito de participar? Em que medida consideramos a participação um direito e não uma tarefa/obrigação?

Pensar nas formas como participamos ou deixamos de participar como cidadãos em diferentes esferas, talvez nos coloque na posição de refletir sobre as formas que possibilitamos e inviabilizamos a participação das crianças na escola infantil. E, nesta direção, tal reflexão talvez

faça com que possamos nos interrogar sobre as relações que se estabelecem entre adultos e crianças na escola infantil. Sabemos que estas relações se desenvolvem de muitos modos: em situações informais do cotidiano da escola, estando ao lado das crianças em suas brincadeiras, dedicando-se a uma conversa com um pequeno grupo, nos momentos de higiene. No entanto, queremos abordar um aspecto dessa relação que se dá no âmbito da organização e do planejamento anterior ao encontro com as crianças. Queremos enfatizar a organização da rotina das instituições e as escolhas pelos tempos e espaços que atendam às necessidades da infância, pois essa é uma forma de participar da vida da escola.

A organização da rotina da escola é, geralmente, de responsabilidade única dos adultos. Sendo assim, está "nas mãos" das professoras, da coordenação, direção, das cozinheiras, da equipe de limpeza e, também, do horário de trabalho dos familiares das crianças. Para que essa organização possibilite a participação das crianças que frequentam as escolas de educação infantil – escolas estas compreendidas como um espaço conquistado como direito das crianças à socialização, aprendizagem e relação – torna-se necessário que esses grupos de adultos se organizem em prol de uma rotina escolar que atenda às necessidades dos pequenos. E é neste sentido que apontamos a formação em contexto como uma estratégia de reflexão sobre a realidade, a partir dela mesma, e a tomada de decisões que qualifiquem a escola com os recursos que nela existem. Cancian e Goelzer (2016) ao discutir sobre as práticas pedagógicas em uma escola de educação infantil do interior do Rio Grande do Sul apontam para a constante busca por

> Um projeto de educação infantil que tenha o compromisso com a formação humana, com a ética, com um projeto que é tecido por todos os sujeitos envolvidos, e que tece uma infância sem rupturas, uma infância livre e respeitada. (CANCIAN e GOELZER, 2016, p. 176)

As autoras destacam a importância do trabalho conjunto entre os adultos, da reflexão sobre suas próprias experiências de infância como suporte para compreender os sentimentos das crianças em determinadas situações, bem como o tempo necessário para que as mudanças na escola aconteçam com segurança para todos os envolvidos, transformando o lugar da impossibilidade no lugar de possibilidades.

Conclusão

A discussão realizada neste texto buscou, a partir da análise do direito de aprender a participar, preconizados na BNCC, compreender a participação infantil na organização do cotidiano da escola. Entendemos que, por ser atravessada pela concepção de direitos, pelo significado atribuído às ações das crianças e pelas experiências de participação dos adultos, tal discussão necessita ser amplamente debatida nos diferentes âmbitos da escola: com os familiares, entre equipe de trabalho da escola e com as crianças, no sentido de construir um conceito de participação assumido pela comunidade escolar.

Ao entendermos a participação como um direito de aprendizagem das crianças na escola infantil, destacamos que é preciso ter claros os conceitos acerca de como se aprende na infância e a íntima relação entre a aprendizagem e a participação e, também, que o papel dos professores e demais adultos da escola, na promoção de um cotidiano escolar que viabilize o direito das crianças a participar, está intrinsecamente ligado à formação continuada em contexto.

Neste sentido, Barbosa (2016) nos chama atenção para a participação das professoras em seus processos formativos ao afirmar que

> Esta atitude exige participar de um coletivo de reflexão – escola, sindicato, grupo de estudo e formação – para a construção de ações sociais coletivas que realmente tenham significado social e também para cada criança. Um grupo que tenha pontos de vista diversos e possa analisar a complexidade do tema. [...] Participar da elaboração de políticas públicas integradas para a infância e militar pela defesa dos direitos das crianças – de proteção, provisão e participação – na família, na escola, na vida... (BARBOSA, 2016, p. 135)

Compreendemos, assim, que a formação em contexto – compreendida também como ação social e política – ao possibilitar a participação e o engajamento das professoras em seus processos formativos, rompe com a lógica tradicional transmissiva e promove outra relação com o processo de aprendizagem, vinculada ao envolvimento com a experiência, à interação e à participação na construção dos seus conhecimentos. (KISHIMOTO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). Acreditamos que, no momento que as professoras experienciam em sua própria formação esta forma de aprender a participar e participar para aprender, e à medida que compreendem que as crianças – pelo modo como aprendem sobre si e o mundo – também são capazes de participar ativamente de seus processos cognitivos, podemos considerar que a participação deixa de ser uma ‘tarefa’ e efetivamente torna-se um direito na escola da infância.

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V.A.; GALLINA, S.F.S.; WESCHENFELDER, N. (Org.) *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil***.** Brasília: MEC, 2016. p. 131 – 140.

BORDENAVE, Juan Díaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1992.

BROUGÈRE, Gilles. Lazer e aprendizagem. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012. p.127-140.

BROUGÈRE, Gilles. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise. *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012. p.127-140.

BRUNER, Jerome. *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANCIAN, Viviane Ache e GOELZER, Juliana. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In: CANCIAN, V.A.; GALLINA, S.F.S.; WESCHENFELDER, N. (Org.) *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.* Brasília: MEC, 2016. p. 87-111.

GUILLOT, Gérard. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância**:*** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e Filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.59-104.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano***.** Porto Alegre: Artmed, 2005

SARMENTO, Manuel Jacinto. "Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças". (Entrevista). In: *De olho no Plano*, 2011. Disponível em: <http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>. Acesso em: 05 jun. 2015.

VASCONCELOS, Queila Almeida. *Crianças bem pequenas no cotidiano da escola*: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. Porto Alegre. 2015. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

POLÍTICAS SOCIAIS PARA INFÂNCIA E O ESTADO DE BEM-ESTAR: UM OLHAR PARA AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ESPANHOLAS E SULAMERICANAS

Monique Aparecida Voltarelli
FEUSP
moniquevoltarelli@yahoo.com.br

.

Introdução

O campo da sociologia da infância refere-se a um movimento iniciado desde as últimas décadas do século XX, o qual apresenta uma mudança de paradigma na forma de perceber as crianças e a infância no âmbito social. Este campo configura-se a partir da compreensão das crianças como atores sociais que interferem no meio em que vivem, e entende que a infância é uma construção social e uma variável de análise, assim como classe, gênero e etnia.

O campo vai desenvolver, então, estudos sobre aspectos complementares, como estrutura e agência. Pensar as crianças como agentes, implica "pensar na contribuição das crianças para a reprodução social e cultural" (QVORTRUP; CORSARO; HONIG, 2009, p.7). Estuda-las a partir desta perspectiva é compreendê-las como participantes ativas da sociedade, o que, segundo Sirota (2012, p.13), demanda tomar emprestados, por exemplo, os métodos da antropologia, com aportes etnográficos, além de observação participante, grupos focais entre outros instrumentos metodológicos que possibilitem a realização de pesquisas com crianças.

O autor dinamarquês Qvortrup (2002) ao dialogar sobre o aspecto estrutural, afirma que a infância não muda por si mesma, pois são as dinâmicas sociais, os fatores socioeconômicos e as transformações históricas da sociedade que promovem mudanças e novas correntes de estudos sobre ela. O sociólogo localiza as mudanças ocorridas na modernidade como de grande influência para pensar os impactos na vida das crianças, tais como o sistema industrial, o crescimento urbano, a expansão das políticas liberais, as oportunidades educacionais, as reformas sociais, a crescente profissionalização nas áreas de trabalho voltadas para a infância, a escolarização em massa, dentre outros fatores.

Pensar nos estudos da infância requer considerar os diferentes campos de conhecimento para o desenvolvimento de seu estudo. De acordo com Sarmento (2008) a sociologia da infância "propôs-se a colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais" (p.32). Diz o sociólogo que a sociologia da infância é "um componente estruturante do campo interdisciplinar dos *Estudos da Infância* que está em plena constituição" (p.33, grifo no original). Este campo mais amplo, segundo Qvortrup, Corsaro e Honig (2009), foi primeiramente composto pela sociologia e pela a antropologia, que tiveram dificuldade em utilizar conceitos e métodos investigativos de cada área para pesquisar as crianças e a infância, tendo sido desafiadas a uma interlocução entre referências teórico-metodológicas distintas.

Ao considerar que o campo tem produção internacional e que pesquisadores de diferentes países têm apresentado suas pesquisas em congressos da área e publicado seus trabalhos em livros ou periódicos, verificou-se que há pouca informação sobre os estudos da infância na América do Sul e sobre as publicações em espanhol.

A pesquisa de Castro e Kosminky (2010) aponta elementos sobre os estudos sociais da infância no Brasil, no qual as crianças eram vistas como problemas sociais, sendo que, somente após a aprovação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), elas passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, o que as transforma em foco da agenda política e as tornam visíveis na pesquisa acadêmica. As autoras fazem um balanço da produção acadêmica brasileira e, ao final do artigo, referem a sociologia da infância como campo de estudos em construção.

Em 2013, investigação realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre a Sociologia da Infância (GEPSI), coordenada pela Profa. Dra. Maria Letícia Nascimento, mapeou os grupos de pesquisa que trabalham com a sociologia da infância no Brasil. Uma das informações obtidas pela pesquisa é a estreita relação entre o campo e a educação.

Em estudo recente, Szulc e Cohn, antropólogas argentina e brasileira, respectivamente, apresentam um breve balanço sobre os estudos da antropologia da criança na América do Sul oferecendo perspectivas brasileiras e argentinas. As autoras destacam que a infância recentemente tem se legitimado nas pesquisas da região, ganhando visibilidade nas publicações, bem como nas agendas públicas (SZULC; COHN, 2012) e afirmam que a grande diversidade da América Latina, seus diversos países e diversas histórias, está mergulhada em uma variedade de contextos que mesclam linguagens, trajetórias políticas, econômicas, sociais e composições étnicas que afetam a vida das crianças.

Na América do Sul, identificou-se que este campo tem emergido principalmente a partir da sociologia da juventude, educação e da psicologia social, no qual se observa um movimento interdisciplinar para dialogar sobre os estudos sociais da infância.

Em relação ao campo da sociologia da infância na Espanha é possível observar sua configuração desde princípios da década de 90, com o empenho de autores da psicologia social e de sociólogos que começaram a desenvolver pesquisas devido as insatisfações com as explicações habituais para infância e para a posição das crianças na sociedade.

Compreende-se, então, que tomar como base teórica os pesquisadores contemporâneos que reconhecem as crianças como atores sociais e participantes do meio em que vivem, em consonância com as produções a partir do novo paradigma da infância, possibilitará compreender as escolhas temáticas para a produção científica, os caminhos metodológicos, assim como ampliar as referências sobre os estudos da infância na perspectiva da sociologia.

De acordo com Moss (2001), é necessário prestar mais atenção nas construções da infância e localizar os estudos e as análises das sociedades que as crianças vivem para compreender o que significa viver a infância em cada uma delas. Em outras palavras, o autor afirma que "precisamos explorar o relacionamento entre infância e o espaço histórico e contextual que cada criança vive" (MOSS, 2001, p.4). É nesta perspectiva que se aponta a necessidade de realizar pesquisas com crianças, de forma a considerar as especificidades demográficas, econômicas, sociais e culturais dos países como impactantes em suas vidas.

As políticas para a infância e o Estado de bem-estar: um olhar para as produções dos estudos sociais da infância na América do Sul e Espanha

O recorte apresentado neste artigo é parte de pesquisa de doutorado em andamento, que conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e está intitulada "Estudos da infância na América do Sul: investigação e produção na perspectiva da sociologia da infância".

Os dados foram coletados entre 2013 e 2014, a partir de um levantamento da produção sobre a infância na América do Sul, realizado nas seguintes etapas: 1) procura em diferentes *websites* pelos estudos sociais da infância em países falantes da língua espanhola; 2) identificação das referências bibliográficas nestas produções; 3) procura pelos (principais) pesquisadores da infância; 4) contato com os pesquisadores por e-mail; 5) definição de dois países para realizar a pesquisa de campo; 6) visita aos países (a) para entrevistar os pesquisadores e procurar por

suas produções acadêmicas, (b) investigação e buscas nas bibliotecas das universidades visitadas.

As buscas foram realizadas por meio de um levantamento de dados de cada país, levando em consideração as universidades - departamentos, docentes, investigações científicas, publicações -; os principais periódicos; a busca pelas produções no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) de cada país; além de buscas por diretórios de pesquisa; buscas na base de dados *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (CLASE); pesquisa na bibliografia latino-americana em revistas de investigação científica e social; busca de centros e institutos de investigação por meio do portal de sociologia latino-americana; pesquisa por eventos científicos e buscas sistemáticas usando alguns descritores pré-estabelecidos no Google.

Primeiramente foram incluídas todas as produções que apresentavam relação com o paradigma da infância (JAMES; PROUT, 1990). Posteriormente buscou-se localizar todos os textos na integra para consultar os títulos das publicações, as palavras-chaves, os resumos e as referências bibliográficas, a fim de selecionar os artigos que seriam incluídos ou não no *corpus* da pesquisa. Em seguida foram verificados os currículos dos pesquisadores.

A busca por pesquisadores foi realizada por meio dos elementos que definem o campo (BOURDIEU, 1983, 1996, 2004, 2004b, 2004c), ou seja, a institucionalização, a existência das universidades, a exigência de formação na área, o trabalho com conhecimentos específicos, a organização do trabalho/categoria, a produção de periódicos para publicar o conhecimento produzido, a organização de eventos científicos, dentre outros que se configuram como algumas das formas de se legitimar e estruturar um campo científico.

Com a possibilidade de realização de um estágio de pesquisa na Espanha pode-se complementar a visão sobre as pesquisas e produções em espanhol sobre a infância desde a perspectiva da sociologia, buscando por investigadores que estivessem em grupos de investigação e vinculados a universidades. As etapas para levantamento dos dados foram por meio de buscas pela internet com descritores pré-determinados, consulta em acervos de bibliotecas das universidades em Madri, identificação das referências bibliográficas nestas produções, e consulta em websites tais como *Academia.edu* e *Dialnet*, nos quais se encontra grande parte das publicações completas dos autores espanhóis.

Após leitura dos textos encontrados, pode-se identificar a aproximação de algumas produções no âmbito da sociologia da infância, os quais foram selecionados para ampliar a compreensão do campo nos países hispano falantes. Assim que após um processo de reflexão e análise das

produções dos países da América do Sul e da Espanha identificou-se que o tema das políticas sociais para a infância e o Estado de bem-estar eram frequentes nas publicações.

As publicações, no âmbito sul-americano e espanhol, indicam que as teorias sobre o desenvolvimento humano, o conceito de criança universal e a criança como devir influenciam na elaboração e desenvolvimento das políticas para infância, e referem-se sobre a necessidade de elaborar sistemas de proteção social para as crianças e adolescentes (AMES; ROJAS, 2010; BELOFF , 2012; CASAS, 2006, 2010; CORVERA, 2011; FREITES; MERCEDES, 2008; LEYRA FATOU; DE LA RIVA; PAJARÍN GARCÍA, 2014; LLOBET, 2011; RODRIGUEZ PASCUAL, 2000, 2007; TORRADO; DURÁN, 2007; UNDA, 2003).

Sobre as produções dos países na América do Sul os discursos sobre políticas sociais estão relacionados a assistência, ao controle dos menores, a proteção das crianças em situação de vulnerabilidade, em situação de risco, crianças imigrantes, expostas a violência e sobre o trabalho infantil (ALARCÓN,1996; ALBORNOZ,2010; CÁRDENAS, 2010; ECHEVERRY; ALVARADO, 2010; GENTILE, 2008; LITICHEVER, 2009; LLOBET, 2011, 2013; MACRI, 2006; PAVEZ SOTO, 2010).

Em relação a Espanha, os estudos destacam que as ações políticas se referem a formulação de ações voltadas para a inclusão social, cidadania, para equiparar as desigualdades, e para proteção das crianças (CASAS, 1996, 2015; GAITÁN MUÑOZ, 2006a, 2008, 2014; GÓMEZ ESPINO, 2005; LEYRA FATOU, 2009, 2014).

Importante dizer que com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), os países tiveram que realizar ajustes e reformular políticas e ações direcionadas a infância a fim de garantir os direitos, além de promover a visibilidade das crianças como sujeitos de direitos e não apenas como objetos de proteção (GAITÁN MUÑOZ, 2006a, p. 66).

Em um âmbito geral, os estudos (AMES; ROJAS, 2010; GAITÁN MUÑOZ, 2006a, 2006b; LLOBET, 2011; MARTÍNEZ MUÑOZ; LIEBEL, 2009, RODRIGUEZ PASCUAL, 2007; TORRADO, 2009; ZAPIOLA, 2013) ressaltam que as preocupações com o bem-estar infantil giram em torno da saúde, na oferta da educação, em proteção contra maus-tratos, exploração e violência, em questões relacionadas a cidadania, inclusão social, e na promoção de um sistema que garanta os direitos das crianças.

Na Espanha, as obras de Gaitán Muñoz (1999, 1999a, 2006a, 2006b, 2008, 2014) assinalam que ao considerar a infância no modelo de bem-estar, ressalta-se o lugar da infância na estrutura social e das crianças como grupo social. Além disso algumas produções pontuam que pensar os

direitos remete considerar as crianças em temas como cidadania e relações democráticas, para que possam participar da sociedade e não apenas nos discursos teóricos e em documentos oficiais (ENRIQUE BÁZAN, 2009; GAITÁN, 1999, 2006a; LIEBEL, 2009).

Cabe mencionar que as produções dos autores da América do Sul indicam a baixa capacidade do Estado em garantir e fortalecer os direitos das crianças devido a fatores relacionados a realidade social e econômicas destes países, muitas vezes pela ausência de intervenções direcionadas para a infância, pela existência de planos e/ou de agenda política desarticulados, além dos problemas de gestão, o que tem configurado políticas direcionadas a proteção das crianças, deixando de lado a participação na sociedade e o exercício da cidadania (LLOBET, 2011, 2013; QUINTERO et al, 2007; TORRADO PACHECO; ZULUAGA, 2009).

Observa-se nas produções (AMES; ROJAS, 2010; BÁZAN, 2009; GENTILE, 2008; LLOBET, 2011, 2011b, 2013; TORRADO, 2009) que as políticas para infância na América do Sul também se preocuparam com o processo de institucionalização das crianças, de forma a atende-las por meio de programas sociais e/ou instituições em período integral ou parcial, dando prioridade a proteção.

Em relação a Espanha as produções indicam que as representações sociais sobre a infância estabeleceram a forma em que se elabora as políticas públicas para resolver os problemas associados a infância, os quais geralmente são atribuídos desde um encargo coletivo e comunitário (CASAS, 1992, 1998, 2010; GAITÁN MUÑOZ, 2006; LEYRA FATOU, 2014). Também apontam o pensamento adultocêntrico como predominante em relação ao bem-estar infantil, e o discurso pautado no investimento nas crianças como benefícios sociais, ressaltando a emergência de tais discussões visarem o bem-estar para a população infantil enquanto ainda são crianças (CASAS, 2010; GAITÁN MUÑOZ, 2006a, 2014).

Destaca-se que as produções aqui consideradas assinalam a necessidade de esforços para que as políticas para infância reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e sujeitos sociais, de forma que se orientem pela CDC. As discussões reforçam que as políticas públicas para além de favorecer a provisão e a proteção, devem proporcionar subsídios com o intuito de potencializar a cidadania ativa e a participação infantil nas diversas esferas sociais (LIEBEL; MARTÍNEZ MUÑOZ, 2009; LEYRA FATOU, 2011; MANFRED, 2009; RODRIGUEZ PASCUAL, 2007).

Para finalizar

Esta investigação permite reconhecer os temas relacionados as crianças e a infância nas políticas públicas e a preocupação com o Estado de bem-estar como frequentes nas produções sul-americanas e espanholas. Considerando que há diferentes contextos entre os países, o trabalho apresentou como os pesquisadores tem discutido essas questões em suas produções e pontuou a concepção de infância que tem embasado o desenvolvimento das políticas sociais.

Identificou-se nas produções a necessidade de articulação das políticas sociais como fator essencial para pensar a efetivação dos direitos e garantir o bem-estar das crianças. Ressalta-se que as produções indicam que conhecer a situação da infância desde uma perspectiva estrutural permite o entendimento do tipo de uma determinada sociedade e as formas de viver a infância.

O estudo indica que as contribuições do campo dos estudos sociais da infância, ao lado da CDC são fundamentais para considerar a crianças como sujeitos de direitos, bem como pontuar a emergência para efetivação destes direitos e fortalecimento deste campo de estudos.

Referencias

ALARCÓN, W. Enfoques de Política en torno al trabajo de niños y adolescentes en América Latina. *Revista Realidad y Utopía*, v.1, n.1, p. 134-156, 1996.

ALBORNOZ, M. B. *El trabajo infantil como práctica cultural.* Quito: FLACSO Ecuador, 2010.

AMES, P.; ROJAS, V. *Infancia, transiciones y bienestar en Perú*: una revisión bibliográfica. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2010.

BÁZAN, E. La infancia y el nuevo Estado en America Latina, In: MARTINEZ MUÑOZ, M.; LIEBEL, M. *Infancia y derechos humanos*. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Perú: IFEJANT, 2009.

BELOFF, M. Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños las paradojas de la ciudadanía. *Revista de derecho penal*, n. 20, p. 123-138, 2012.

BOURDIEU, P. O campo científico, In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu* – Sociologia. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, p. 122-155, 1983.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. SP: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência*: por uma sociologia clínica do campo científico. SP: UNESP, 2004b.

BOURDIEU, P. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2004c.

CÁRDENAS, S. Niños de la calle: el cambio y sus implicaciones. *Revista de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141*, Año I, n.1, Guadalajara, 2010.

CASAS, F. *Infancia*: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós, 1998.

CASAS, F. Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, n.43, v.1, p. 27-42, 2006.

CASAS, F. Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicologia*, n.53, p. 27-45, 1992.

CASAS, F. Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, p. 15-28, 2010.

CASAS, F., ALFARO, J.; LÓPEZ, V. Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, v. 14, n. 1, pp. 1-5, 2015.

CASTRO, L. R. de; KOSMINSKY, E. Childhood and its Regimes os Visibility in Brazil. An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. *Current Sociology*, v.58, n.2, p.206-231, Mar. 2010.

CORVERA, N. Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad.* Universidad Alberto Hurtado, v. XXV, n. 2, p. 73-99, 2011.

ECHEVERRY, P. G.; ALVARADO, S. V. Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v.8, n.1, p. 311-327, 2010.

FREITES, B.; MERCEDES, L. La convención internacional sobre los derechos del niño: Apuntes básicos. *Educere*, vol.12, n.42, p. 431-437, 2008.

GAITÁN MUÑOZ, L. Bienestar social e infancia: La distribución generacional de los recursos sociales. *Intervención Psicosocial*, v. 8., n.3, p. 331-348, 1999.

GAITÁN MUÑOZ, L. *De "menores" a protagonistas:* los derechos de los niños en el trabajo social. Barcelona: Impulso a la Acción Social, 2014.

GAITÁN MUÑOZ, L. El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad*, v. 43, n. 1, pp. 63-80, 2006a.

GAITÁN MUÑOZ, L. *El espacio social de la infancia.* Los niños en el Estado de Bienestar. Madrid: Comunidad de Madrid-Conserjería de Sanidad y Servicios Sociales, 1999a.

GAITÁN MUÑOZ, L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, v. 43, n. 1, pp. 9-26, 2006b.

GAITÁN MUÑOZ, L. *Los niños como actores en los procesos migratorios.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2008.

GENTILE, M. F. ¿Estos chicos 'tienen' familia? Situación económica de los hogares de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle", In: POJOMOVSKY, J. (org). *Cruzar la calle*. TOMO 1: Niñez y adolescencia en las calles de la ciudad. Buenos Aires: Ed. Espacio, 2008.

GÓMEZ ESPINO, J.M. La inmigración de los menores en Andalucía desde una perspectiva de infancia. Documentos de trabajo social. *Revista de trabajo y acción social*, n. 36, p. 47-61, 2005.

GÓMEZ ESPINO, J.M.; MARTÍNEZ GARCÍA, R. (2006). Riesgo y encantamiento en la construcción social de la infancia, In: BERICAT ALASTUEY, E. *El cambio Social en España*: Visiones y retos de futuro. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucia, p. 87-102, 2006.

JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

LEYRA FATOU, B. (org) *Aproximaciones a la Niñez en Movimiento en España*. Madrid: Fundación Tierra de hombres España, 2014.

LEYRA FATOU, B. Aproximaciones antropológicas a la infancia trabajadora: deconstruyendo los mitos y analizando los vacíos de una compleja relación. In: M. JOCILES, M.; POVEDA, D.; FRANZÉ, A. (orgs.) *Etnografías de la Infancia*: Discursos, Prácticas y Campos de Acción. Madrid: Los libros de La Catarata, 2009, p.37-59.

LEYRA FATOU, B. Estudio etnográfico sobre percepciones y vivencias de beneficiarios de prestaciones y/o servicios públicos para la infancia en España. In: GAITÁN MUÑOZ, L.; CANTÓ, O.; LEYRA FATOU, B. *Las Políticas Públicas y la infancia en España*: evolución, impactos y percepciones. Madrid: UNICEF España, 2011.

LEYRA FATOU, B.; DE LA RIVA, M. C.; PAJARÍN GARCÍA, M. Avanzando en la comprensión de la movilidad de niños, niñas y adolescentes: la Niñez en Movimiento como nuevo paradigma. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación.* número extraordinario. p. 105-116, 2014.

LIEBEL, M.; MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (orgs). *Infancia y derechos humanos*: hacia una ciudadanía participante y protagónica. Peru: IFEJANT, 2009.

LITICHEVER, C. Chicos, Chicas y la Calle. *Cursiva*, Fundación Arcor; Lugar: Rosario, p. 39 – 44, 2009.

LLOBET, V. Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. Fractal: *Revista de Psicología*, v. 23 , n. 3, Set. /Dez. p. 447-460, 2011.

LLOBET, V. Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolecencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos*, Revista de Temas Sociales, v.15, n.28, p. 1-20, 2011b.

LLOBET, V (org.). *Pensar la infancia desde América Latina*: un estado de la cuestión. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

MACRI, M. El trabajo de los niños y los adolescentes: Precariedad laboral y fenómeno global, *Revista Ciencias Sociales*, n.63, Facultad de Ciencias sociales, UBA, 2006.

MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; LIEBEL, M. *Infancia y derechos humanos*. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Perú: IFEJANT, 2009.

LIEBEL, M. Politicas de Infancia en la Unión Europea. In: MARTÍNEZ MUÑOZ, M.; LIEBEL, M. *Infancia y derechos humanos*. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Perú: IFEJANT, 2009.

MOSS, P. Beyond Early Childhood Education and Care. *Early Childhood Education and Care.* Stockholm, 2011.

PAVEZ SOTO, I. Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio. *Revista Enfoques*, v.8 , n.12, p. 27-51, 2010.

QUINTERO, L. F. A. et al. Una perspectiva internacional de los derechos de la niñez. *Perspectivas Internacionales*. v. 3, no 1, enero-junio, p.85-103, 2007.

QVORTRUP, J. Sociology of Childhood: Conceptual liberation of Children, In: MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (Eds.). Childhood and children culture. Odense: Odense University Press, 2002. (Versão expandida e revisada de: QVORTRUP, J. Childhood in Europe: a new field of social research, In: CHISHOLM, L. et al (Eds.). *Growing up in Europe*. Berlin/New York: De Gruyter, 1995).

QVORTRUP, J; CORSARO, W.; HONIG, M.S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* Palgrave Macmillan, 2009.

RODRIGUEZ PASCUAL, I. *Para una sociología de la infancia*: aspectos teóricos y metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.

RODRIGUEZ PASCUAL, I. ¿Sociología de la infancia?: aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista internacional de sociología*, n. 26, p. 99-124, 2000.

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância: correntes e confluências, nN: GOUVEA, M.C.; SARMENTO, M.J. (orgs.) *Estudos da infância:* educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, p.17-39, 2008.

SIROTA, R. L'enfance au regard des Sciences sociales. *AnthropoChildren*, n.1, jan.2012.

SZULC, A. Y COHN, C. Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. *AnthropoChildren*, n.1, jan.2012.

TORRADO, M. C. *Retos para las políticas de primera infancia.* Bogotá: CES, 2009.

TORRADO, M. C.; DURÁN, E. *Derechos de los niños y las niñas:* debates, realidades y perspectivas. Bogotá: CES, 2007.

UNDA, RENÉ. Sociología de la Infancia y Política Social ¿compatibilidades posibles?, In: IFEJANT: *Infancia y adolescencia en América Latina*. Aportes desde la sociología, Tomo I, Lima: IFEJANT, p. 15-29, 2003.

ZAPIOLA, M. C. En los albores de lo institucional. La gestación de instituciones de reforma para menores en Argentina. In: LLOBET, V. (comp.). *Pensar la infancia desde América Latina:* un estado de la cuestión. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

SUBVERSÕES DO BRINCAR: DISPOSITIVOS NA INFÂNCIA FRENTE AS NORMATIZAÇÕES INSTITUCIONAIS[265]

Giovana Glaucia Fernandes[266]
Faculdade de Medicina do ABC

Natasha Caroline Carreño Baeta [267]
Faculdade de Medicina do ABC

Rafael Delaguardia Felix [268]
Faculdade de Medicina do ABC

Ricardo Lopes Correia [269]
Universidade Federal do Rio de Janeiro
tcc.rafa.gi@gmail.com

Introdução

Este trabalho focaliza as expressões do brincar da criança como processos de dinâmicas e estruturas sociais globalizantes, e que, por este caráter, são tratadas por ambiguidade, na perspectiva da legitimidade do brincar como direito e/ou como reprodução de lógicas disciplinares e dominantes, quando institucionalizadas.

Trata-se de uma pesquisa participante (pesquisa-ação), portanto qualitativa, que situa e compreende a criança e sua atividade: o brincar, pelas Ciências Sociais, mais precisamente pela Sociologia da Infância.

Na Terapia Ocupacional são constantes as produções em torno da infância atípica (focada na patologia), demarcando as preocupações com processos do desenvolvimento, crescimento e adaptações para uma infância típica, o que nos parece uma longa trajetória sustentada em modelos médicos e psicológicos.

---

[265] Este trabalho faz parte de uma pesquisa de trabalho de conclusão do curso em terapia ocupacional pela Faculdade de Medicina do ABC.
[266] Discente do curso de Terapia Ocupacional pela Faculdade de Medicina do ABC - FMABC
[267]Docente da Faculdade de Medicina do ABC - ABC
[268] Discente do curso de Terapia Ocupacional pela Faculdade de Medicina do ABC – FMABC
[269] Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Endereço para correspondência: Coordenação de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina do ABC. Rua Príncipe de Gales, 821 – Vila Príncipe de Gales – Santo André – São Paulo, SP

Desde a década de 1990, conforme aponta Lopes (2006), a Terapia Ocupacional, em particular a Terapia Ocupacional Social, vem se dedicando aos estudos e acompanhamento da infância sob lentes sociológicas e antropológicas, que nos permitem compreender novas composições sobre este fenômeno e suas reverberações na realidade.

A produção da questão de pesquisa parte das inquietações em identificar e compreender de que modo a lógica institucional produz e reproduz mecanismos de promoção e/ou coerção do brincar. Tratando de forma ambivalente estes processos entre discursos e práticas, parece-nos que, a partir do campo investigado, na instituição de acolhimento socioeducacional para crianças e adolescentes no município de Santo André, SP, havia normas que inibiam a expressão de protagonismo e singularidade das crianças, pois eram vistas como ameaças à lógica institucional, reproduzindo discursos e práticas hegemônicas da sociedade mais ampliada.

Colocamo-nos em um exercício de encontrar unidades de conteúdo e categorias que pudessem elevar, da dimensão microssocial do cotidiano institucional, abstrações e generalizações coerentes entre teoria e prática política, à dimensões macrossociais.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar as categorias identificadas a partir de uma pesquisa participante sobre as experiências do brincar de crianças em uma instituição de acolhimento socioeducacional.

2. Procedimentos metodológicos

Realizamos uma pesquisa participativa que, segundo Demo (1995), não assume distanciamento dos sujeitos de pesquisa e cujo objeto de investigação é construído de forma colaborativa entre os interesses do pesquisador e dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi realizada três vezes na semana, durante um mês, o que corresponde a todos os dias de presença das crianças na instituição. Elas possuem idade entre 5 e 12 anos e frequentam uma instituição de acolhimento socioeducacional no contra turno escolar, na cidade de Santo André, região do grande ABC Paulista, SP. Trata-se de crianças identificadas, pela instituição, como em situação de vulnerabilidade socioeconômica, residentes do município e que possuem vínculos familiares.

Utilizamos o diário de campo como ferramenta de descrição das experiências vividas, assim como de considerações e problemáticas sobre nossas impressões. Também foram coletadas

narrativas orais, tanto de crianças como de profissionais-voluntários da instituição, a fim de compreender o funcionamento institucional.

Para a análise de dados, foram retomados os diários de campo e extraídas unidades de conteúdo, que serviram como elementos temáticos para ampliar e compreender as dinâmicas do brincar das próprias crianças, assim como ampliar e aprofundar os diálogos com os profissionais-voluntários da instituição. Feito isso e encerrado nosso cronograma de campo, retomamos a leitura de todo o material produzido, extraindo categorias de análise. Estas foram organizadas em quatro Cenas divididas em duas grandes categorias de análise. As Cenas foram importantes para destacar conteúdos de análise teórica e identificar mensagens implícitas que pudessem problematizar ou refutar nossos pressupostos e hipótese.

2.1. A sociologia da infância e a atividade do brincar

A Sociologia da Infância, segundo Delgado e Müller (2005), compreende a infância como produto e processo das sociabilidades em determinado tempo e espaço, tendo como questão central a compreensão da criança como protagonista e ator social dos seus processos de constituição e modificações da realidade.

Entre os séculos X e XI, início dos movimentos industriais e de acentuação do capitalismo, segundo Ariès (2015), não havia uma representação social sobre a infância, apenas um período de transição entre o nascimento e a vida adulta, sendo este último um período de representação marcado pela inserção no mundo do trabalho. Esta concepção se estendeu até o século XIII com identificações na literatura.

A visão sociológica, para Delgado e Müller (2005), abandona o reducionismo biológico e determinante da criança para a compreensão desta como produção social, sendo assim múltipla e pertencente a uma rede complexa de interdependências. Os estudos e políticas sobre a infância e também sobre a juventude no Brasil são tardias aos processos de industrialização, como também corrobora Lopes (2006): este processo foi e é marcado por processos de violências e institucionalizações, que pouco modificaram o lugar ocupado por estas populações.

Benjamin (2002 *apud* Meira 2003) aponta a acentuação do capitalismo na sociedade moderna, produzindo mudanças nas estruturas e representações da infância. O brincar e os brinquedos, para este autor, demonstram ser os marcadores destes processos e expressões de transformações e manutenções do ser criança e do período da infância.

A brincadeira se torna um meio de minimizar as consequências de seus próprios atos; ela é a entrada numa dada cultura, que existe num dado momento e numa dada conjuntura sócio histórica. A guerra e a violência são componentes da nossa cultura, da produção de um contexto de imensas vulnerabilidades; desta forma, a criança, ao buscar recursos no ambiente, se depara com atos violentos e que irão caracterizar sua brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 86).

O contexto de vulnerabilidades sociais, segundo Castel (1997), é constituído por situações marginais que ocorrem devido a um duplo processo de rupturas: em relação ao trabalho e em relação a inserção relacional; todo indivíduo é situado socialmente a partir desses dois eixos.

As experiências do brincar são as entradas e inserções da criança na cultura, por meio das brincadeiras e do brinquedo, e expressam os modos de sociabilidade, suas transformações e condicionamentos, o que Castel (1997) denominou de integração social: a coesão das relações de trabalho, compreendidas não somente como o emprego gerador de renda, mas sim como as atividades produtivas do cotidiano, e os vínculos sociais e afetivos.

O brincar da criança também é uma importante unidade de análise para verificar e compreender as estruturas e trajetórias de suas redes sociais de suporte, sendo estas um conjunto de estruturas sociais para a sustentação cotidiana, apoios materiais e imateriais formados e acionados pelas pessoas, a partir dos padrões relacionais vividos e percebidos ao longo da vida. (LEMIEUX; OUIMET 2014 *apud* CORREIA; AKERMAN. 2015).

A Terapia Ocupacional Social, inserida nas questões deste campo, debruça-se sobre os modos de participação de indivíduos e coletivos em suas redes sociais de suporte e como estas são instrumentalizadas para gerar efeitos de coesão.

3. Resultados e discussão

A Instituição que serviu como campo de pesquisa é um projeto fundado em 2008, que, após a indignação de seus dirigentes com a exploração do trabalho infantil em faróis da cidade de Santo André, presta trabalhos assistenciais para reverter esta realidade na infância, *"retirando as crianças da rua"*. (Diário de campo, p. 9, 2016)

As problemáticas que estas crianças vivenciam, segundo a presidente da ONG, são exploração do trabalho infantil, violência física e psicológica, negligência de cuidados e pobreza. (Diário de campo, p. 10, 2016)

Após leitura e revisão dos Diários de Campo, compreendemos duas grandes categorias de análise: Categoria 1 – *A expressão da cultura de classe e as práticas escolares como dispositivos repressivos* e Categoria 2 - *As representações entre nativos e estrangeiros na brincadeira.*

Estas categorias, à nossa compreensão sustentada pelo quadro teórico levantado, demonstraram representações expressas no brincar. Isso nos sugere um traço de análise sobre os elementos da institucionalização, em que a Instituição Escola, ou seus equipamentos representantes, como organizações do terceiro setor, parece ser o eixo que constitui tal evento.

Elegemos trechos dos Diários de Campo sobre esta perspectiva e os organizamos em cenas, que terão a finalidade de trazer à luz situações ocorridas, em que a cultura do brincar expressou determinados mecanismos de repressão e sistemas nas brincadeiras das crianças.

Compreendemos ainda, com a ajuda da construção das cenas, que as crianças, tendo internalizado tais mecanismos de repressão e apreensão das regras escolares, também expressam dispositivos que tensionam e ameaçam o sistema institucional, que destacamos como brechas potentes para a manutenção da ludicidade e da cultura genuína do brincar.

Estes dispositivos, como tratados por Foucault (1984 *apud* Castro 2009), são reações e arranjos de atitudes, saberes e práticas, nem sempre conscientes, que reagem frente a mecanismos de violência, punição e repressão.

A partir das cenas que serão descritas há um caminho que sugerimos como possível, em que estes dispositivos expressos nas atitudes do brincar pelas crianças constituem-se como "subversões legítimas" para desviar o sistema institucionalizador do brincar dados pelo mecanismo escolar, e trataremos em discussão que as "subversões legítimas" podem produzir conteúdos necessários à própria lógica da instituição, entendendo-a como conteúdo próprio do brincar, assim como de outras e novas práticas escolares.

3.1 CATEGORIA 1: A expressão da cultura de classe e as práticas escolares como dispositivos repressores

A cultura de classe é a expressão dos modos de produção e concentração do capital, sendo o motor da sociedade. Há duas posições fundamentais, os que trabalham e os que possuem os meios de produção. Nestas relações de produção capitalista, existe a dominação dos que detêm

o capital sobre os que trabalham e são explorados. Desta forma, são determinadas as classes sociais que cada um ocupa no sistema de produção. (GUARESHI, 2008)

3.1.1 CENA 1: O Bolsa Família

Estávamos na sala de aula, que contém uma mesa grande no centro e uma lousa em uma das paredes; ao redor da mesa ficam os bancos onde as crianças se sentam. A atividade proposta pela "professora" foi de colorir um desenho com uso do giz de cera; as crianças não se mostraram empolgadas com a proposta. Em um determinado momento, a "professora" chamou a atenção de Ludmilla[270] *de 5 anos, que algumas vezes se dirigia para fora da sala, informando que de acordo com as regras ela receberia um aviso e se continuasse receberia uma suspensão da instituição, Ludmilla logo respondeu "não quero ir pra casa, senão vou perder o Bolsa Família".* (Diário de campo 1, 2016)

Nesta cena o poder da instituição em deter o controle das crianças, no caso, repreender com um "aviso" o mau comportamento, homogeneizando as ações das mesmas e demarcando lugares e papéis sociais, expressa as questões do tecido social capitalista, registrados os meios de controle e dominação que visam atender ao um projeto de mundo em fluxos e concentrações globalizantes e financeiras.

A escola/instituição como produção de dominação, conforme descrito na cena 1, sendo a "suspensão" a prática punitiva. De acordo com Marx (1979 *apud* Silva 2005), na produção capitalista a divisão de trabalho na sociedade inclui divisões de classes, trocas e propriedade privada, separando trabalho manual do trabalho intelectual, abstraindo cada vez mais a produção coletiva, resultando em uma questão individual, na qual a sociedade burguesa é causa e consequência do trabalho alienado (desumanização e alienação), em defesa exclusiva da propriedade privada. O professor assume um status quo, sendo um trabalhador e também um empregado responsável por reproduzir a sociedade, cujos produtos são seus alunos.

Desta maneira, vemos um aluno que não tem controle do que é passado pelo professor, visto que o conhecimento se detém ao poder deste, e, sendo assim, os alunos tornam-se produtos do "conhecimento", os estudantes são simples "apêndices" de seus produtos, o "conhecimento" começa a controlar os produtores, reféns da lógica burguesa e da propriedade privada. (SILVA, 2005)

[270] Nomes fictícios escolhidos a partir das vivências no campo de atuação, onde o funk aparecia com frequência nas cenas subversivas.

Observamos que o brincar como atividade e fonte de produção de conhecimentos também expressa estes meios de dominação, e que, parece-nos, a escola a utiliza como instrumento de manobra para controlar e deter a própria produção de conhecimento na infância.

Segundo Sarmento (1997), a infância é uma categoria paradoxal quando vista sobre a realidade dos adultos, espera-se a participação da criança na democracia e a garantia de seus direitos, no entanto, criam-se ao mesmo tempo regimes de controle e disciplina; em tempo atual, este paradoxo assenta-se nas instituições escolares. A consideração das crianças como atores sociais necessita o reconhecimento da produção simbólica das crianças e sua constituição de representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas.

3.1.2 CENA 2: Malandramente...

A proposta do "professor" era de colorir um desenho; durante a atividade as 4 meninas (Ludmilla, Anitta, Valesca e Tati) subverteram a atividade através da brincadeira, quando uma delas começou a cantar baixo "vou desafiar você", as outras meninas levantaram e falaram "vamos dançar um funk". Cantaram várias músicas do estilo musical funk, como, a música já mencionada, "vou desafiar você" e "malandramente". Mostraram muita habilidade ao cantar e dançar. (Diário de campo 2, 2016)

Entendendo subversão como insubordinação às leis ou as autoridades constituídas, transformação da ordem política social e econômica estabelecida (FERREIRA, 1999), temos no Diário de Campo, p. 2, um exemplo disso.

Segundo Freire (1967), precisamos de uma educação que estimule o homem a pensar novas posturas frente a problemas de seu tempo e espaço; a pensar "eu me maravilho" ao invés de "eu fabrico"; a ter a capacidade de se criar e se transformar em novas combinações, ou seja, subverter-se.

As subversões ocorrem por meio do brincar e este traz a tona elementos do cotidiano; fica evidente a existência das unidades sociais de suporte, destas crianças, uma vez que identificamos a relação com o funk e com o local onde vivem não compondo rede de suporte. Neste sentido, a escola vai ficando com vínculo fraco, portanto deixa de cumprir o seu papel assistencial para assumir um papel meramente assistencialista.

A partir das redes sociais das crianças em suas práticas cotidianas podemos pensar as possibilidades de identificar a sua posição na sociedade, compreender os mecanismos das complexas inter-relações existentes entre as organizações; permitindo uma análise refinada do

fenômeno do poder e da distribuição concreta dos recursos entre os diversos níveis institucionais. (FONTES, 2004) Essas redes podem se tornar zona de integração como de conflitos, e identificá-las é fundamental para definir a identidade social dos sujeitos.

Desta forma, o indivíduo ao longo da sua vida estabelece múltiplas relações constituindo uma rede social de suporte, sendo, estas, tanto zona de integração como de conflitos. Identificar as unidades sociais de suporte é fundamental para definir a identidade social dos sujeitos e reconhecer os vínculos estabelecidos com a criança e da criança com essas unidades.

3.2 CATEGORIA 2: As representações entre nativos e estrangeiros na brincadeira

A ONG expressa os valores de uma sociedade capitalista (macrossociais) e consequentemente os valores institucionais, visto que a gênese das ONGs na história do terceiro setor advém de um Estado neoliberal que não lidou com as questões sociais, e a instituição privada não tem as crianças em processos de vulnerabilidade como objeto de atuação. (CRUZ, 2015)

Esta categoria tem por finalidade expor as relações existentes entre as crianças, pesquisadores e profissionais do serviço, sendo estes profissionais os que operam a lógica institucional e os valores macrossociais.

Contudo nesta lógica de relações e padrões micro/macrossociais encontram-se na instituição os intercambistas, que são estudantes de outros países que participam de um projeto de intercâmbio, sendo responsáveis por coordenar algumas salas e desenvolver atividades em grupo.

3.2.1 CENA 1: “Tio” e “tia” e os professores

Fomos na sala das crianças de 5 a 8 anos, elas estavam brincando de passar por debaixo da mesa enquanto outras mexiam no cabelo da pesquisadora. A coordenadora veio até a sala e pediu silêncio, senão ninguém levaria brinquedo, pois as crianças estavam gritando enquanto brincavam. Foi quando Anitta propôs a brincadeira da “Vaca Amarela”; e todos ficaram em silêncio por alguns minutos. (Diário de campo p. 7, 2016)

A coordenadora nos apresentou exatamente como *“professores”*. No entanto, as crianças não nos chamavam de professores, e sim de *“tio”* e *“tia”.*

Compreendemos que possivelmente a nossa atitude durante as atividades de campo delinearam e valorizaram outras formas de relação, mais próximas do universo subentendido das crianças,

durante o dia a dia institucional, deixando fluir as dinâmicas que as crianças expressavam, sem fazer uso dos mesmos mecanismos de controle já desempenhados pela instituição.

A pesquisa etnográfica, segundo Corsaro (2005), exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem, tornando-se "nativos", ou seja, as crianças têm suas próprias culturas, portanto precisamos entrar na vida cotidiana das crianças sendo uma delas, não agirmos como adultos típicos, apropriando-nos da cultura e dos modos operandi delas.

Retomando a discussão sobre a produção capitalista e a sua influência nas relações existentes no contexto escolar, os professores acabam por ser considerados a partir do que podem produzir, e pensando em como a categoria social infância é vista pela sociedade, podemos pensar que há uma relação hierarquizada nestes ambientes, uma vez que, segundo Almeida (2014), ordem e disciplina estão inseridas no cotidiano escolar, e é por meio deles que as relações de poder se estabelecem.

Desta forma, a escola acaba buscando um controle eficiente e produtivo dos alunos e para isso se utilizam de aparatos pedagógicos, didáticos, disciplinares e arquitetônicos para construir sujeitos similares visando a conformação social. (TOMELIN; ANDRADE, 2005)

As instituições fazem uso da disciplina ou poder disciplinar, que é um controle dos corpos/homens, sujeitando-os a uma relação de docilidade-utilidade; fabricando corpos submissos ou normalizados. (FOUCAULT, 2014). A homogeneização dos corpos facilita a ação dos mestres/diretores. Além de facilitar a ação, segundo Foucault (2000), o disciplinamento objetiva fabricar o tipo de homem necessário ao funcionamento da sociedade industrial capitalista. Por isso, seus mecanismos estão presentes desde a escola, auxiliando na formação do futuro cidadão, passivo e disciplinado.

Para Borba (2007):

> 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.

Conforme descrita na cena acima, a brincadeira é reconhecida como tempo perdido. Isto é, fruto de uma atividade oposta ao trabalho (produtividade), e, sendo, assim, menos importante, por não ser vinculada ao mundo produtivo, o que não gera resultados, e sendo utilizada, em

instituições como a ONG, com espaço e tempo pré-determinados chamados de “hora do recreio”, já que sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. (BORBA, 2007)

Compreendemos que através do brincar podemos alcançar o objetivo da instituição que é o aprendizado, pois é brincando que a criança se comunica, cria novos significados, novos papéis sociais, novas regras e relacionamentos com outros sujeitos e objetos; estimula novas possibilidades de compreensão e ação. Desta maneira, torna inapropriada a restrição do brincar a pequenos intervalos.

Durante a observação das crianças brincando em nosso campo de estudo, pudemos conhecê-las melhor, ultrapassando os muros da instituição, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras.

5.2.2 CENA 2: A família e a repressão dos gêneros no brincar

Durante uma conversa entre coordenadora e pesquisadores sobre casais, Beyonce, 9 anos entrou na conversa dizendo, “mulher tem que bater no homem”; a coordenadora discordou e disse, “ninguém tem que bater em ninguém”. Então a menina relata “minha mãe me batia”, isso acontecia quando “eu errava a receita do arroz, deixando queimar ou muito salgado”. Perguntado se ela que cozinhava em casa, respondeu “sim”, explicando a receita e quantidade correta dos ingredientes. (Diário de campo p. 3, 2016)

A cena nos leva a questionar de que modo as crianças assumem papéis ocupacionais na sociedade. Esses papéis já estavam presentes desde a antiguidade?

Através de um estudo realizado por Larricq (1993 *apud* Zucchetti; Bergamaschi 2007), com os povos Guarani, foi possível observar que eles estão atentos às características de cada idade. Segundo o autor, a partir dos sete anos, aparecem indícios de participação social por parte dos adultos em relação as crianças, principalmente das meninas com os afazeres domésticos, contudo, este fazer está disposto a aprendizagem.

Como exemplo da cultura Guarani, compreende-se que a cultura possibilita entender que as crianças possuem e assumem novos papéis conforme a organização de seu tempo social e histórico.

A história do trabalho infantil articula o econômico com o político, ou seja, advém desde a Idade Média, sendo as crianças também utilizadas como mão de obra em fábricas na revolução industrial. Segundo Rizzini e Pilotti (2011), elas sofrem um processo de

valorização/desvalorização enquanto mão de obra, tornando a desigualdade social *natural*. Nesta ótica, aos pobres e dominados caberia trabalhar e, aos ricos e dominantes, caberia dirigir sociedade.

Ainda, observamos, na análise da cena, que culturalmente o gênero feminino está destinado aos afazeres domésticos. Segundo Preciado (2014), há de haver uma reformulação do contrato social heterocentrado para uma sociedade contrassexual onde existe uma distribuição de valores equivalentes e não de igualdade aos gêneros.

> [...] A história determinou como masculinas, femininas ou perversas [...] A contrassexualidade supõe que o sexo e a sexualidade (e não somente o gênero) devem ser compreendidos como tecnologias sociopolíticas complexas. (PRECIADO, 2014, p.8)

A autora acima citada vê a contrassexualidade como uma teoria do corpo que se situa fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade, ou seja, aponta para substituição desse contrato social que denominamos de Natureza por um contrato contrassexual, sendo neste âmbito os corpos reconhecerem os outros corpos como falantes.

Desta forma, observamos na cena os valores culturais de uma sociedade patriarcal, na qual a violência contra mulher perpassa todas as faces do contexto social no qual os indivíduos estão inseridos. A naturalização da mulher nas tarefas domésticas, mais severa ainda nas zonas periféricas, gera uma violência silenciosa que a acompanha em sua trajetória de vida. Mudar este modelo dos corpos nas oposições homem/mulher faz-se mais que necessário.

4. Conclusão

A cidadania das crianças foi incorporada recentemente em função da luta dos movimentos sociais, culminando na elaboração da Constituição de 1988 e posteriormente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), neste contexto a infância não se tem colocado na perspectiva de sociedade e de um estado de direito. Torná-las sujeitos de direitos e protagonistas das suas próprias ações exige mudanças de paradigmas presentes nas lógicas micro e macrossociais.

Não podemos deixar de citar a importância do brincar, pois é a principal fonte de comunicação da criança com o ambiente. Assim como o trabalho é a ocupação dos adultos e é através dele que estes definem sua posição na sociedade, o mesmo ocorre com o brincar e as crianças, portanto, proporcionar momentos em que possa emergir um brincar espontâneo faz-se

necessário no cotidiano infantil; é assim que se garante integração, portanto, o caminho contrário à vulnerabilidade.

Compreendemos nesta pesquisa que o brincar dentro da lógica institucional possui discursos e práticas ambivalentes. Ele é cognitivamente compreendido como um direito, no entanto, em ato, é visto como subversão da ordem social. Quando visto sob outras lentes, em particular as sociológicas, o brincar é expressão de estruturas e dinâmicas de sociabilidade.

As subversões ocorridas pelo brincar, e que denominamos nesta pesquisa, nada mais são do que categorias teóricas, que reforçam e legitimam o valor genuíno do brincar como expressão máxima da criança e de construção singular de seu protagonismo.

Verificamos também que as redes sociais de suporte, expressas pelo brincar no contexto institucional, tornam-se ferramenta importante de análise para estes marcadores da questão social, sendo chave de leitura para que outras e novas compreensões, além das determinações psicobiológicas, possam ser atribuídas à infância, em particular a infância pobre.

Logo, baseando-nos na teoria de que as crianças utilizam o brincar para se opor às normas institucionais (subversão) e que esta atividade possui indícios das relações existentes, podemos afirmar que as redes sociais de suporte são vistas no cotidiano de crianças em situação de vulnerabilidade social.

A ação do brincar é a principal ocupação das crianças, modificadora da realidade e uma atividade subversiva como identificada na instituição, torna o ser criança ator social dos seus próprios processos de constituição e traz a tona questões sociais e culturais presentes em seus territórios, característicos de estudos da Sociologia da Infância e da Terapia Ocupacional Social.

Por meio destes campos, fomos compreendendo ao longo da pesquisa que o acesso à realidade e as problemáticas expressas pelas crianças deu-se a partir da metodologia específica utilizada no estudo, que nos revelou manifestações ocultas. Contudo, este campo exige um contato com o outro em permanente produção (o meio que o produz e é produzido por ele).

Justificando as relações criadas entre pesquisadores e crianças, quando tivemos a oportunidade de acessar a história de cada uma, como se relacionam com o meio e identificar as subversões. Portanto, faz-se necessário incorporar duas dimensões: considerar a importância da ONG como espaço coletivo para a vivência e a produção de culturas da infância na contemporaneidade.

Para a Terapia Ocupacional, em especial aquela que se debruça sobre as questões do campo social, este estudo corroborou com a produção de evidências sobre trajetórias de crianças

pobres, tendo como bases a Sociologia da Infância, e, junto a isso, coloca enquanto problematização a urgência pela busca de novos desenhos e contornos para compreendermos este contexto além dos estudos da infância atípica.

Referências

ALMEIDA, W.R.A. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. *Educação Por Escrito***,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, jul/ago/set/out/nov/dez, p. 274-285, 2014.

ARIÈS P. *História Social da Criança e da Família***.** 2a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2007.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8a ed. São Paulo: Cortez; 2010.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. *Caderno CRH***,** Salvador, n. 26/27, jan-dez, p. 19-40, 1997.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2009.

CORREIA, R.L, AKERMAN, M. Desenvolvimento local participativo, rede social de suporte e ocupação humana. *Revista de Terapia Ocupacional***.** Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 26(1), jan-abr, p. 159-65, 2015.

CORSARO, W.A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, mai/jun/jul/ago p.443-464, 2005.

CRUZ, G. Dinâmica institucional: uma reflexão sobre o alcance das instituições. *Revista de Ciências da Administração*, Porto Alegre, v. 17, n. 42, p. 95-105, ago 2015.

DELGADO, A, MULLER F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, mai/jun/jul/ago 2005.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI:* o dicionário da língua portuguesa. 3a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1999.

FONTES, B.A.S.M.; STELZIG, S. Sobre trajetórias de sociabilidade: a idéia de relé social como mecanismo criador de novas redes sociais. *Política & Sociedade*, v.3, n.5, p.57-77, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1978/1727>. Acesso em 10 nov 2016.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 15a ed. Rio de Janeiro: Graal; 2000.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: Nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1967.

GUARESCHI, P. *Sociologia Crítica*: alternativas de mudança. 61a ed. Porto Alegre: Mundo Jovem; 2008.

LOPES, R.E. Terapia Ocupacional Social e a infância e a juventude pobres: Experiências do núcleo UFSCAR do projeto METUIA. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR*, São Carlos, v. 14, n. 1, p 5-14, 2006.

MEIRA, A.M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade***,** Rio Grande do Sul, n.15 (2), jul-dez, p. 74-87, 2003.

PRECIADO, B. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: N-1edições, 2014.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A arte de governar crianças*: a história das políticas sociais da legislação e da assistência à infância no Brasil**.** 3a ed. São Paulo: Cortez; 2011.

SARMENTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**.** In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Orgs.). *As crianças*: contextos e identidades**.** Braga: Universidade do Minho, p. 4-31, 1997

SILVA, J.C. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n.19, set, p.101-110, 2005.

TOMELIN, K.N.; ANDRADE, M.C.L. Assim é mais divertido: um estudo sobre a eufemização dos mecanismos disciplinares no recreio escolar. *ANAIS* 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2005. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005. v. 1. p. 1- 16. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt14.htm>. Acesso em 13 out. 2016.

ZUCCHETTI, D.T.; BERGAMASCHI, M.A. Construções Sociais da Infância e da Juventude. *Cadernos de Educação*. Pelotas. p. 213 - 234, jan-jun, 2007.

A INFÂNCIA E A DEFINIÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS: A TEMATIZAÇÃO DO TRABALHO INFANTO-JUVENIL NO BRASIL

Renata Lopes Costa Prado
Universidade Federal Fluminense
renata.lopescp@gmail.com

A definição de problemas sociais não se fundamenta apenas no âmbito do real e do concreto, ela baseia-se também no simbólico e, entre estes dois planos, material e simbólico, nem sempre há convergência. O que significa dizer que algumas situações são socialmente percebidas como problemas sociais, outras poderiam ser assim concebidas, mas não o são, e o que as diferencia não necessariamente é a relevância ou o sofrimento a que elas remetem, mas a atenção que conseguem despertar da sociedade.

Tendo isso em vista, pretende-se discutir a construção do trabalho infanto-juvenil como problema social brasileiro a partir da identificação de marcos que foram importantes para que ele deixasse de ser um tema negligenciado nas arenas públicas, como de fato o foi até o final da década de 1980, e anos depois fosse alçado à condição de problema social a ser erradicado. Dois desses marcos são especialmente observados: a alteração da conceituação de trabalho introduzida pelo IBGE em 1992, que acarretou incremento significativo na taxa de atividade de crianças e adolescentes, sustentando, de certa forma, a construção do problema social trabalho infanto-juvenil; e o lançamento do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), que toma o Brasil como uma referência mundial na redução do número de crianças trabalhadoras.

Apoiando-se nos estudos sociais da infância, que se caracterizam, entre outros aspectos, por considerar as crianças como atores sociais e a infância como categoria estrutural subordinada da sociedade, o trabalho não é visto como inerentemente incompatível com a infância, por um lado, porque as crianças sempre trabalharam e continuam a assim fazê-lo, ainda que a forma de trabalho imanente ao atual sistema de produção – o trabalho escolar – não seja assim reconhecida (QVORTRUP, 2001) e, por outro lado, porque o trabalho delas, como propõe Myers (2001), pode ser interpretado a partir de diferentes perspectivas, levando ou não em conta os interesses das crianças.

O tratamento dado ao tema trabalho infanto-juvenil é exemplar para a melhor compreensão das relações de idade nas sociedades ocidentais contemporâneas, bem como para se entender a influência de agências multilaterais na definição da agenda nacional de políticas públicas voltada à infância. Para dar conta dessa discussão, apresenta-se, inicialmente, uma síntese dos aportes teóricos que o apóiam – os estudos sobre construção de problemas sociais e os estudos sociais da infância. Em seguida, enfatiza-se o debate entre diferentes perspectivas acerca do trabalho infanto-juvenil e discute-se, por fim, aspectos importantes do percurso de construção do trabalho infanto-juvenil enquanto problema social no Brasil.

Estudos sobre construção de problemas sociais e estudos sociais da infância

A tendência geral é considerar problemas sociais como situações desagradáveis que existem em si, isto é, de forma independente da ação humana (LAHIRE, 2005; BEST, 2007), que provocam indignação e estimulam a solidariedade dos que se preocupam com a construção de um mundo melhor. Desta perspectiva, para que tais problemas sejam resolvidos, é necessário aprofundar estudos sobre suas causas e implementar ações direcionadas a resolvê-las.

Essa perspectiva, que busca apreender a definição de problemas sociais em termos de características objetivamente definidas de determinadas condições, é denominada, por Best (2007), de objetivista. Relacionadas à ela, o autor identifica três dificuldades: a primeira é que condições consideradas prejudiciais nem sempre são reconhecidas como problema social, por exemplo, o sexismo em algumas sociedades. Outra dificuldade é que a mesma condição pode ser identificada como nociva por razões muito diferentes. Uma terceira dificuldade é que o "rol de problemas sociais" inclui uma ampla diversidade de fenômenos, pois a definição de problemas sociais, nessa perspectiva, é tão ampla e vaga que fica quase sem significado.

Esta não é a abordagem adotada neste trabalho, pois partimos da conceituação de problema social que atenta para a sua construção. Tal enfoque parte do pressuposto de que a definição de problemas sociais baseia-se tanto no plano objetivo, quanto no simbólico. Problemas sociais podem ser vistos como um rótulo dado a algumas condições sociais, que transformam uma condição anteriormente vista como irrelevante em outra merecedora de atenção pública (LAHIRE, 2005). Essa é, portanto, a denominação dada a um processo de ascensão de preocupações subjetivas relacionadas a determinadas condições sociais. É importante dizer que construção social não se refere só à imaginação ou a fenômenos não existentes: "se uma

situação é definida como real, ela é real em suas consequências" (THOMAS, 1966, *apud* WAXMAN, 1983, p. 71).

O enfoque, aqui adotado, problematiza, então, a construção da agenda de políticas sociais. Isto é, problematiza o privilégio concedido a certos problemas e as formas em que eles vêm sendo definidos para mostrar que eles poderiam ter sido colocados de uma forma diferente ou, então, mostrar que poderiam ter sido preteridos em nome de outros.

Sendo a atenção pública um recurso sempre escasso frente às inúmeras situações que potencialmente poderiam ser demarcadas como problemas sociais, a dinâmica de entrada e permanência de um problema social na agenda de políticas, envolve competição com outros potenciais problemas (HILGARTNER; BOSK, 1988). No contexto de tal competição, com frequência, o problema é exacerbado e o nosso entendimento sobre ele, distorcido (WAXMAN, 1983), já que esse processo é, inevitavelmente, retórico, por se caracterizar pela busca de convencimento da audiência sobre a existência do problema, a sua natureza e a intervenção que ele demanda. Nesse processo, a representação de uma situação como novidade, urgência e drama aumenta a probabilidade de seu reconhecimento como problema social (BEST, 2001; 2007), o que encontra forte ressonância na mídia.

As estatísticas ou estimativas podem constituir outro recurso retórico de destaque nesse processo. Elas ajudam a compreender a complexidade social, pois permitem sistematizar processos sociais complexos. No entanto, elas são tratadas como se fossem fatos em vez de números criados. São tidas como "poderosas representações da verdade" (BEST, 2001). Como veremos adiante, o aumento do número de crianças e adolescentes no mercado de trabalho detectado a partir da PNAD de 1992 raramente é explicado pela alteração substancial da definição de pessoa ocupada.

Assim como o público em geral (e até mesmo acadêmico) tende a ser receptivo às reivindicações de problemas sociais, ele também costuma não ser crítico em relação à apresentação de estatísticas, esquecendo-se de que elas também fazem parte das disputas (BEST, 2001). Nenhuma estatística é perfeita, mas algumas são muito melhores do que outras. As boas estatísticas partem de definições claras e adequadas, procedimentos de medidas razoáveis e boas amostras. As ruins partem de definições inadequadas e vagas, de frágeis procedimentos de medidas ou de amostras não representativas.

Além da inadequada produção, as estatísticas também podem ser utilizadas de forma imprópria. Best (2001) sustenta que, frequentemente, definições amplas resultam em grandes números

estatísticos que são apresentados ao público por ativistas que querem convencer seus interlocutores da sua versão do problema, associados a exemplos nada típicos, escolhidos precisamente por serem os mais dramáticos e chocantes. O risco, mais uma vez, é enquadrar, de forma dramática, o nosso entendimento do problema.

O interesse em problematizar a retórica usada na construção de problemas sociais decorre não apenas de eventuais ilusões criadas pelas estatísticas inadequadas (que podem gerar equívocos desastrosos na construção de políticas públicas), mas também por seus impactos deletérios em segmentos sociais. A estigmatização de segmentos sociais associados a reconhecidos problemas sociais não parece ser exceção no processo de construção de tais problemas. Segundo Gusfield (1989), "usar a língua dos 'problemas sociais' é enquadrar determinado tema como 'doente' ou 'preocupante'" (p. 435). É a "indústria do desviante" de que o autor trata.

Outro aporte teórico importante para as discussões ora apresentadas são os estudos sociais da infância, especialmente em sua vertente interpretativa (ver, por exemplo, JAMES, 2009). Como este é um campo de estudos mais familiar aos participantes deste seminário, apresento-o, por hora, de forma mais sintética.

Os estudos sociais da infância constituem-se como um campo de estudos interdisciplinar que defende a autonomia conceitual de crianças e infância, isto é, concebem serem estes temas legítimos de estudo, não sendo, portanto, suficiente tratá-los de forma subsumida em investigações, por exemplo, sobre instituições socializadoras, como a família e a escola, que acabam por restringir as crianças aos papéis de filhos ou alunos.

As crianças são entendidas como atores sociais, e não mais apenas como futuros adultos ou objeto de socialização. A socialização deixa de ser vista como uma questão de adaptação ou interiorização de normas e padrões sociais e começa a ser entendida como um processo de apropriação, de inovação e de reprodução: as crianças são agentes do processo de socialização de adultos e de outras crianças, assim como os adultos.

A infância, por sua vez, deixa de ser vista como fenômeno biológico, natural e universal, para ser entendida como construção social, variável de uma cultura para outra; deixa de ser concebida apenas como um momento precursor, passando a ser vista como constitutiva e constituinte da cultura e da sociedade.

Além disso, a infância é vista como uma categoria estrutural subordinada das sociedades ocidentais modernas, que podem, portanto, serem descritas como adultocêntricas, já que se

estruturam também por hierarquias etárias, um dos eixos constitutivos das desigualdades sociais, ao lado de outros, como gênero, raça e classe.

O debate entre diferentes perspectivas acerca do trabalho infanto-juvenil

O tema "trabalho infantil", ou infanto-juvenil, foi negligenciado no Brasil até praticamente o final dos anos 1980, seja pelas políticas públicas, seja pela mídia (FREITAS, 2004) ou pela academia (PRADO, 2013). A partir de então, inúmeras campanhas e ações governamentais e da sociedade civil foram empreendidas buscando a eliminação do trabalho de crianças e adolescentes antes da idade legal. O "trabalho infantil" foi alçado à condição de problema social da humanidade, considerado uma perversão a ser erradicada.

Essa perspectiva que propõe a abolição de toda e qualquer forma de trabalho realizado por crianças e/ou adolescentes é denominada de abolicionista.

O tema, no entanto, é muito mais complexo e delicado do que pode parecer. Primeiro, porque, como argumenta um dos pioneiros dos estudos sociais da infância, o sociólogo Jens Qvortrup (2001, p.129), não é uma exceção crianças trabalharem, ao contrário, o trabalho delas faz parte da divisão social do trabalho em qualquer economia: elas "[...] sempre trabalharam, porém a natureza de seu trabalho obrigatório mudou, de acordo com os modos de produção predominantes".

Conforme afirma o autor, um aspecto distintivo da economia moderna em relação à pré-moderna é a divisão diacrônica do trabalho, ou seja, o tempo que transcorre entre a produção e o consumo é cada vez mais longo, pois novas ligações foram acrescentadas à cadeia de produção. Qvortrup sugere que uma dessas novas ligações seja o trabalho escolar, uma forma de trabalho imanente ao atual sistema de produção. No entanto, este trabalho, por conta da diacronia que o marca, não é reconhecido por aquilo que contribui para a sociedade, como em outros momentos históricos diferentes trabalhos exercidos pelas crianças o foram.

Assim, se considerarmos tanto a ação das crianças quanto a contribuição de seu trabalho para a economia e a sociedade, o trabalho escolar não é uma atividade oposta ao trabalho realizado fora da escola, como com frequência é visto.

Mesmo que se leve em conta apenas trabalhos realizados fora da escola, um segundo aspecto remete à inadequação da perspectiva abolicionista: a tensão entre relativismo e universalismo cultural associada ao tema. Padrões globais de direitos das crianças ou de formas intoleráveis

de trabalhos infanto-juvenis requerem noções universais de infância, apesar da enorme diversidade das vidas e dos problemas das crianças, que se diferenciam por idade, lugar, tempo, gênero e outros fatores.

A perspectiva abolicionista tem sido identificada com a defesa de uma concepção universal de infância que associa a ideia de criança à proibição do trabalho. Por outro lado, a corrente crítica ao abolicionismo se sustenta na observação da diversidade de culturas nacionais e locais, para as quais nem sempre há incompatibilidade entre infância e trabalho. Os que defendem esta posição atentam para o fato de que intervir na vida de outros sempre implica questões éticas e quando intervenções atravessam fronteiras, culturas e mundos políticos ainda mais (WHITE, 1999).

Não há respostas fáceis para questões sobre a possibilidade de universalizar direitos e quais os limites para respeitar práticas, em culturas locais específicas, consideradas por grande parte das sociedades como inaceitáveis. A tensão, então, entre universalismo e relativismo cultural, como afirma White (1999), é real e necessária, refletindo um debate que não será resolvido, pois são questões sem fórmulas ou soluções puramente técnicas, que parecem depender muito mais de acordos para que não resultem nem no constrangimento de um universalismo estéril e artificial, nem na aceitação da autoderrota do relativismo cultural.

Como observa White (1999), a maioria do discurso público e das políticas de intervenção relacionados ao trabalho infanto-juvenil parte de diferentes pressupostos, definindo o problema, equivocadamente, como o trabalho em si, em vez das várias formas de abuso, exploração e perigo que podem decorrer do envolvimento de crianças e adolescentes no trabalho em sociedades adultocêntricas.

Outras nuances nas interpretações a respeito dos trabalhos de crianças e adolescentes são descritas por Myers (2001). O autor sistematiza as quatro principais abordagens que identifica no debate internacional sobre trabalho infanto-juvenil. São elas: do mercado de trabalho, do capital humano, da responsabilidade social e a centrada na criança.

A **perspectiva do mercado de trabalho** tem como preocupação central o impacto negativo do trabalho realizado por crianças no trabalho de adultos. Para os seus defensores, não haveria divergências entre o que é melhor para adultos e o que é melhor para crianças. Assim, por um lado, é visto como importante para os adultos que crianças não trabalhem para que não ocupem seus postos de trabalho; por outro, não trabalhando, a criança teria sua infância protegida, uma

vez que a infância seria incompatível com o trabalho. Daí a expressão “criança sem infância” utilizada de forma recorrente para se referir às crianças trabalhadoras.

Essa perspectiva, de viés abolicionista, é a dominante entre os governos no contexto internacional (MYERS, 2001). Ela se originou na Inglaterra, no início do século XIX, em um momento de importantes mobilizações de trabalhadores que reivindicavam melhores condições de trabalho e, a partir do final do século XIX, entrou para a pauta internacional.

Em 1919, tal perspectiva concretizou-se na legislação. No pós-guerra, o Tratado de Versalhes criou a OIT e, conforme o artigo 427, incluiu, entre suas atribuições, a “abolição do trabalho infantil e a imposição de [...] limitações no trabalho de jovens para assegurar-lhes o prosseguimento de sua educação e assegurar-lhes um desenvolvimento físico adequado” (MYERS, 2001).

Na década de 1990, outros aliados se associaram à campanha pela erradicação do trabalho de crianças: o Senado norte-americano, que propôs uma legislação que proíbe a importação de produtos que contam com a atividade laboral de crianças, o *US Child Labour Deterrence Act* (1992); a Marcha Global pela Erradicação do Trabalho Infantil; e a campanha Educação para Todos, para a qual o trabalho é considerado um entrave para a universalização do ensino fundamental.

A perspectiva do mercado de trabalho trouxe o tema do trabalho infanto-juvenil para a agenda e despertou a atenção para abusos sofridos por crianças trabalhadoras. Apesar disso, ela carrega, como visto anteriormente, críticas dirigidas ao reducionismo que configura as perspectivas abolicionistas. Não há sustentação empírica para pressupor que o trabalho seja em si prejudicial à criança e ao adolescente. Essa concepção, desconsidera a diversidade de significados e de formas que o trabalho pode ter, variando desde trabalho forçado até autodeterminados e centrados em interesses infanto-juvenis. Além disso, não há razão para assumir que interesses de adultos e crianças sejam coincidentes e que as políticas trabalhistas que beneficiam os trabalhadores adultos servirão também para o bem-estar das crianças (LIEBEL, 2003).

A **perspectiva do capital humano** focaliza o trabalho infanto-juvenil sob o ponto de vista do desenvolvimento econômico nacional, sendo visto como produto e produtor do subdesenvolvimento (MYERS, 2001). Parece vir daí a noção do trabalho de crianças como parte de um “ciclo vicioso de pobreza”: a criança trabalhadora não tem infância e também não terá futuro. Essa noção parece ter como combustível importante a ideia de que as crianças deixam de ir para a escola para trabalhar, que aqueles que trabalham não estudam e que o

fracasso escolar é mais determinado pelo trabalho do que pelo próprio sistema educacional. O trabalho infanto-juvenil é tido como uma das (ou a) causas de produção e reprodução da desigualdade social e da pobreza.

Diferentemente da perspectiva do mercado de trabalho, na óptica do capital humano, o trabalho infanto-juvenil não é visto como um problema em si, mas como uma situação que deve ser avaliada à luz dos prejuízos que pode acarretar para o progresso econômico da criança, do adolescente e de sua família e, no plano macro, para o desenvolvimento econômico nacional (MYERS, 2001).

Os adeptos da perspectiva do capital humano, segundo Myers (2001), apresentam argumentos que podem ter sua origem no século XVIII, com a teoria de Adam Smith. No entanto, tal como ela se configura nos dias de hoje, suas principais formulações vêm da década de 1960. De acordo com o autor, tal perspectiva esteve durante anos à margem do debate sobre o tema, mas, recentemente, tem recebido importantes adeptos, em especial, os ministérios de planejamento, o Banco Mundial, além de muitos economistas e educadores.

Do mesmo modo que a perspectiva do mercado de trabalho, a do capital humano também não se alinha aos direitos da criança, já que não é ela o foco da preocupação, mas o adulto que ela será e sua contribuição econômica quando não for mais criança. Além disso, a perspectiva do capital humano parece se sustentar em alguns aspectos controversos, como a excessiva ênfase no retorno econômico da escolaridade e na crença de que o crescimento econômico por si só diminuiria a participação de crianças e adolescentes no mercado de trabalho (MYERS, 2001).

A **perspectiva da responsabilidade social** considera o "problema" trabalho infanto-juvenil à luz da iniquidade social, das relações de dominação e da "deterioração" de valores morais. Sua preocupação central é com a exclusão de grupos em desvantagem na participação das oportunidades e dos benefícios disponibilizados pela sociedade (MYERS, 2001).

Myers identifica pelo menos duas vertentes na perspectiva da responsabilidade social. A primeira origina-se de organizações da sociedade civil e de grupos políticos ou religiosos que enfatizam os direitos e os valores democráticos, vertente muito associada a movimentos dos países em desenvolvimento, por exemplo, aqueles ligados à Teologia da Libertação, na América Latina. A segunda vertente é mais comum entre acadêmicos e agências de desenvolvimento e se associa à recente moda do conceito de "capital social". Nas duas vertentes, o trabalho infanto-juvenil é definido como um trabalho que explora, aliena e impede a criança de ter acesso aos mecanismos instituídos de proteção social. Ele é visto como resultado da negligência

governamental em relação aos pobres, do egoísmo das elites, da falta de solidariedade entre a classe trabalhadora e da ausência de suporte familiar adequado. No entanto, para os defensores dessa corrente, o fato de crianças e adolescentes trabalharem é menos preocupante do que o processo de exclusão e discriminação que os separa dos serviços essenciais da sociedade. Nesse ponto de vista, um trabalho de período reduzido, que não atrapalhe sua educação, poderia ser aceitável (MYERS, 2001).

De acordo com essa perspectiva, a solução para o problema da exploração do trabalho de crianças está menos na redução da pobreza do que na articulação e mobilização da sociedade, visando, por exemplo, ao fortalecimento das famílias, à melhoria de serviços básicos, à organização das crianças trabalhadoras para defenderem seus próprios interesses e ao monitoramento dos locais de trabalho pela comunidade (MYERS, 2001).

A **perspectiva centrada na criança** é a adotada por autores dos estudos sociais da infância. Ela tem como preocupação central a ênfase nos interesses de crianças e adolescentes. Seu pressuposto é que os interesses de adultos e crianças nem sempre coincidem e que, sendo as relações de idade um dos eixos de dominação da sociedade, diminuir desigualdades requer privilegiar os que historicamente têm tido pouca voz e pouco poder. O princípio do "maior interesse da criança" expresso na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança é o coração dessa perspectiva. O que no debate sobre trabalho infanto-juvenil se traduz na posição, até então não-familiar, de que qualquer intervenção deve beneficiar as crianças, antes de beneficiar os adultos. Assim, a convenção não enfatiza a redução da atividade econômica da criança e do adolescente; ela se preocupa com estratégias que os protejam de situações prejudiciais, um objetivo consideravelmente diferente (MYERS, 2001). Essa orientação é bem expressa no artigo 32, que trata do direito de a criança ser protegida de qualquer trabalho nocivo.

E, assim como os estudos sociais da infância, esta perspectiva se preocupa em dar espaço para a voz de crianças e adolescentes, considerando os significados que atribuem ao trabalho em suas vidas.

O trabalho infanto-juvenil enquanto problema social brasileiro

É indubitável que a participação de crianças e adolescentes no mercado de trabalho passou a se configurar como um problema social brasileiro a partir do início dos anos 1990, tendo como marcos: mudanças na legislação brasileira relacionada ao tema; impactos do *US Child Labour*

Deterrence Act (1992); a alteração da conceituação de trabalho introduzida na PNAD pelo IBGE; e o lançamento do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) pela OIT.

Do ponto de vista jurídico, a normatização brasileira sobre trabalho infanto-juvenil se dá, fundamentalmente, a partir da Constituição Federal de 1988, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, promulgada no país em 1989, da CLT, de 1942, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e das Convenções nº. 138, de 1973, e nº. 182, de 1999, da OIT, as quais o Brasil é signatário desde o início dos anos 2000. O aspecto central de atenção da legislação relacionada ao tema tem sido a delimitação da idade legal para ingresso no mercado de trabalho. A idade mínima variou desde o início do século 20: 12 anos no Código de Menores de 1927 e na Constituição Federal de 1967; 14 anos nas Constituições de 1934 e de 1988, na CLT de 1943 e no ECA de 1990; e 16 anos, ou a partir de 14 anos, exclusivamente na condição de aprendiz, conforme as revisões mais recentes destas mesmas leis, ocorrida em 2001.

Também é importante considerar, na construção do trabalho infanto-juvenil como problema social brasileiro, repercussões do *US Child Labour Deterrence Act* (1992) que passou a proibir a importação para os EUA de produtos que contassem com a atividade laboral de crianças. Se por um lado essa foi uma forma de coibir o uso de mão de obra infantil ao redor do mundo, por outro, serviu para favorecer o mercado dos países mais desenvolvidos e teve como uma de suas consequências o incremento da pobreza, como constata Murshed (2001), entre crianças que vivem em países como Bangladesh.

Mas, pretende-se, nesse trabalho, olhar com mais atenção os outros dois marcos do reconhecimento do trabalho infanto-juvenil como problema social anteriormente citados. Inicio pelo conceito de ocupação adotado pelo IBGE.

Alguns textos publicados e referentes aos anos 1980 (RIBEIRO, 1988) destacaram as deficiências da PNAD para caracterizar o "trabalho do menor". Considerava-se que a definição de população economicamente ativa, que estabelecia como limite inferior a idade de 10 anos, deixaria de incluir crianças menores que trabalhavam. Além disso, o conceito de trabalho da PNAD, que prescrevia "certo grau de intensidade" – 15 horas semanais, pelo menos – "e sua ocorrência em período restrito de tempo" – a semana de referência – deixaria de apreender "com exatidão" o trabalho de crianças e adolescentes, pois, "tais atividades se caracterizam por sua

intermitência, pela ausência de vínculos de emprego e pela flexibilidade quanto aos tipos de serviços e tarefas realizados" (RIBEIRO, 1988, p. 47).

Críticas à conceituação de trabalho também vinham sendo produzidas na OIT, que, a partir de 1982, passou a sugerir alterações na sistemática de coleta de dados. A OIT recomendava que a produção de bens para o autoconsumo fosse considerada como trabalho e "a noção de 'algum trabalho', definida como uma hora de trabalho pelo menos" (DEL GROSSI; SILVA, 2002, p. 12). Estas sugestões foram incorporadas na PNAD 1992. Assim, se teria um sistema nacional de estatísticas do trabalho comparáveis com as estatísticas internacionais.

Outro motivo que pode ser atribuído a estas alterações na conceituação de trabalho é o levantado por Schneider (2005):

> [...] Como se trata da instituição oficial do Estado, a mudança conceitual de 1992 pode ter sido introduzida (mesmo que não haja uma declaração formal a este respeito) como atenuante para os indicadores sobre o número crescente de desempregados no Brasil (p. 20).

Fato é que, a partir de 1992, a PNAD ampliou o período de tempo usado como referência e o tipo de atividade abarcado por sua conceituação de pessoa ocupada para captar trabalhadores envolvidos em atividades econômicas que, até então, não eram quantificados. A atual conceituação, bastante ampla, considera também pessoa economicamente ativa alguém que tenha trabalhado por "pelo menos uma hora na semana" mesmo que "este trabalho seja em atividades para o próprio consumo de membros da família ou na construção de edificações para uso próprio". Como exemplificam Del Grossi e Silva (2002), são consideradas ocupadas pessoas que se dedicaram uma hora ou mais, na semana de referência, apenas à produção para o consumo próprio, como estudantes que cuidam das galinhas e da horta doméstica nas horas vagas.

Tal conceituação de trabalho acarretou incremento formidável na taxa de atividade de crianças e adolescentes, sustentando, de certa forma, a construção do problema social trabalho infanto-juvenil, já que um conceito tão amplo de trabalho e ocupação acaba captando quase tudo o que uma pessoa estiver realizando durante uma semana em seu domicílio, especialmente em meio rural, onde os limites entre ocupação e afazeres domésticos são tênues (SCHNEIDER, 2005).

Além dos possíveis vieses nas estatísticas sobre a realidade do "trabalho infantil" brasileiro decorrentes das especificidades de algumas ocupações, a desatenção em relação às diferenças entre as faixas etárias da população considerada ocupada também tem gerado usos inadequados dos números das PNADs referentes às crianças e adolescentes trabalhadores.

A PNAD 2014 estimava que 3 331 000 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam ocupados em 2014, ou 8,34% da população brasileira nesta faixa etária (IBGE, 2015). Desse total, 57,82% têm entre 16 e 17 anos, ou seja, dentre eles se encontram adolescentes em idade legal para o trabalho, não apenas na condição de aprendizes. Apesar disso, pesquisadores, organismos multilaterais, órgãos de governos usam, com frequência, a taxa 8,3% para representar os "trabalhadores infantis" do Brasil. Conforme Freitas (2004), "[...] nem todos os trabalhadores infantis são crianças, nem todas as crianças que trabalham são trabalhadores infantis" (p. 61). Por isso, a nossa preferência pelo termo "trabalho infanto-juvenil".

Isso significa que, apesar de a literatura brasileira e internacional relacionada ao "trabalho infantil" frequentemente considerar que os dados oficiais subestimam a extensão do fenômeno (ROSEMBERG; FREITAS, 2002), as imagens de crianças desenvolvendo, por exemplo, extenuantes trabalhos em carvoarias veiculadas como se fosse o típico "trabalho infantil" por campanhas em defesa da erradicação do "problema", são acompanhadas de números que apenas muito parcialmente podem se relacionar com tal conceito.

O lançamento do IPEC pela OIT constitui outro importante marco na construção da agenda do trabalho infanto-juvenil como problema social. A OIT tem mantido representação no Brasil desde 1950, mas é a partir do início dos anos 1990, com a criação do IPEC, que ela passou a incidir mais fortemente sobre as ações relacionadas à atividade laboral de crianças no país. O IPEC foi lançado mundialmente em 1992 e é dentro de seu escopo que estão abrigadas as principais estratégias da organização voltadas para o combate do trabalho infanto-juvenil.

O IPEC estabelece parcerias com o poder público, com organizações patronais e da sociedade civil para a atuação em todo o território nacional. Suas estratégias envolvem *advocacy* junto aos governos, "campanhas de conscientização", de orientação abolicionista, e financiamentos de projetos, com recursos oriundos principalmente dos governos alemão e norte-americano (OIT, 2003). Além disso, são elaborados estudos sobre o tema e processados dados, por exemplo, os do "Suplemento Especial sobre Trabalho Infantil" da PNAD 2001. Assim, em conjunto com outros parceiros, a OIT afirma ter contribuído para a "retirada de mais de 800 000 crianças do trabalho nesses anos, tornando o Brasil referência mundial na redução do número absoluto de crianças exploradas no trabalho formal" (OIT, 2003).

O trabalho de crianças e adolescentes não é inerentemente nocivo, como bem ilustra exemplos de populações indígenas que pouco diferenciam trabalho e educação; ou de crianças que frequentam a escola e realizam o que Qvortrup chama de trabalho imanente ao atual sistema de

produção; ou ainda de crianças que são identificadas como fazendo parte da população economicamente ativa por cuidarem durante algumas horas semanais da horta familiar.

Apesar disso, a agenda de políticas públicas para a infância tem hoje como uma de suas importantes bandeiras a *erradicação*, a *eliminação*, o *combate* ao "trabalho infantil", sem que se focalize nos prejuízos que, de fato, certos trabalhos, em certos contextos, trazem para as crianças. Tal pauta é sustentada por campanhas de "conscientização", por financiamentos de projetos, por usos de retórica e de estatísticas que, por vezes, contribuem para distorcer a nossa compreensão do fenômeno e a nos levar a pobres escolhas políticas. Não raro, participamos disso. Como dizia Rosemberg:

> [...] nós – profissionais, políticos, ativistas e acadêmicos da causa da infância –, com frequência ultrapassamos o limite (que pode ser tênue) entre a publicização de uma necessidade social intensa e a dramatização espetacular de um problema social. O risco, que decorre desta passagem, é a canalização de recursos humanos e financeiros para o espetáculo, em detrimento de outras urgências com menor apelo midiático (2008, p. 300).

Referências

BEST, J. *Social Problems*. New York: Norton and Company, 2007.

BEST, J. *Damned lies and statistics*. Berkeley: University of California, 2001.

DEL GROSSI, M.; GRAZIANO DA SILVA, J. *O uso das PNADs para as áreas rurais.* Texto Para Discussão (IPEA), Rio de Janeiro, 2002.

FREITAS, R. *O tema trabalho infanto-juvenil na mídia*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). São Paulo: PUC-SP, 2004.

GUSFIELD, J. Constructing the ownership of social problems. *Social Problems*, v. 36, n. 5, dez. 1989.

HILGARTNER, S.; BOSK, C. The rise and fall of social problems. *American Journal of Sociology*, v. 94, n. 1, 1988.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

LAHIRE, B. *L'invention de l'illettrisme*: rhétorique publique éthique et stigmates. Paris: La Découverte/Poche, 2005.

LIEBEL, M. *Infancia y trabajo:* para una mejor comprensión de los ninõs y niñas trabajadoras en diferentes culturas y continentes. Madrid: Ifejant, 2003.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, mar. 2001.

MURSHED, M. Unraveling child labor and labor legislation. *Journal of International Affairs*, v. 55, n. 1, 2001.

MYERS, W. Can children's education and work be reconciled? *International Journal of Educational Policy*, v. 2, n. 3, out. 2001.

OIT. *Boas práticas de combate ao trabalho infantil*: os 10 anos do IPEC no Brasil. Brasília: OIT, 2003.

PRADO, R. L. C. Trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos. *Estudos de Psicologia*, v. 30, n. 1, mar. 2013.

QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

RIBEIRO, R. *A PNAD como instrumento de trabalho para o estudo de situação do menor no Brasil*. Nova Friburgo: ABEP, 1988.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVE, R.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. (org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

ROSEMBERG, F.; FREITAS, R. Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, jan. 2002.

SCHNEIDER, S. *Agricultura e trabalho infantil*: uma apreciação crítica do estudo da OIT. Porto Alegre: Fetag, 2005.

JAMES, A. Giving voice to children's voices. *American Anthropologist*, v. 109, n. 2, 2007.

WAXMAN, C. *The stigma of poverty*. New York: Pergamon, 1983.

WHITE, B. Defining the intolerable: child work, global standards and cultural relativism. *Childhood*, v.6, n. 1, 1999.

A PRESENÇA ATIVA DE CRIANÇAS EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ANARQUISTA: A ESCOLA MODERNA

Rodrigo Rosa da Silva
FE-USP
rodrigo.rosa.silva@usp.br

Perspectivas libertárias sobre a educação de crianças

Os projetos educativos anarquistas ao longo de sua história se caracterizaram por uma variedade de abordagens, propostas, metodologias e formatos. Antecipando conceitos em voga no século XX, os libertários já propunham a plena realização de uma Formação Integral dos indivíduos, desde a infância até a idade adulta. Para isso colocaram em marcha vários projetos para atender diferentes idades e públicos. Outra característica marcante é a prática de explicitar sempre posturas políticas e intencionalidades, de forma consciente e objetiva. Para atender às crianças da classe trabalhadora (até então excluídas do sistema estatal e privado de ensino) fundaram escolas e coordenaram orfanatos; para a formação de jovens, visando sua profissionalização e formação intelectual, implantaram escolas-oficinas; os ateneus, centros de cultura e bibliotecas vinculados ao movimento sindical realizava a formação política, ao mesmo tempo em que alfabetizava e socializava o conhecimento científico com as classes populares; as universidades populares e bolsas de trabalho na França na virada do século XIX para o XX também constituíam ações formativas de classe. Vale notar que todas essas iniciativas estavam orientadas pelos mesmos princípios político-pedagógicos e possuíam uma origem em comum: os congressos operários da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) ocorridos nas décadas de 1860/1870 na Europa. É nas atas e resoluções de encontros de trabalhadores e trabalhadoras, muitos analfabetos ou com nenhum grau de instrução oficial, onde devemos investigar a origem das propostas anarquistas de educação.

O revolucionário e anarquista russo Mikhail Bakunin (1814-1876) sistematizou as discussões dos internacionalistas em seus escritos, dando forma ao conceito de Instrução Integral (BAKUNIN, 2003). Para Bakunin, “educar significa substancialmente estimular e promover aquela dimensão rebelde e intolerável à autoridade” (CODELLO, 2007, p. 107). A instrução e

a educação popular dependem da solução radical de outras questões sociais, em especial da melhora das condições econômicas da classe operária. Ou seja, longe de acreditar na panaceia da escola como solução para os males sociais, Bakunin, como socialista libertário e revolucionário, a via como parte de um processo de mudança radical da sociedade. Bakunin denunciava a educação estatal e religiosa, opunha-se a todo tipo de castigo infligido à criança e acreditava que o ensino deveria primar por valores como a solidariedade, a liberdade, o respeito recíproco, a justiça e o culto pelo trabalho, pois "só pelo trabalho o homem se faz homem" (BAKUNIN, 2003, p. 83). Acabou sendo considerado como um texto fundador para a educação anarquista e influenciou diretamente todos os teóricos e realizadores posteriores de um projeto pedagógico revolucionário.

Para os anarquistas é explícita a necessidade da associação entre o trabalho braçal ou manual e o trabalho intelectual. Em resumo,

> A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho. Visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas (BAKUNIN, 2003, p. 78).

Na proposta de Educação Integral há um objetivo racional na aprendizagem e para que ele se realize, aplicado a ambos os sexos, os professores devem respeitar o desenvolvimento natural dos alunos e suas inclinações e gostos. Na pedagogia libertária a "criança não é um adulto inacabado", mas sim um ser com sensibilidade, inteligência, necessidade e interesses próprios (LIPIANSKY, 1999, p. 55). O anarquista francês e diretor do Orfanato de Cempuis, Paul Robin parte, primeiramente, de exercícios dos órgãos dos sentidos da criança através de jogos pedagógicos que favoreçam a observação dos fenômenos, sem auxílio de instrumentos; depois introduz a utilização de lupas, microscópios e outros aparelhos; inicia o exercício de órgãos ativos através de movimentos físicos e exercícios práticos; e estimula o uso da voz para a comunicação e depois para o canto; chegando, finalmente, na escrita da linguagem articulada e culta; bem ao contrário do que acontece nas escolas tradicionais, onde somente o ouvir e escrever são estimulados, em detrimento do ler e falar. Robin dizia que, assim, a "criança deixa logo de ser só consumidor, mas pode e, consequentemente, deve tornar-se produtor" (ROBIN, 1989, p. 91).

Isso implicaria, é óbvio, mudanças essenciais tanto em termos de conteúdos como de métodos pedagógicos. O geógrafo anarquista Piotr Kropotkin conclamava:

> Mais liberdade para o desenvolvimento intelectual da criança! Mais espaço para o trabalho independente, sem ajuda por parte do professor senão a estritamente necessária! (KROPOTKIN, 2011, p. 57)

A dupla função (pedagógica e política) das propostas de Kropotkin são explícitas: "Faça com que as crianças inglesas troquem continuamente correspondência, coleções e ideias com as crianças russas" e verá que, além de fazerem-nas avançar em suas investigações, o professor "poderá estar seguro de que, depois de algum tempo, nem ingleses nem russos empunharão tão rapidamente as armas para resolver seus problemas" (KROPOTKIN, 2011, p. 63-64).

Tais propostas implicam uma transformação da relação professor-aluno. O geógrafo francês Élisée Reclus, militante anarquista e cientista acreditava que

> o ideal dos anarquistas não é aquele de eliminar a escola, mas melhorá-la, fazer da própria sociedade um imenso organismo de ensino mútuo, no qual todos sejam, juntos, estudantes e professores, no qual todo jovem, depois de ter recebido alguns esclarecimentos gerais nos primeiros estudos, aprenda a desenvolver-se integralmente, em virtude de suas forças intelectuais, em sua existência escolhida livremente. (RECLUS, 1930, p. 133, tradução nossa).

Sua concepção toma a educação em sua complexidade, levando em conta o contexto ambiental e cultural da sociedade, entendendo que há múltiplos espaços de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, o estudante constrói seu percurso rumo à liberdade na escola e na sociedade. Pretendia-se eliminar o "princípio de autoridade" na educação. Essa ideia nos remete ao que Bakunin havia escrito alguns anos antes: que o processo educativo deve passar da máxima autoridade do professor, justificável para crianças em tenra idade inclusive por questões de segurança e saúde, para ir dando lugar a uma crescente liberdade, eliminando gradualmente os traços de autoridade, até a constituição de homens e mulheres plenamente livres (BAKUNIN, 2003, p.46).

Élisée Reclus propõe novas formas de ensino, novas metodologias para se alcançar os objetivos da educação libertária. Alguns pontos merecem destaque: a coeducação de sexos; a abolição das provas e exames; o aprendizado colaborativo entre professores e estudantes e entre os próprios sujeitos aprendentes; o aprendizado baseado na observação; transformação de meros leitores em *autores*, abandonando uma postura passiva no processo educativo, atribuído aos "alunos", para assumir uma relação ativa com o conhecimento. Tais propostas foram lidas por Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e aplicadas na Escola Moderna de Barcelona (1901-1906) com a denominação de "ensino racionalista".

A Escola Moderna de Barcelona (1901-1906) e o ensino racionalista

Para o catalão Francisco Ferrer, o propósito do ensino racional era, "substituir os métodos dogmáticos da teologia pelo método racional indicado pelas ciências naturais." (FERRER Y GUARDIA, 1910), por isso os professores não deveriam "enterrar conhecimentos na cabeça" das crianças, mas sim tratar de fazer-lhes "nascer na consciência" através da estreita colaboração entre mestres e alunos. Em artigo datado de 1907, Ferrer afirma:

> A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos dificultem a emancipação total do indivíduo e para isso adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar na infância o afã de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que, com o seu conhecimento possa logo combatê-las e opor-se a elas[271]

Um exemplo disso foi a solicitação feita por ele para que Reclus produzisse um livro didático para as crianças da Escola Moderna. Ferrer recebe uma resposta negativa do geógrafo que argumentou que "não há texto para o ensino da geografia nas escolas primárias" pois não havia um único livro que não estivesse "infectado do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática" (RECLUS, 2011, p.27). Em um artigo no jornal *Le Revolté* reafirma categoricamente sua perspectiva política libertária: "Nós devemos […], ao fazer a crítica da instrução dada, combater o poder do Estado".

O programa da Escola Moderna era indiscutivelmente ácrata e tinha uma concepção nitidamente libertária, pois além de racionalista e científica, posicionava-se como antimilitarista, antipatriótica e antiestatal. Ferrer diz em carta à Leopoldine Bonnard, uma de suas colaboradoras:

> Hoje, nos dedicamos a que as crianças reflitam sobretudo sobre a injustiça social, as mentiras religiosas, governamentais, patrióticas, judiciárias, políticas e militares, etc., a fim de preparar as mentalidades para a revolução social. Hoje, nós nos consagramos a despertar os espíritos para as ideias revolucionárias: depois, veremos (FERRER Y GUARDIA *apud* SAFÓN, 2003, p. 28).

[271] Boletim da Escola Moderna 1 p. 1

A Escola Moderna publicou durante todo o período de sua existência um Boletim periódico voltado para a difusão de suas propostas pedagógicas e visões políticas. É através desses documentos que podemos acessar algumas informações sobre o cotidiano escolar e as práticas na escola, bem como a atuação das crianças. Segundo o próprio Ferrer,

> Uma das seções do Boletim que alçaram maior êxito foi a destinada à publicação de pensamentos dos alunos. Mais que uma exposição de seus avanços, em cujo conceito jamais tinham sido publicados, era a manifestação espontânea do senso comum. Meninas e meninos, sem diferença apreciável em conceito intelectual por causa do sexo, no choque com a realidade da vida que as explicações dos professores e as leituras lhes ofereciam, consignavam suas impressões em notas simples que, se às vezes eram juízos simplistas e incompletos, muitas mais resultavam de uma lógica incomparável, que tratavam de assuntos filosóficos, políticos ou sociais de importância (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 139).

Assim, através das páginas de um periódico as alunas e alunos podiam expressar-se, ao mesmo tempo em que analisando hoje podemos depreender os conteúdos e abordagens utilizadas em sala pelos professores racionalistas. Na edição de 30 de setembro de 1903 aparecem alguns exemplos de notas escritas pelas crianças, que foram incitadas a escolher um tema para abordar em suas reflexões, porém inspirados "no sentimento de justiça" sem abandonar a "aplicação das regras de forma", ou seja, havia a preocupação com a forma e a correção da escrita mas também com seu conteúdo. Ferrer declarou, reforçando essa ideia que preferia "a espontaneidade livre de uma criança que não sabe nada à instrução de palavras e à deformação intelectual de uma criança que sofreu a educação que é oferecida atualmente" (FERRER Y GUARDIA, 2014, p.78). Vejamos então o que uma menina de 9 anos escreveu:

> Ao criminoso se condena a morte: se o homicídio merece esta pena, aquele que condena e aquele que mata o criminoso igualmente são homicidas; logicamente deveriam morrer também, e assim se acabaria a humanidade. Melhor seria que em vez de castigar o criminoso cometendo outro crime, lhe dessem bons conselhos para que ele não o fizesse mais. Sem contar que se todos fôssemos iguais não haveria ladrões, nem assassinos, nem ricos, nem pobres, mas todos iguais, amantes do trabalho e da liberdade (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 126).

Um garoto de 12 anos afirma que não deve haver mais ricos e pobres nem desigualdade ou militarismo. Conclui seu pensamento da seguinte maneira:

> Não entenda que por não haver ricos, nem militares, nem dinheiro, as pessoas briguem e abusem da liberdade e do bem-estar, mas com todos desfrutando de um alto grau de civilização, reinaria a cordialidade, todos seriam amigos,

> e certamente a ciência se adiantaria muitíssimo mais, por não haver guerras nem entorpecimentos políticos (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 126)

Outro menino da mesma idade escreve que é errado mentir, mas faz uma ressalva curiosa:

> Há casos em que não deve ser sincero. Por exemplo: um homem chega à nossa casa fugindo da polícia. Se depois nos perguntam se vimos aquele homem, devemos negá-lo: o contrário seria uma traição e uma covardia (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 127)

Notamos uma ética baseada na empatia e solidariedade de classe contra a opressão.

Sobre a questão da mulher na sociedade há uma série de escritos de garotas que acusam a igreja de ser a responsável pela ignorância da mulher e defendem a coeducação de sexos. Destacamos a reflexão de uma menina de 9 anos:

> Entre as faltas do gênero humano se encontram a mentira, a hipocrisia e o egoísmo. Se os homens estivessem mais instruídos e principalmente as mulheres, inteiramente iguais ao homem, essas faltas desapareceriam. Os pais não ensinariam seus filhos em escolas religiosas, que inculcam ideias falsas, mas os levariam a escolas racionais onde não se ensina o sobrenatural, o que não existe; nem tampouco a guerrear, mas a todos se solidarizarem e a praticarem o trabalho em comum. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 129)

Os exemplos desse tipo de produção se multiplicam. Há o caso de uma carta enviada aos estudantes do Ateneu Operário de Badalona. Ambas demonstram uma perspectiva simpática a classe trabalhadora e uma incrível consciência do processo de exploração a que os trabalhadores estavam submetidos, seja pela análise da realidade vivida (e muitas vezes compartilhada) como pela análise da obra *Las Aventuras de Nono*, livro publicado pela Escola Moderna que estava sendo adotada pelas crianças em Badalona.

As Escolas Modernas de São Paulo (1912-1919) e a educação operária

No Brasil, inspirados pela AIT e pela fundação da *Confédération Générale du Travail* (CGT) na França em 1895, os trabalhadores organizaram o 1º Congresso Operário Brasileiro entre os dias 15 e 22 de abril de 1906, na cidade do Rio de Janeiro. Dentro muitos temas debatidos – organização sindical, formas de luta, etc – destacamos as resoluções referentes à educação. A partir de uma pergunta sobre conveniência de que cada associação operária sustente uma escola laica para os sócios e seus filhos os operários deliberaram:

> Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos ideias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais que os próprios operários interessam-se em formar livremente a consciência de seus filhos; O ‘Primeiro Congresso Operário Brasileiro’, aconselha aos sindicatos

> operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber, sempre que tal seja possível; quando os sindicatos não puderem sustentar escolas, deve a Federação local assumir o encargo. (RODRIGUES, 1979)

Em 1913, já durante o II Congresso Operário Brasileiro, os sindicatos presentes teceram críticas ao ensino levado à cabo pela igreja e pelo estado e avançaram para uma posição mais classista sobre o tema, como podemos verificar na moção aprovada:

> Considerando que a instrução foi até época recente evitada pelas castas aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas, para manterem o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no;
>
> Considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e nas teorias materialistas, sabiamente invertidas pelos cientistas burgueses, os quais metamorfoseiam a ciência, segundo os convencionalismos da sociedade atual, e monopolizam a instrução, e tratando de ilustrar o operariado sobre artificiosas concepções que enlouquecem os cérebros dos que frequentam as suas escolas, desequilibrando-os com os deletérios sofismas que constituem o civismo ou a religião do Estado;
>
> Considerando que esta instrução é ministrada juntamente com a educação prática de modalidades que estão em harmonia com a instrução aplicada;
>
> Considerando que esta instrução e educação causam males incalculavelmente maiores do que a mais suína ignorância e que consolidam com mais firmeza todas as escravizações, impossibilitando a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade;
>
> Considerando que este ensino baseia-se no sofisma e afirma-se no misticismo e na resignação; este Congresso aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional e científico, promova a criação e vulgarização de escolas racionalistas, ateneus, revistas, jornais, promovendo conferências e preleções, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva, editando livros, folhetos, etc, etc. (RODRIGUES, 1979)

Nota-se que o Congresso adotou as propostas de Francisco Ferrer e de Paul Robin, mesclando diversas matrizes pedagógicas libertárias com adaptações locais específicas. Dentre as diversas críticas dirigidas pelos anarquistas ao sistema educacional tradicional, destacamos aquela que aponta o caráter de dominação ideológica presente nas escolas, que associada a implementação de uma rígida disciplina levaria a criação de seres passivos, pequenos educandos que são "ensinados" a obedecer e reproduzir os conteúdos que lhe são impostos.

Marinice Fortunato (1992) apresentou uma detalhada descrição e análise da ação dos libertários visando a fundação de escolas modernas. Em que pese ter existido experiências anteriores (como a Universidade Popular no Rio de Janeiro e escolas operárias em São Paulo, Campinas e Porto Alegre) foi em 1909 – alguns dias após o fuzilamento de Ferrer – que surgiu o Comitê

Pró-Escola Moderna de São Paulo, que impulsionou enormemente a difusão do ensino racionalista em São Paulo e em outras partes do país.

Foi no intervalo entre os dois congressos operários que, em 13 de maio de 1912, foi fundada a Escola Moderna Nº 1 de São Paulo, cujo diretor era João Penteado. Alguns meses depois seria inaugurada a Escola Moderna Nº 2, sob a coordenação do anarquista português Adelino de Pinho. A abertura de ambas foi fruto dos trabalhos do Comitê Pró-Escola Moderna, constituído por vários membros de entidades sindicais e agrupações anarquistas e de livres-pensadores. Havia seções em São Paulo e outras cidades do interior, assim como no Rio de Janeiro com o objetivo de angariar fundos através de eventos, festas, venda de livros, postais, medalhas, rifas e listas de colaboração voluntária individual e coletiva. Muitos sindicatos apoiaram economicamente a empreitada, inclusive a Confederação Operária Brasileira (C.O.B.).

Adelino de Pinho e João Penteado foram grandes divulgadores e realizadores das ideias de Francisco Ferrer. Desde sua fundação, as aulas eram dadas para meninos e meninas (coeducação de sexos). Frequentemente se realizavam excursões e saídas de campo para que os estudantes tivessem contato com a realidade cotidiana e com a natureza.

João Penteado fundou, à exemplo da congênere barcelonesa, o *Boletim da Escola Moderna,* Esta publicação era dedicada à propaganda das ideias libertárias e à difusão da obra racionalista no país, mas também foi um espaço importante de reflexão teórica sobre educação. Porém, para atingir seus objetivos pedagógicos, também foi criado um jornal denominado *O Início – Orgão dos Alunos da Escola Moderna Nº 1,* dirigido por Penteado, mas redigido pelas próprias crianças. Nele visava-se fornecer informações das atividades sociais, debater a conjuntura nacional e internacional, registrar e rememorar as datas e fatos relevantes do movimento operário e, mais importante, divulgar os trabalhos e produções escritas pelos próprios alunos da Escola, transformando-os, assim, em agentes ativos do processo pedagógico. Através das páginas de *O Início* é possível tomar contato com parte do cotidiano da escola, seus materiais, suas instalações, métodos e valores e perceber que os estudantes assumiam o papel de autor, saindo da tradicional posição de mero espectador ou receptor de informações. Lemos em suas páginas que "os alunos também precisam de exercitar-se na imprensa, a fim de se habilitarem para a luta do pensamento na sua cooperação para o progresso moral e intelectual da Humanidade"[272].

[272] Boletim da Escola Moderna, 1, p. 4

Na edição de 1º de maio de 1919 do *Boletim da Escola Moderna* estão publicados artigos dedicados às crianças, ou seja, no sentido de que foram escritos intencionalmente para o leitor infanto-juvenil. O primeiro, de autoria de Edmundo de Amicis, tenta explicar o sofrimento dos proletários e de suas proles, por ocasião do Primeiro de Maio, fazendo uma "saudação à infância neste dia de festa e de esperança"[273]. Já Adelino de Pinho, anarquista português diretor da Escola Moderna Nº 2, anuncia o fim do "mundo velho cheio de podridões e tiranias" anunciando convicção na transformação social. O texto também tem como leitor as crianças. Pinho escreve:

> E a infância, a criançada; a meninice, esse mundosinho infantil que constitui as nossas mais fundas esperanças, que representa o futuro da humanidade, que é todo o nosso encanto e quem mais nos impele à conquista dum futuro racional, sensato e equilibrado bem se pode regozijar com o advento dum mundo novo que a vai cumular de cuidados, enchê-la de satisfações, proporcionando-lhe toda série de bem-estar, estima e felicidade a que ela faz jus, que merece e solicita com sua graça, singeleza e ingenuidade.[274]

Diversas festas são relatadas nas páginas de ambos periódicos e todas seguem, em geral, o mesmo modelo: um programa com recital de poesia, canções e hinos por parte dos alunos da escola, seguido de conferência, baile e quermesse. Uma ganhou um relato extensivo da participação dos alunos, somando 20 atos entre recitais individuais e hinos com apanhamento musical ou em coro.[275] Há os títulos das peças e nome das crianças, como por exemplo: "Os semeadores, hino com acompanhamento musical cantado pelos alunos" ou ainda "A vida, recitativo pela menina Jandyra Sarzedas". O caráter político de tais encontros é explícito. As datas comemorativas escolhidas pela Escola Moderna denotam sua filiação aos ideais libertários e à luta dos trabalhadores. A memória era resgatada, por exemplo, em datas como 1º de maio (Dia do Trabalhador), 18 de março (início da Comuna de Paris), 4 de julho (Tomada da Bastilha) e, é claro, 13 de outubro (Fuzilamento de Ferrer). Uma data relacionada ao Brasil era o 13 de maio (Abolição da Escravidão).

O Início é também uma rica fonte para a pesquisa sobre os educandos, o ambiente escolar e a produção de conhecimento ali realizada. Em suas páginas encontram-se descritas em detalhes as festas realizadas em benefício à escola e a intensa e constante atuação das crianças nos espaços públicos, festivos e organizativos da classe operária. Entretanto, é através dos relatos

---

273 AMICIS, Edmundo de. "Salve 1º de Maio". Boletim da Escola Moderna, Ano 1, ns. 3 e 4, 1/05/1919, p. 1-2

274 PINHO, Adelino de. "Novos Horizontes, Novas Esperanças". Boletim da Escola Moderna, Ano 1, n. 3 e 4, 1/05/1919, p. 2-3.

275 "A festa de fevereiro", Boletim da Escola Moderna, Ano 1, n. 2, 18/03/1919

de “Exercícios Escolares” que podemos perceber indícios dos métodos pedagógicos utilizados por João Penteado, bem como comprovar o enorme incentivo para que os estudantes observassem o mundo ao redor, refletissem sobre a realidade, escrevessem seus pensamentos e por fim publicassem seus escritos no periódico. Os “Exercícios de Descrição” compilados em diversos números apontam para algumas das inovações pedagógicas propostas e realizadas pelas Escolas Modernas: passeios com finalidade educativa; o uso da imprensa como instrumento pedagógico; e o forte e intencional teor crítico nas opiniões expressas pelas crianças. Essas são inovações que, ao nosso ver, proporcionam a oportunidade de constituição de sujeitos ativos do processo pedagógico.

Em uma época em que boa parte das lições para crianças resumia-se a perguntas e respostas que não exigiam raciocínio, apenas a repetição de conteúdos de livros ou a reprodução do que o professor havia dito em sala a Escola Moderna apresenta-se carregada de intencionalidade e incentivo a um verdadeiro protagonismo e uma real independência dos estudantes:

> Na nossa Escola se realizam exercícios de composição de descrição, que são dados aos alunos, gradualmente, todas as semanas, a fim de que eles aprendam, de modo prático, a escrever os seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objetos com observância da devida ordem classificativa e emprego de pontuação precisa[276].

Alguns exemplos extraídos das páginas de *O Início* ilustram o caráter pedagógico e a reflexão política, social e moral que era mobilizada em tais exercícios:

> Sábado, dia 20 de junho de 1914, nós fomos visitar a Escola Moderna nº 2, da qual é professor Adelino de Pinho. Saímos daqui a uma hora, descemos a rua Saldanha Marinho e pegamos a Avenida Celso Garcia. [...] Fomos bem recebidos. Os meninos de lá recitaram e cantaram e nós também fizemos a mesma coisa. [...] Na volta o Carlos Lampo descontentou ao nosso professor porque brigou com um pobre menino que estava distribuindo anúncios na rua. Pedro G. Passos (*Nossa visita à Escola Moderna nº2,* O Início, No.2, 04/09/1915, p. 2)

> No sábado, dia 06 de março, nós nos reunimos todos às 7 horas da manhã na nossa Escola e cantamos o hino “A Mulher” e “O Primeiro de Maio”. Depois de meia hora saímos, e descemos a rua Catumbi. [...] Ao chegarmos ao rio Tietê vimos barcos dentro e fora do rio. [...] Na volta, o professor nos mandou pegar uma varinha com flores e pegamos também taquaras de bambu. Edmundo Mazzoni[277]

---

276 O Início, N. 2, 04/09/1915, p. 2

277 “Um passeio à margem do Tietê”, O Início, No.2, 04/09/1915, p. 2

Também vale transcrever um exercício de um aluno de 16 anos intitulado a "A Guerra Europeia" em que ele tece uma opinião:

> Um destes dias conversava eu com um dos meus amigos sobre a guerra e ele me perguntou: Qual é a sua opinião sobre essa guerra infernal? [...] O meu desejo é, em primeiro lugar acabar com esses governadores, imperadores, reis, e finalmente, com os burgueses, de todas as classes, que são os causadores de toda essa monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas inocentes morrem deixando suas famílias num mar de tristeza e desconsolações, como por exemplo acontece às famílias desses que foram daqui para aquele tremendo matadouro. Deixaram aqui mulheres e filhos na mais espantosa das misérias. E para que? Para defenderem o que? Nada!... Somente para morrerem como cães naquele matadouro infernal, onde sucumbem milhares e milhares de seres humanos por causa destes vagabundos que já te falei. É esta a minha opinião. João Bonilha[278]

A interdisciplinaridade e a relação de tais saídas de campo com uma percepção política da realidade é afirmada por Florentino de Carvalho, anarquista e diretor de uma das escolas, ao perguntar:

> Quando estudamos um simples compendio de Geografia que nos descreve a flora e a fauna e outras riquezas dos diversos países, dando a entender que são desfrutados por todos os seus habitantes, poderemos racionalmente deixar de explicar que essas riquezas beneficiam exclusivamente determinados indivíduos e que a imensa maioria definha de miséria, ao pé de grandes depósitos, que produziram com seu trabalho?[279]

O resultado de tal visão aplicada à escola é a produção de exercícios de descrição em sala produzido pelos alunos, como os que seguem, que denotam a vinculação estreita do ensino racionalista com o movimento operário e sua adesão explícita aos ideais de Francisco Ferrer y Guardia:

> Vejo sobre um caixão o jornal chamado 'A Voz do Trabalhador', um relógio, um copo, uma tampa de moringue, uma pedra mármore, um vidrinho de pílulas, uma caixinha de pastilhas, um par de punhos, um livro de História do Brasil, um pausinho e uma latinha de tinta para carimbo de borracha. Jácomo Romolo (O Início, No.2, 04/09/1915, p. 3)
>
> Estou vendo sobre uma caixa, uma tesoura, uma navalha, um livro chamado História do Brasil, um livro chamado Dicionário do Brasil, uma pedra, uma aritmética, uma taça, uma pedra mármore, uma tampa de tinteiro, uma garrafa, uma caixinha de penas, um apagador, uma Geografia da Infância, um saca-rolha, o jornal 'A Voz do Trabalhador', duas folhinhas, um quadro-negro, cinco mapas, um globo terrestre, um quadro com o retrato de Francisco Ferrer,

278 "A Guerra Europeia", O Início, No.3, 19/08/1916, p. 3

279 A Voz do Trabalhador, ano VII, 1.1.1914, n. 46, p. 2

> um armário, uma mala, dois papelões e uma lata vazia. Edmundo Scala (O Início, No.2, 04/09/1915, p. 3)

As Escolas Modernas acabaram sendo fechadas em 1919, após uma explosão ocorrida em uma casa no Brás que vitimou o diretor da Escola Moderna Nº3 (São Caetano do Sul). Este fato serviu como justificativa para que o Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson, pudesse mandar cassar, em caráter definitivo, a licença de funcionamento da Escola Moderna Nº1 e Nº2, acusando-as de serem promotoras do anarquismo em terras brasileiras. Os recursos impetrados e o *habeas corpus* não surtiram efeito os três estabelecimentos educativos foram fechados. Em 1920, durante o Terceiro Congresso Operário Brasileiro, foi ratificada a seguinte moção proposta por Edgard Leuenroth:

> O III Congresso Operário, tratando das escolas proletárias e tomando conhecimento da inominável violência do governo paulista que encerrou arbitrariamente as Escolas Modernas, quando esse mesmo governo tolera e até mesmo protege as escolas reacionárias, associa-se ao movimento de protesto do operariado contra essa opressão.

A vinculação das Escolas Modernas com o movimento operário de orientação libertária se confirma mesmo após seu fechamento e segue o reconhecimento de que elas foram experimentos que tentaram colocar em prática as propostas educativas da classe trabalhadora para seus filhos e filhas, uma educação baseada no apoio mútuo, olhar crítico e classista da realidade, construída sobre os princípios da autogestão.

Apontamentos Finais

O aspecto político e educativo é próprio e está presente em qualquer proposta pedagógica. Todos educadores, legisladores, cientistas e militantes carregam junto de si e em todas suas ações – sejam elas na vida pública ou privada, na escola ou no trabalho – sua concepção de mundo que se traduz numa determinada crença política. Com Ferrer e seus colaboradores não seria diferente. A neutralidade no campo político não existe, assim como não existe no campo educacional. Em tempo de intolerância, ascensão de ideias racistas/fascistas/machistas em nossa sociedade debater o assunto é crucial. A perseguição política às ideias de esquerda ou progressistas disfarçadas de “neutralidade”, bem como a ingerência de visões religiosas sobre os conteúdos escolares corroboram a urgente necessidade de se contrapor a tais avanços e argumentos. Em suma: ou se tem uma educação religiosa ou uma educação laica; ou se ensina

as teorias da evolução ou as fábulas bíblicas e mitos criacionistas; ou se ensina a adorar uma bandeira e desprezar outros povos ou se estimula a negação do patriotismo e o respeito aos seres humanos de todo o planeta; ou se educa para obediência ou se constrói processos de realização de autonomia para todos. É nesse sentido que as práticas da Escola Moderna refletem essa postura política de seus idealizadores e educadores, um grupo de intelectuais, sindicalistas e militantes de correntes políticas radicais preocupados com a renovação pedagógica, grande movimento que se gestava nos primeiros anos do século XX em várias partes do mundo, mas ao mesmo tempo com o desejo de transformar o mundo em um sentido muito claro e consciente. O papel das crianças nesse processo não era negligenciado e elas tinham consciência da luta diária e árdua da qual estavam participando. Para concluir, extraímos um trecho da carta coletiva escrita pelas crianças da Escola Moderna de Barcelona enviada aos seus colegas do Ateneu Operário de Badalona onde conclamam que os leitores deveriam levar em conta que deveriam "esforçar nossas inteligências para levar esta sociedade cada vez mais para perto dos propósitos que nossos pais tiveram e que não puderam conseguir; a isto somos chamados". (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 136). Segundo a educadora Maria Lacerda de Moura, a educação está "em relação direta com a solução das questões sociais (MOURA, 1925, p. 216), portanto seu papel, numa perspectiva anarquista, é auxiliar a transformação das crianças em autoras de sua própria história, dentro e fora das escolas.

Referências

AHAGON, Vitor. O papel da educação no movimento operário e anarquista. *Revista Biblioteca da Terra Livre*, São Paulo, Ano II, nº 3, 1º semestre de 2015. Disponível em: <https://revistabtl.noblogs.org/files/2015/09/revista.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral***.** São Paulo: Imaginário, 2003.

CODELLO, Francesco. *A boa educação*: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill**.** Vol. 1. São Paulo: Imaginário, 2007.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2002.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. A Escola Moderna e seus Métodos. *A Lanterna*. São Paulo: 26/02/1910.

FORTUNATO, Marinice da Silva. *Uma experiência educacional de auto-gestão:* A Escola Moderna nº 1 na sua Gênese. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-SP, São Paulo, 1992.

KROPOTKIN, Piotr. O Que a Geografia Deveria Ser. In RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre Educação e Geografia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. *A Pedagogia Libertária*. São Paulo: Imaginário, 1999.

RECLUS, Élisée. *Scritti Sociali*. Vol. 1. Buenos Aires: s/e, 1930

RECLUS, Élisée. Carta a Francisco Ferrer y Guardia. In RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. *Escritos sobre Educação e Geografia.* São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011.

ROBIN, Paul. A educação integral. In MORIYÓN, F.G.(org). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

RODRIGUES, Edgar. *Alvorada Operária*. Rio de Janeiro: Edições Mundo Livre, 1979.

SAFÓN, Ramón. *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo: Imaginário, 2003.

SOLÀ, Pere. *Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial, 1978.

Periódicos

A Voz do Trabalhadores

O Início

Boletim da Escola Moderna (São Paulo)

Boletin de la Escuela Moderna (Barcelona)

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM MANAUS: A ORGANIZAÇÃO DOS MARCOS REGULATÓRIOS E A NEGAÇÃO DO DIREITO

Vanderlete Pereira da Silva[280]
Universidade do Estado do Amazonas
vanderletesilva@yahoo.com.br

Introdução

O interesse em investigar os marcos regulatórios da Educação Infantil em Manaus, decorreu da observação e comparação de dois fatores: o primeiro, o número inexpressivo de matrículas em creche, em uma capital brasileira, duas décadas pós a promulgação da LDB 9394/98, que inseriu a creche como primeira etapa da Educação Básica. O segundo fator, a população infantil de 0 a 3 anos de idade que vive em Manaus, correspondente a 128.939 crianças (IBGE/2010).

Ao acessarmos os dados constatamos que, em 2014, havia 9.662 crianças matriculadas em creche, sendo 3.944 na rede pública e 5.718 nas particulares, de acordo com o Censo Escolar/INEP/2014. Manaus possui 7 creches municipais e 3 conveniadas, número que não comporta a quantidade de matrículas oficializadas, sinalizando que muitas crianças matriculadas, com faixa etária de creche, não são atendidas necessariamente nesses espaços. Mas o que queremos destacar, diz respeito a situação das crianças que não estão matriculadas, mesmo com o direito assegurado pela legislação. Onde ficam? Quem cuida? Em que condições?

Nessa perspectiva, com a intenção de desvelar as contradições já expressa nos números entre quantidade de crianças e vagas em creches públicas, buscamos conhecer os marcos regulatórios da Educação Infantil em Manaus, analisando sua contribuição para a garantia de acesso à educação das crianças de 0 a 3 anos. No desdobramento do que consideramos o foco principal da investigação, abordamos a atuação do Conselho Municipal de Educação na organização da Educação Infantil no município, por ser este o principal órgão de regulação neste âmbito da política educacional.

[280] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Unicamp, Grupo de Pesquisa GEPEDISC Linha Culturas Infantis.

A metodologia utilizada para gerar e compor os dados empíricos da pesquisa, consistiu na recolhida e análise de fontes documentais e resoluções do Conselho Municipal que regulamentaram a Educação Infantil no sistema municipal de ensino, complementada pela entrevista semi-estruturada com a então Presidente do Conselho Municipal de Educação, na ocasião da realização da pesquisa. Os documentos selecionados permitiram conhecer desde o contexto de criação do Conselho, sua constituição e atribuições. A análise das fontes e interpretação dos dados foram mediadas pela base teórico-metodológica fundamentada no materialismo histórico dialético, buscando as reflexões instauradas pelas leituras e a pesquisa de campo, a fim de atender aos objetivos da pesquisa.

O estudo buscou compreender os marcos regulatórios e a forma como foi se organizando a Educação Infantil em Manaus, na intenção de desnaturalizar a situação vivenciada pelas crianças e suas famílias com a falta de creches e, a partir daí, contribuir para pensar alternativas de superação. Acreditamos que, problematizar a questão e aprofundar o debate sobre as diferentes dimensões que constituem a política local, compreendendo os aspectos que colaboram para a exclusão das crianças do direito à educação, podem contribuir para mudar o foco das políticas públicas voltadas para a área.

Processos históricos e conjunturais da cidade de Manaus

Entendemos que, a análise do processo educativo das crianças no contexto histórico atual, passa pelo conhecimento dos aspectos característicos de constituição da cidade. Nesse sentido, a leitura dos problemas enfrentados pela educação da infância na cidade de Manaus, que buscamos imprimir, implica o olhar atento aos elementos constituintes da trajetória histórica dessa cidade. Além das características gerais do modelo econômico capitalista, esta cidade não possui apenas peculiaridades geográficas, mas a convivência histórica com os impactos dos ciclos econômicos vivenciados (OLIVEIRA, 2003).

Dias (1999, p.32), referindo-se ao ciclo da borracha, 1890–1920, acrescenta as transformações decorridas neste período, a alteração da paisagem natural, que destrói antigos costumes e tradições, “civiliza” índios transformando-os em trabalhadores urbanos, dinamiza o comércio, expande a navegação e desenvolve a imigração.

Ao final desse ciclo, Manaus passa por uma fase de profunda estagnação econômica, que perdura até o final dos anos de 1960, quando se inaugura um novo ciclo com a implantação da

Zona Franca de Manaus (ZFM). Assim, em 1967, demarcou-se outro ciclo econômico, onde serão acirradas as contradições sociais, evidenciando os problemas que já vinham se avolumando desde o ciclo anterior.

O parque industrial instalado desde então, engendrou a criação de um setor terciário, baseado na comercialização de produtos e oferta de serviços para atender as demandas das indústrias e as necessidades de exportação. Os incentivos fiscais atraíram a instalação de indústrias e movimentou a economia que, se por um lado, gerou empregos, por outro intensificou as desigualdades socioeconômicas vivenciadas pela população local, ampliando a condição urbana de exclusão social.

Com o crescimento populacional, o paradoxo do falso desenvolvimento e do progresso, se torna mais explícito. Para Ferreira (2010, p.10), A falta de um planejamento urbano associado a um crescimento aleatório, deu lugar à improvisação que caracteriza a cidade de Manaus, fruto de um processo de expansão do capitalismo materializado na criação da Zona Franca, resultado que atingiu não somente o desenho físico da cidade, mas o cotidiano das pessoas, seus modos de vida, seu imaginário.

Como consequência, os baixos índices de qualidade de vida da população denunciam a dicotomia que caracterizou os diferentes ciclos de riquezas: necessidade de unir cidadania às proposições de desenvolvimento econômico. Manaus situa-se nas contradições entre superávits do produtivo parque industrial e os déficits de cidadania periférica de sua população.

Criança pequeninha e educação em Manaus

Após a exposição do breve quadro acerca da construção histórica da condição social e econômica da cidade, mostraremos a organização da educação das crianças pequenininhas de 0 a 3 anos, no intuito de tecer possibilidades de interlocução entre a organização social da cidade e as políticas públicas e de regulação, pois segundo Faria (2005), é preciso atentarmos para:

> O binômio atenção/controle pode favorecer um tipo de análise das políticas de regulação da educação básica aqui na sua primeira etapa, na educação infantil: cada vez que é dada atenção e um novo ator social entra em cena, um controle o regerá. No nosso país será no finalzinho do século XX que as crianças de 0 a 6 anos passarão para o campo da cidadania. (FARIA, 2005, p. 1015-1016)

Para compreender a criação dos conselhos, é preciso nos reportar ao cenário brasileiro, impulsionado pelas lutas sociais, no período de reabertura política do país, a aprovação da nova Constituição Federal e a nova LDB, que geraram mudanças significativas na organização da educação brasileira. No bojo das transformações, a criação dos conselhos municipais tem papel importante na democratização da sociedade, ocasião em que o Ministério da Educação produziu os documentos Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil I e II (1998), resultado da iniciativa do Projeto Estabelecimento de critérios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. No documento I está previsto que:

> A organização do sistema municipal de ensino exigirá do Município um conjunto de providências, tais como manifestação legal desta opção, criação de seu órgão normativo em matéria específica de ensino - como por exemplo, conselho municipal de educação, - e elaboração de normas complementares, no âmbito de sua competência, dentre as quais as pertinentes ao estabelecimento de critérios para autorização de funcionamento e supervisão de unidades de educação infantil. (p. 26)

O Conselho Municipal de Educação de Manaus nasce nesse período de efervescência nacional, onde há uma reestruturação dos níveis de ensino e divisão das responsabilidades dos entes federados e suas esferas administrativas. A nova legislação educacional impõe demandas que dependem da atuação do conselho municipal para regulamentar a LDB, que fixa prazo máximo para sua adaptação.

É nessa perspectiva que os dados da pesquisa constataram a justificativa da criação do Conselho Municipal de Educação de Manaus. Assim, em 1998, a Educação Infantil foi regulamentada e as creches e pré-escolas existentes, sob a responsabilidade de outras secretarias, são transferidas para a Secretaria Municipal de Educação que, alegando falta de recursos para administra-las, prioriza o atendimento de 5 e 6 anos de idade onde há maior procura por parte das famílias.

Até 2001, houve pouca alteração da oferta de vagas na faixa etária de creche, na rede municipal. Porém, diante da crescente demanda, foi implantado, ainda em 2001, o “Programa Família Social”, com a promessa de atender um quantitativo de cinco mil crianças de 0 a 3 anos. O Programa chegou a atender 900 crianças, em 182 núcleos, que aos poucos foram fechados, sendo extinto em 2008.

Em 2006, na atuação como militante no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, nos chamou a atenção a pauta do Movimento. Enquanto nos encontros nacionais nos

anos de 2006 e 2007, a pauta principal eram o conveniamento de creches, a formação dos profissionais que atuavam nesses espaços e a extensa rede comunitária existente em vários estados, o problema no Amazonas, ainda era de acesso a creche. Em 2006, ano de inserção do Amazonas no MIEIB, não havia nenhuma creche municipal em Manaus. Tal situação revela as distintas realidades na implantação das políticas públicas de creche, no território nacional.

A estratégia de conveniamento com instituições privadas, utilizada pelos administradores públicos em muitos municípios brasileiros, curiosamente não se expandiu em Manaus. Foi à particularidade deste processo que nos levou a indagar sobre os caminhos percorridos pela Educação Infantil em Manaus. Diante de tal contexto, nos indagamos sobre a efetiva repercussão da LDB 9.394/96 na educação das crianças pequenininhas e se a regulamentação da LDB alterou o atendimento na rede pública.

O estudo mostrou que, apesar da legislação assegurar o direito à educação para as crianças de 0 a 3 anos, o governo municipal adotou uma orientação política que excluiu as crianças pequenininhas, privilegiando o atendimento dos segmentos etários acima dos 4 anos. Houve, portanto, uma política deliberada de focalização na faixa etária de 4 e 5 anos, omitindo-se da oferta de creche em Manaus. Essa análise é ratificada pelos dados referente às matrículas de 0 a 3 anos na rede pública: segundo dados do SIMEC/MEC/2012, o déficit de creche em Manaus era de 91,0%, enquanto na pré-escola correspondia a 23,3%.

Regulamentação da lei e acesso as garantias legais

O Conselho Municipal de Educação de Manaus, definiu no art. 1° do seu Regimento que: "[...] é Órgão Colegiado, representativo da comunidade, integrante do Sistema Municipal de Ensino, dotado de autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e subordinado ao Chefe do Poder Executivo Municipal, com funções consultiva, fiscalizadora, deliberativa e mobilizadora". As Resoluções criadas para regular a Educação Infantil e as alterações que foram ocorrendo, seja pela necessidade de atendimento à demanda escolar, ou em função das legislações produzidas a partir da LDB de 1996, constituíram-se em nosso principal objeto de análise.

Focalizamos na pesquisa, o percurso do atendimento de 0 a 3 anos, descrevendo a gestão desta etapa da educação básica pela rede municipal com a priorização do atendimento das crianças

maiores, evidenciando como o acesso ao direito à educação foi continuamente negado à criança das camadas populares, como esclarece Palmen (2005):

> Nem sempre a creche foi defendida de forma generalizada; pelo contrário, sempre foi um campo de tensão e conflito por envolver questões referentes a padrões familiares centrados no patriarcado, pelos quais se atribui a responsabilidade à mulher-mãe quanto à educação e cuidado da criança pequena. Assim, a constituição das creches foi objeto de controvérsias, porque colocava em discussão o papel materno versus as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. (PALMEN, 2005, p. 34)

Os dados sobre a inserção das crianças de camadas populares nas instituições públicas de Educação Infantil em Manaus, demonstram que também foram "campo de tensão e conflito". Ao analisá-los, observamos as contradições forjadas entre uma legislação que prevê a educação como direito social básico (CF/1988 e LDB 9394/96) e a contínua política do "mínimo", destinada principalmente para as crianças pequenas.

O Quadro 1 mostra o percurso das Resoluções criadas pelo Conselho para regulamentar a Educação Infantil em Manaus, seguindo os documentos de orientações nacional.

Quadro 1 – Resoluções específicas e gerais que incluem Educação Infantil

RESOLUÇÃO Nº 04/CME/98 Aprovada em 05/03/98	Regulamenta a implantação da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.
RESOLUÇÃO Nº 05/CME/98 Aprovada em 16/04/98	Regulamenta a implantação da Lei nº 9394/96, no Sistema Municipal de Educação a partir de 1998.
RESOLUÇÃO Nº 06/CME/98 Aprovada em 23/04/98	Fixa procedimentos para o cumprimento do disposto no Art. 6º da Resolução nº 04/CME/98.
Resolução nº 11/CME/98 Aprovada em 08/10/98	Estabelece normas para regularização de cursos, e estabelecimento de Ensino de Educação Básica nas modalidades, Educação Infantil, Ensino Fundamental e dá outras providências.
RESOLUÇÃO Nº 05/CME/01 Aprovada em 22/11/01	Revoga a Resolução Nº 04/CME/98, e atualiza a implantação da Educação Infantil na rede municipal de ensino.
RESOLUÇÃO Nº 04/CME/06 Aprovada em 16/03/2006	Dá nova redação as Resoluções 11/CME/1998, 05/CME/2001, e estabelece normas para Credenciamento de Instituição Educacional. Autorização da Educação Infantil e suas fases.
RESOLUÇÃO Nº 06/CME/06	Dá nova redação a Resolução Nº 06/1998/CME/MANAUS, que estabelece

Aprovada em 18/05/06	normas para a edificação das Instituições Educacionais de Educação Infantil.
RESOLUÇÃO Nº 04/CME/2008 Aprovada em 24/04/2008	Aprova a Proposta pedagógica de Creches municipais.
RESOLUÇÃO Nº 11/2009/CME/MANAUS Aprovada em 22/12/2009	Estabelece normas de credenciamento para instituições educacionais e renovação de autorização para funcionamento da educação infantil e suas fases.
RESOLUÇÃO Nº 06/CME/2010 Aprovada em 30/09/2010	Da nova redação à resolução Nº 05/CME/1998 que regulamentou a implantação da Lei n. 9.394/96 no Sistema Municipal de educação a partir de 1998.
RESOLUÇÃO Nº 008/2010 – CME/ MANAUS Aprovada em 30/09/2010	Aprova a proposta curricular da Educação Infantil – creche e pré-escola.
RESOLUÇÃO Nº 10/CME/2010 Aprovada em 14/10/10	Estabelece normas e dá orientações para a realização de matrículas para a educação infantil e Ensino Fundamental, no Sistema Municipal de Ensino.

Fonte: Elaboração própria com as Resoluções pesquisadas no CME.

Mudança das legislações: ruptura ou manutenção dos processos históricos de exclusão social das crianças pequenininhas?

Nos documentos analisados, ao longo do período de 1900 a 1930, nos relatórios e mensagens proferidas na Assembleia Legislativa do Amazonas, pelos presidentes da província[281], acerca da instrução pública, observamos que a atribuição de um dos principais problemas educacionais da época, apontado pelas autoridades, recai sobre as famílias. Marcam os registros, a transferência da responsabilidade para os pais, pelo baixo índice das matrículas e abandono escolar e a reivindicação das autoridades, pela obrigatoriedade da matrícula por parte das famílias. Contraditoriamente, nos mesmos documentos constatamos a precariedade no atendimento, com número de escolas absolutamente discrepante da população em idade escolar, confirmando que o descaso com a educação das crianças é problema antigo no estado.

[281] A pesquisa foi realizada nos Relatórios e Mensagens proferidas pelos presidentes/governadores da província/estado, na Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, no site http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial, que reúne importantes documentações digitalizadas do Poder Executivo brasileiro, do período de 1830 a 1930.

O conteúdo da Mensagem apresentada na Assembleia Legislativa, pelo então governador do estado, Pedro de Alcântara Bacelar, ilustra bem a situação das crianças que viviam no Amazonas e da instrução pública do momento.

> [...] Mas como obrigar as creanças á frequência escolar, si muitas dela não têm saúde, nem meios para a conquistar; si não dispõem de vestuário, nem de alimentação suficiente? E na hypothese de estarem aptas a comparecer ás escolas, como obter tantas escolas que as contenham?
>
> Será que 62 escolas e alguns estabelecimentos particulares de ensino que se dará assistência a mais de 7.000 creanças, recenseadas na última estatística?
>
> Vede bem que, nem mesmo dentro dos limites da cidade de Manáos, dispomos de recursos de instrucção suficientes; e nesse calculo consideramos apenas a insufficiencia numérica das escolas. Si encararmos a sua qualidade, e quanto nos resta para aperfeiçoa-la, ainda mais complexa se nos afigura a solução do problema. (MENSAGEM, 10/07/1919, p. 202)

As pesquisas de Irma Rizzini (2011), no período de 1870 a 1880, também revelam que, contrário aos discursos oficiais, acerca da falta de interesse das famílias com a educação das crianças

> Era de conhecimento de todos e as observações etnográficas dos viajantes, nas mais diversas regiões brasileiras, demonstraram largamente os cuidados e o apreço dos pais pelos filhos. Não há referência ao abandono de crianças nesta época nos espaços urbanos amazônicos, embora nos orçamentos anuais estivessem previstas verbas para a criação e tratamento de expostos pelas câmaras municipais das cidades e vilas. No entanto, o abandono não deve ter atingido uma dimensão que sobrecarregasse as municipalidades, pois Belém e Manaus não instalaram rodas de Expostos, como ocorreu em várias capitais e cidades do Império, desde o século XVIII. (RIZZINI, 2011, p.12-13)

A história é reveladora das diferentes formas de exclusão das crianças das camadas populares, da educação institucionalizada, mesmo quando ela passa a se constituir como direito. Destacamos ainda, a violência do processo de colonização implantado pela cultura branca, européia que caracteriza a história dos povos amazônicos, sobretudo no Amazonas, estado com grande concentração de população indígena.

Não obstante, confirmando a histórica exclusão das crianças, o estudo sobre o contexto atual da educação das crianças pequenininhas, identificou que a expansão do atendimento em creche após a década de 70 ocorrida no Brasil, não se efetivou nas mesmas proporções no Amazonas. Nem mesmo na capital, onde o quantitativo de mulheres trabalhadoras na indústria havia crescido expressivamente. As únicas vagas que foram criadas para 0 a 3 anos, eram, na sua maioria, da iniciativa privada, antes da LDB 9.394/96, decorrentes de convênios com as fábricas

do Distrito Industrial, para cumprir a legislação trabalhista (Decreto-Lei N. 5.452, de 1º de maio de 1943).

A pesquisa revelou ainda, que nesse período, comparado a outros momentos da história da cidade, havia um número significativo de creches, embora com vagas insuficientes e as condições de atendimento precárias em grande parte das instituições, do ponto de vista da estrutura física e do quadro de funcionários, em termos de quantidade e formação. Com o passar do tempo, as instituições sem os convênios, foram encerrando suas atividades, permanecendo somente o atendimento oferecido pelo Serviço Social da Indústria - SESI.

Dessa forma, quando foi criado o CME, já não havia as instituições identificadas na pesquisa realizada por Iraildes Caldas Torres (1994), que atendiam os filhos dos trabalhadores das fábricas do Polo Industrial, assim também como não foram criadas outras redes para atender a crescente demanda.

Em 2001, foram criados os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, para atender crianças de 3 a 6 anos. Embora a LDB 9.394/96 já houvesse definido a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, os CMEIs, desde sua origem, não contemplavam o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade, garantido na lei. Fato que confirma a evidente política de focalização na pré-escola, como podemos verificar na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das matrículas na Educação Infantil por ano

Ano	Creche	**Pré-escola**	
		(1º e 2º Período)	**Alfabetização[282]**
1997	862	7.043	10.479
1998	1.051	6.942	11.033
1999	847	6.507	9.978
2000	904	8.612	12.734
2001	1.590	10.284	18.259

Fonte: http://semed.manaus.am.gov.br

Os dados apontam para o distanciamento das matrículas entre creche e pré-escola, contrariando as expectativas de criação do CME. As turmas de alfabetização, concentravam o maior número

[282] Até 2005, a pré-escola em Manaus, era dividida em 1º Período, crianças de 4 anos; 2º Período, crianças de 5 anos e; Alfabetização, crianças de 6 anos. Foi alterada pela Lei N°11.114 de 16 de maio de 2005 e Lei N° 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos do Ensino Fundamental.

de matrículas, pela pressão das famílias preocupadas com a passagem para o Ensino Fundamental. A ampliação do número de matrículas em creche, em 2001, ocorre em função do Programa Família Social, que passa a atender nas casas das chamadas "Mães Sociais," crianças a partir de 2 anos.

Embora o Conselho Municipal, tenha regulamentado a organização dos espaços específicos para atendimento das crianças, o que identificamos foi um número significativo de matrículas em espaços inadequados, onde as crianças disputam com crianças maiores, o que é seu por direito. O mesmo ocorreu com relação a quantidade de crianças por professor/professora, descrita no Quadro 2.

Quadro 2 – Composição das classes de Educação Infantil na Resolução 04/98

O que consta nas orientações dos Subsídios para Credenciamento	Resolução Nº 04/98 do CME
Crianças de 0 a 1 ano - 06 crianças/ 01 professor	Crianças de 0 a 1 ano - 08 crianças/ 01 professor e 1 auxiliar
Crianças de 1 a 2 anos - 08 crianças/ 01 professor	Crianças de 1 a 2 anos - 12 crianças/01 professor e 1 auxiliar
Crianças de 2 a 3 anos- 12 a 15 crianças/ 01 professor	Crianças de 2 a 03 anos de idade – 16 crianças/ 01 professor e 1 auxiliar
Crianças de 3 a 6 anos - 20 a 25 crianças/ 01 professor	Crianças de 04 a 06 anos – 25 crianças/ 01 professor e 1 auxiliar

Fonte: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de instituições de Educação Infantil, V.I, 1998 e Resolução Nº 04/CME/98.

A organização dos grupos figurou apenas no documento, pois o que definia de fato o quantitativo de crianças por turma sempre foi a procura por vagas pelas famílias. No momento em que a procura era pouca se mantinham grupos menores, quando a procura aumentava, as turmas extrapolavam os limites definidos na Resolução. O número excessivo de crianças por professor/professora, também estava relacionado a distribuição dos CMEIs no espaço geográfico, sem considerar a população infantil de cada zona da cidade.

Tabela 2 – Quantitativo de instituições e respectiva população de 0 a 3 anos por zona

Zonas da Cidade	Número de Instituições que atendem de 0 a 3 anos	População de 0 a 3 anos por Zona
Sul e Centro-Sul	20	25.943
Oeste e Centro-Oeste	15	26.576
Norte	10	39.500
Leste I e II	06	36.920

Fonte: http://semed.manaus.am.gov.br/ e IBGE(2010)

A Tabela 2 confirma a falta de planejamento e projeção de vagas quando se trata de 0 a 3 anos. Não há correspondência entre população e número de instituições nas Zonas da cidade. A pressão por vagas é que vai definindo as matrículas, usando como estratégia matricular os maiores, nesse caso os de 3 anos, deixando de fora o atendimento de 2 e 1 ano.

Quanto ao auxiliar mencionado na Resolução Nº 04/98, não encontramos registros da existência deste profissional nos quadros da Secretaria de Educação. Nessas condições, embora a Resolução, tenha estabelecido normas para o funcionamento da Educação Infantil e orientado quanto aos critérios básicos para acomodação das crianças, seu cumprimento nunca foi efetivamente realizado.

Quando observamos a ampliação do número de instituições que atendem de 0 a 3 anos, apresentadas na Tabela 2, identificamos que os números aumentam em função da expansão localizada do atendimento das crianças de 3 anos.

Tabela 3 – Número de instituições que atendem a Educação Infantil por faixa etária

IDADE	**Quantitativo de instituições de Educação Infantil**	
	2011	2012
1 ano	02	02
2 anos	05	05
3 anos	43	51
4 anos	157	148
5 anos	172	167

Fonte: http://semed.manaus.am.gov.br/

A gravidade que envolve tanto a forma como se dá o atendimento atual das crianças pequenas, quanto a falta de acesso à educação institucionalizada, passa quase despercebida quando olhamos a Educação Infantil de modo geral, sem observar a segmentação existente entre creche e pré-escola. Os dados confirmam que o mesmo ocorre quando deixamos de observar a diferença internamente, entre a faixa etária que compõe a creche. Há uma significativa discrepância entre as matrículas de 0 a 2 anos e as de 3 anos.

O que notamos é que os discursos com relação a preocupação com a infância continuam fortes e sedutores, como nos séculos passados. Porém, não se sustentam quando olhamos, mesmo que na superficialidade, a realidade vivenciada pelas crianças. Como nos alerta Campos (2011):

> A centralidade da infância no século XXI constitui-se, assim, por um duplo jogo: por um lado, a visibilidade das crianças e de suas misérias e, por outro, a invisibilidade das condições econômico-sociais que as produzem. Essa operação, que poderia ser compreendida apenas como um mecanismo discursivo das novas liturgias sobre a infância, de fato, expressa um processo perverso de repolitização da concepção de pobreza, na medida em que se introduz uma disjunção entre as condições estruturais que a produz e suas formas de manifestação. (CAMPOS, 2011, p. 2)

A negação do direito à creche para as crianças e suas famílias, em especial para a mulher trabalhadora, impõe condições econômicas e sociais, que as colocam em desvantagem com relação as exigências sociais contemporâneas e implica na garantia de outros direitos como afirma Faria (2005):

> As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche – o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos. (FARIA, 2005, p.1015)

Considerações finais

Analisando os documentos produzidos, observamos que as orientações emanadas dos documentos orientadores para a construção das Resoluções pelos Conselhos, no caso do CME de Manaus, percorrem dois momentos diferentes, a primeira fase: O que é e como deve funcionar a educação infantil no sistema municipal. A segunda: definir quem pode oferecer Educação Infantil.

Assim, constatamos que o Conselho cumpre a legislação no sentido de produzir documentos acompanhando as mudanças que vão ocorrendo na legislação. Porém, limita-se a isso, o que

acaba servindo para a Secretaria de Educação, organizando documentos que legalizam a atuação e seu funcionamento, sem de fato cumprir seu papel de interface entre a sociedade e o poder público. Sem cobrar da Secretaria o cumprimento das legislações.

A passagem das creches e pré-escolas, desde o período da municipalização da Educação Infantil, ocorreu sem que a rede municipal construísse os espaços adequados para o atendimento, ocasionando a expansão dos prédios alugados, a maioria sem as condições estruturais mínimas para o trabalho pedagógico, principalmente nas zonas mais pobres da cidade. O que significa não se tratar apenas de ampliação de vagas, mas superação da precariedade no atendimento.

Desta forma, a municipalização serviu apenas para fortalecer política e economicamente a administração municipal que pode com isso, controlar os recursos, regular a educação das crianças pequenas e controlar o acesso. A opção por separar as responsabilidades do governo municipal e estadual permitiu-os garantir seus campos de interesses isolados, sem prejuízos nas disputas políticas entre grupos opositores. Sem a atuação dos Conselhos de Educação, sem o controle social, os administradores usam as verbas públicas onde lhes parece mais conveniente.

A análise dos documentos mostra como o CME de Manaus, cumpriu a legislação, no sentido de criar as Resoluções para regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases N° 9394/96. O documento publicado pelo Ministério da Educação, Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de instituições de Educação Infantil, Volume I (1998), serviu como ferramenta importante na elaboração das primeiras resoluções. No entanto, constatamos em vários momentos, que os documentos se alinhavam a manutenção de decisões convenientes a Secretaria Municipal de Educação.

O resultado das análises nos faz refletir que, os conselhos municipais de educação, embora tenham sido criados, impulsionados pelas forças políticas que predominaram no período de redemocratização da sociedade brasileira, ainda não se efetivaram como espaço democrático. Sem autonomia financeira e subordinado ao chefe do executivo municipal, não puderam atuar com a autonomia necessária para cumprir suas “funções consultiva, fiscalizadora, deliberativa e mobilizadora” conforme descrito no Regimento do CME de Manaus.

Acompanhando o trabalho do CME, observamos que as resoluções criadas reafirmam o direito das crianças de 0 a 5 à educação, a serem atendidas em creche e pré-escola, definem as condições básicas que contribuem para garantia da qualidade do acesso, fortalecem a

importância da estrutura física e da formação profissional para o educar e o cuidar. Entretanto, na realidade, o direito à educação continua sendo negado às crianças, pois a rapidez da construção dos instrumentos de regulação, não acompanhou a efetivação das garantias legais.

Considerando o conjunto de normatizações produzidas desde 1998, é possível afirmar que o CME, nesse aspecto, foi ativo na construção dos mecanismos de controle e regulação da expansão da Educação Infantil em Manaus, cumprindo sua função de implantação e atualização da LDB. No entanto, quando observamos o contexto atual, com o baixo índice de vagas e a precarização do atendimento, constatamos que os esforços empreendidos não lograram o êxito esperado.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*: síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil* I e II. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *Decreto-Lei N. 5.452*, de 1º de maio de 1943. Aprova CLT. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14/09/2001. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccvil/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em 26/02/2017.

CAMPOS. Roselane Fátima. *"Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina*. Trabalho encomendado apresentado na 34ª R.A. da Anped. Natal, 2011.

DIAS, Ednelza Mascarenhas. *A ilusão do Fausto*. Manaus 1890 - 1920. Editora Valer, 2 ed. Manaus, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**.** *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p.1013-1038, Especial - Out. 2005.

FERREIRA, Gerson. Modernidade, migração e cidade: uma leitura sobre a estratificação do ambiente urbano. *Revista Eletrônica Mutações*. V.1, n.1, julho-janeiro/2010. Disponível em www.relem.info.

RPAM, AMAZONAS. *Relatórios dos presidentes de província e dos diretores da Instrução Pública*, 1830-1930. Disponível em http://www.crl.edu/content/brazil/AMA.htm

OLIVEIRA, José Aldemir de. *Manaus de 1920-1967*. A cidade doce e dura em excesso. Manaus: Editora Vater Governo do Estado do Amazonas Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003, p.149-151.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. *A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: FE – UNICAMP, 2005.

RIZZINI, Irma. A expansão da instrução pública pelas fronteiras remotas da amazônia (1870-1880). *Revista Ver a Educação*, v. 12, n. 1, p. 9-28, jan./jun. 2011

TORRES, Iraildes Caldas. *Perfil das creches conveniadas com a categoria metalúrgica eletroeletrônica de Manaus***.** Manaus: Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos do Amazona/UFAM, 1994.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERIFERIA DE SÃO PAULO: RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E QUALIDADE

Maria Aparecida Antero Correia
FEUSP
cidinha.antero@gmail.com

Introdução: o direito à educação de qualidade

No ciclo das políticas públicas de Educação infantil no Brasil existe uma "desarticulação" entre os marcos regulatórios e os serviços prestados aos beneficiários. Como consequências dessa desarticulação, destaca-se a diferença de qualidade a que as crianças têm acesso: uma **educação de excelência** ou uma educação de **baixa qualidade**:

> A afirmação mais recorrente nas análises da realidade sobre educação infantil no Brasil diz respeito à distância entre o ideal e o real, o proposto e o realizado. De um lado, o quadro jurídico de direitos da criança e deveres do Estado, os princípios, as diretrizes, os objetivos da educação infantil, os planos governamentais sobre a primeira infância e, em particular, sobre a educação infantil. De outro, a situação concreta em que vivem as crianças, a educação "de excelência" que uma parcela recebe, a de "baixa qualidade" a que outra parcela tem acesso, e a exclusão de um número significativo de crianças, especialmente nos primeiros anos de vida nos ambientes socioeconômicos mais empobrecidos. (NUNES et al., 2011, p. 11).

No Ensino Fundamental o atendimento à demanda em relação aos nove anos obrigatórios do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que tem sido comemorado como um avanço na educação básica do país, tem suscitado com maior ênfase a discussão sobre qual a qualidade que está sendo oferecida. Devido à natureza polissêmica da palavra qualidade, muitas concepções se opõem e se aglutinam em torno dos mais variados interesses. Enquanto a Qualidade total tem sua origem em conceitos do mundo empresarial[283], a qualidade social e a

[283] O conceito de qualidade total surge no mundo empresarial como *Total Quality Control* (TQC), que basicamente se constitui como parte de um modelo de administração que se fundamenta na tríade: qualidade-produtividade-rentabilidade. No campo educacional avalia o grau de ajuste educação-mercado e propõe mecanismos de correção. (GENTILI, 1995).

qualidade negociada, têm sido termos recorrentes para os grupos que discutem a qualidade na educação em contraposição a perspectiva do mercado.

A qualidade social está fortemente vinculada a uma ideia de educação mais ampla e humana, com a visão de educação como política social, conforme afirma Freitas (1998, sp.): "Esta posição aponta para o resgate da educação como uma questão de política social voltada para a qualificação do existir humano". A autora ainda aponta para uma critica relativa às visões de qualidade forjadas a partir da lógica do mercado e da eficiência, que pautaram o debate sobre o tema na década de 1990. Gentili (1995), ao discorrer sobre a transposição de padrões e conceitos do setor do mercado empresarial (eficiência, produtividade, etc.), constata que a necessidade de ajustar a educação ao mercado fundamentou três premissas: 1) a educação não responde às demandas e às exigências do mercado; 2) a educação deve se adequar e responder às condições ideais de desenvolvimento; e 3) criação de instrumentos científicos de medição.

Uma discussão que surgiu nos últimos anos, e que pode se colocar em contraposição a esta perspectiva, é a ideia de qualidade negociada. Segundo (FREITAS, 2005, p. 911), "por este conceito, a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola."

O autor fundamenta o debate da qualidade negociada a partir do trabalho da autora Anna Bondioli, que tem destacado trabalho na Itália dobre avaliação da qualidade na educação infantil. Segundo Bondioli (2004), quando se pensou numa proposta para a criação de indicadores de qualidade para as creches da região da Emilia Romagna (Norte da Itália), alguns traços foram considerados a respeito da qualidade, que não pode ser considerada como um produto absoluto e acabado, pois ela tem várias naturezas que devem ser observadas: a natureza transacional, a natureza participativa, a natureza autoreflexiva, a natureza contextual e plural, a natureza processual, e a natureza transformadora.

No Norte da Itália, as instituições de educação infantil são exemplos de qualidade. O país, assim como o Brasil passou por ajustes ficais na década de 90, mas encontrou novas maneiras para pensar as políticas públicas para a infância mantendo as creches com qualidade. (FARIAS, 2009).

No Brasil, um dos argumentos para implementar a política do possível, e não a política do ideal, por parte dos sucessivos governos centrais e locais, seria a ausência de recursos financeiros. É preciso ficar atento a tal argumento, pois, para além da questão orçamentária, estão existem opções baseadas em concepções políticas e educacionais em consonância com projetos políticos

pré-determinados. Foi o que aconteceu nos anos 90, quando foi implementada no Brasil uma política educacional de focalização no Ensino Fundamental sob orientação de instituições multilaterais como o Banco Mundial, com a adesão a propostas do Estado mínimo e de redução das políticas sociais, que resultou na criação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que excluiu dos recursos do fundo a Educação Infantil e o Ensino Médio. Se nesse momento de nossa história tínhamos uma legislação avançada em relação às propostas de uma Educação Infantil de qualidade, a opção política do governo central pelo projeto do neoliberalismo, com restrição social e racionalidade técnica, inviabilizou a efetivação dos preceitos constitucionais, comprometendo assim a qualidade da educação (OLIVEIRA, 2001). Essa situação se alterou somente em 2006 com a instituição do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que passou a contemplar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, e a Educação de Jovens e Adultos.

No caso da Educação Infantil, do ponto de vista da formulação das políticas, dois documentos federais foram referências no processo de discussão da qualidade na Educação Infantil: o primeiro, *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2* de 2006, que apresenta uma concepção de criança considerada desde o nascimento "como cidadãos de direito; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral" (BRASIL, 2006, p.18).

Um segundo documento, que serve para autoavaliação, trazendo a possibilidade de quantificação e verificação das condições de qualidade nas instituições é o *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil,* de 2009. O documento ressalta que não existe uma única resposta sobre o que é qualidade e elenca dimensões a serem observadas no processo de autoavaliação das instituições: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, cooperação e troca com as famílias, e participação na rede de proteção social. O documento foi utilizado para a realização de um processo de autoavaliação institucional participativa em unidades da rede em 2013 pelo Departamento de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT-EI) em parceria com a Fundação Carlos Chagas.

Diante do exposto em relação à qualidade da educação, e mais especificamente em relação à qualidade da educação infantil, percebe-se que, apesar da existência de formulações

importantes sobre o tema, as definições ainda sofrem influência de questões que afetam diretamente o tema, tais como: o contexto social, as questões políticas e a concepção de infância, que se unem para determinar as vivências das crianças nas instituições educacionais. Para além da verificação do cumprimento de parâmetros previamente estabelecidos, muitas vezes sem participação da comunidade escolar, cabe resgatar e problematizar essas condições de vida, relacionando-as com as políticas educacionais, tentando perceber mudanças e permanências nas políticas públicas no país, e como o Estado tem atuado junto a este grupo social.

Um modelo de avaliação que considere aspectos importantes da história, da política, da sociedade e do desempenho da instituição é importante. Mas cada escola, unidade escolar, tem que estar envolvida, não cabendo a transposição de modelos e indicadores construídos de fora para dentro, nem uma intervenção externa por parte de especialistas que digam à instituição o que e como fazer, conforme afirma Freitas (2005, p. 928):

> Cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma. [...] este desafio poderá ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa.

Em São Paulo é importante fazer uma articulação entre a implementação das políticas públicas para a educação infantil no município de São Paulo e o atendimento à demanda, pois se esse atendimento não está implicando na verificação de aspectos essenciais para o bom funcionamento das instituições, pode-se criar, ou reforçar, um novo ciclo de expansão de vagas baseado no barateamento e na precarização, levando à reprodução de padrões de desigualdade e iniquidade.

Neste contexto, alguns aspectos são fundamentais para se discutir a qualidade que está sendo oferecida para as crianças: as condições dos profissionais e os aspectos físicos que apresentaremos a seguir, a partir da pesquisa realizada.

2. Profissionais e espaço físico: entre o planejamento e o improviso, entre o profissionalismo e o voluntarismo

Como forma de apreender as diferentes qualidades oferecidas para as crianças da Educação Infantil de 0 a 3 anos região de Guaianazes, a pesquisa de campo foi desenvolvida em dois Centros de Educação Infantil: um Direto e um Conveniado.

Do ponto de vista das relações materiais, confirmando o que já havia sido identificado por outras pesquisas ou por notícias da imprensa, a questão da estrutura e as condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil, são os aspectos mais visíveis das diferenças entre a instituição direta e a conveniada, tendo sido levantado como um ponto central pelos entrevistados quando questionados sobre questões de qualidade.

Se, de um lado, a unidade direta passa por um processo de planejamento e tem seu espaço físico organizado e voltado para a educação, articulada com os projetos do CEU, a unidade conveniada improvisa seu espaço, numa casa residencial, para torná-lo um pouco mais adequado para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças. No entanto, as duas instituições apresentam restrições que impõem uma lógica de funcionamento que nem sempre atende aos interesses das crianças.

A distância entre o que é direito e aquilo que a realidade proporciona nas duas instituições de Guaianazes, demonstram que, quer seja com uma estratégia planejada para o espaço e para os profissionais, ou com uma estratégia improvisada, ainda existe uma lacuna nestes espaços educacionais e profissionais que podem prejudicar o desenvolvimento integral das crianças, como veremos a seguir:

2.1 - O espaço físico

a) O CEI Direto fica dentro de um Centro de Educação Unificado (CEU) num edifício embaixo da EMEI e segue o mesmo padrão arquitetônico da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e da Escola Municipal Ensino Fundamental: a entrada, à esquerda a secretaria, ao lado, a sala da diretoria com a coordenação e a sala dos professores. No CEI, logo em seguida fica a sala de vídeo e outras salas de aula. O corredor fica no meio e do lado direito tem mais cinco salas de aula. As portas das salas são de madeira e somente um quadrado na parte de cima é transparente. Em cada sala de aula existe uma saída para o solário. Ao fundo o refeitório e os sanitários. E, do lado de fora o parque que tem escorregador, balanço, espaço com areia, trepa-trepa. As crianças o utilizam dentro da rotina estabelecida e tem que combinar os com a EMEI os horários.

O CEI tem um grande número de brinquedos e livros, disponibilizados na sala dos professores que selecionam o livro a ser utilizado com as crianças. A rotina (organização das atividades) fica num quadro na sala dos professores que a todo momento a consultam para saber quem vai ao parque, quem vai à sala de vídeo, ao refeitório, etc.

Uma restrição apresentada refere-se ao parque, conforme relata a coordenadora pedagógica do CEI Direto:

> O espaço é muito bom, mas poderia ser melhorado. No CEU, no espaço de brincadeira, como o parque. No Céu foi construído um parque que é para o CEI e para a EMEI usar. Só que é um parque pequeno e a demanda é grande de crianças. Nós temos muitas crianças, a EMEI tem muitas crianças. Então, dividir esse espaço às vezes fica bem complicado. (Coordenadora pedagógica do CEI Direto, em entrevista concedida em 04/10/2011).

Ao mesmo tempo em que existe essa restrição, o espaço dentro de um CEU proporciona às crianças outras atividades que são importantes para seu desenvolvimento, como relatado pela coordenadora:

> É muito bacana o CEU por isso. Eles sempre vão ao cinema. Quando tem teatro. Utilizam a quadra coberta que é bem legal. Tem uma grade, uma linha do tempo, da pessoa que trabalha na parte de cultura e esporte que determina um horário que a gente usa semanalmente. A piscina também, mas quando está bem quente, tem que estar bem quente porque eles são bebês. Então a gente utiliza mais no alto verão, no final do ano. (Coordenadora pedagógica do CEI Direto, em entrevista concedida em 04/10/2011).

Em relação à piscina, sua utilização está prevista somente para as crianças no Minigrupo II. Já a quadra coberta é mais utilizada pelas crianças maiores. Outro aspecto observado é que as crianças pequenas não ocupavam o espaço de fora do CEI, que em todas as visitas era ocupado pelas crianças do Ensino Fundamental ou pela população da comunidade local que frequenta o CEU.

A mãe levantou a dificuldades com o espaço, em relação ao edifício do CEI e outros problemas do dia a dia que afetam as atividades com as crianças:

> O espaço físico não é suficiente. Com as crianças ficando o dia inteiro deveria ter dinheiro para fazer oficinas, material para fazer coisas diferentes. Mas, a criança às vezes ela repete a mesma atividade de manhã e a mesma atividade à tarde, porque não tem espaço físico para levar as crianças dentro do CEI. O CEU é muito amplo pode sair, estar visitando todo o espaço que funciona legal, mas no CEI deixa a desejar em sua construção mesmo. Não tem banheiro dentro da sala, os professores têm que se locomover para levar as crianças, são poucos os banheiros das crianças. Essa é uma reclamação

> frequente dos pais. Não tem banheiro. As privadas às vezes estão entupidas aí as crianças são pequenas (...) estão no desfralde, então, muitas vezes eles fazem xixi nas calças porque não tem banheiro, tem que esperar o colega usar o banheiro para usar. Isso não é legal. (Mãe do CEI Direto, em entrevista concedida em 17/10/2011).

Durante o período de observação foi constatado que a rotina e o espaço do CEI em muito determina as atividades com as crianças, sendo que somente uma parte delas têm acesso pleno aos equipamentos. A unidade mantém um número grande de crianças atendidas: 162, divididas em dois turnos em um espaço restrito que leva os professores a valorizar uma rotina muito rígida, conforme relata a professora:

> Acho que a rotina é muito importante. Só que em alguns momentos deveria ter uma flexibilidade. Então, acho que a rotina é legal, porque a maioria entra no ritmo. Mas, acho que pra essa minoria tinha que ter alguma coisa. A gente não pode pensar só na maioria. O que a gente faz para a minoria? Porque a minoria ela fica desconfortável. Se ela não conseguir dormir e é obrigada a dormir de alguma maneira, ela vai irritar os outros. (Professora do CEI Direto, em entrevista concedida em 04/10/2011).

Conclui-se que, por estar dentro de um CEU, o planejamento e a rotina da instituição têm que se adequar aos interesses relacionados à melhoria da qualidade de vida da comunidade em geral, que tem sido uma proposta muito defendida pelos seus idealizadores. No entanto, naquilo que pode ser considerado como um dos fundamentos principais, senão o principal nas atividades com criança pequena, que é a brincadeira, esse espaço não contempla seus interesses.

No caso de um CEI dentro do espaço do CEU, fica claro que ele proporciona o desenvolvimento de outras atividades voltadas para as diversas linguagens, no entanto, essas atividades pelo observado e comentado pelos profissionais não fazem parte constantemente da rotina de todas as crianças, restando muitas vezes para a criança apenas o espaço destinado ao CEI;

b) O edifício do CEI Conveniado fica num sobrado com um portão muito alto na entrada. O espaço é dividido em duas casas: um sobrado e uma edícula ao fundo. As salas de aula são improvisadas nos cômodos do sobrado, sendo que o berçário fica no 1º andar. Existe uma sala de utilização comum com espelhos para atividades lúdicas. Na entrada do CEI existe um pequeno quintal onde está instalado o parque com um escorregador de plástico e um balanço. Do ponto de vista da limpeza, o CEI está sempre bem limpo e cuidado. A unidade atende 62 crianças.

No quintal, na parte do fundo coberta, fica o refeitório com mesas e cadeiras para alimentação das crianças. A cozinha também fica nos fundos e uma sala é dividida para a secretaria, a

diretoria e a coordenação. O espaço na unidade é um problema levantado pelos profissionais, como relata a Diretora:

> O meu CEI é assim: por ser conveniado o espaço não é muito grande. Então, tudo que a gente consegue, alguma coisa é burocrática, porque a gente tem a verba e tudo tem que ser de acordo com a verba, se passar mais a assistência que tem que cobrir. Eu acho que teria que ter mais brinquedos para as crianças. Brinquedos que incentivam a coordenação motora. Espaço, porque espaço nós não temos mesmo. O nosso espaço é pequeno. (Diretora CEI Conveniado, em entrevista concedida em 18/10/2011).

A questão do espaço é levantada pela mãe:

> Eu já vim aqui várias vezes e eu acho que é o espaço. Acho que deveria ter um espaço muito maior do que já tem, não que seja ruim o espaço, mas eu acho que se tiver um espaço maior vai ajudar e muito, porque eles estão em fase de desenvolvimento e eles querem brincar, querem mais e mais espaço. (Mãe do CEI Conveniado, em entrevista concedida em 18/10/2011).

A professora do CEI Direto observa que:

> Poderia ter mais recursos de materiais. Valorização. Eu não digo assim nem no caso da entidade, que essa entidade valoriza muito a gente, eles apoiam muito a gente. Mas, no geral falando num todo. A valorização em primeiro lugar. Recursos de materiais pedagógicos, recursos de informática. Sabe recursos. Resumindo mesmo: recursos. (Professora do CEI Direto, em entrevista concedida em 18/10/2011).

O CEI tem uma televisão que é utilizada para apresentar vídeos de música, ou para as crianças assistirem programas infantis. As atividades que têm rotina programadas são as voltadas para desenhos e pinturas, bem como à iniciação à alfabetização (desenhos com letras e números). Em relação ao trabalho no berçário, este está voltado para o cuidado, como a troca de fraldas ou mamadeira. Em nenhum momento foi observado as crianças saírem do pequeno espaço (um quarto) no andar de cima.

2.2 - Profissionais da Educação: Salário, jornada de trabalho e valorização profissional

As novas exigências em relação à formação dos profissionais de Educação Infantil elevaram a qualificação dos professores que atuam na área.[284] No entanto, existem muitas diferenças em

[284] Segundo a LDB, lei nº 9394/96 no Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

relação aos salários e às condições de trabalho entre instituições diretas e conveniadas. Os dados da página da Prefeitura na Internet, relaciona os servidores por área de atuação e apresenta para todos os professores lotados no CEI Direto uma jornada de trabalho de trinta horas semanais. Para Coordenador, Diretor e demais profissionais a jornada é de 40 horas semanais.[285] Considerando que todos os dias os professores têm uma hora direcionada diariamente para o trabalho pedagógico (conforme verificado no período de observação), as outras 25 horas são de trabalho com as crianças. (PMSP, 2012).

Já no CEI Conveniado, segundo relatado nas entrevistas e verificado na Convenção Coletiva de Trabalho 2011-2012 (SINTRAEMFA, 2012), professoras, coordenadoras pedagógicas e diretora mantém uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, sem espaço previsto na jornada para planejamento ou formação continuada.

Nesta instituição, parecem ser o afeto e a boa vontade os pré-requisitos para uma boa atuação profissional, como indica a fala da professora:

> Eu acho que o que não funciona é que vem muita cobrança prá nós, no geral, falando do corpo docente todo. Vem muita cobrança de fora, para nós que estamos aqui nos desafios e nas dificuldades. Mas, na verdade não tem aquele respaldo de participação de valorização mesmo do profissional, e o que funciona é aqui você lidar com o que você tem você ter que ser "virar nos 30", porque tem que sair, porque as crianças estão aqui, elas dependem da gente. É isso que funciona assim, a boa vontade. Aquela coisa do ser voluntário de se doar mesmo, para estar se virando com o pouco que tem. (Professora do CEI Conveniado, em entrevista concedida em 18/10/2011).

A expressão utilizada pela professora se revela a base da formação continuada, pois segundo a coordenadora pedagógica, a formação é realizada de duas formas: um dia do mês não tem aula e os profissionais se reúnem para discutir e organizar o CEI e durante uma hora prevista na semana, como ela relata:

> E aí durante a semana a gente estipulou uma hora de planejamento para cada professora. Então, nessa uma hora elas têm o tempo de planejar, sentar, pesquisar, elaborar atividades, reunir o material que elas vão estar utilizando, e assim vai. (Coordenadora pedagógica do CEI Conveniado, em entrevista concedida em 18/10/2011).

[285] A regulamentação da jornada e da carreira dos professores, bem como o acesso à docência por meio de concurso público está prevista na Lei nº 14.660/07 que reorganizou o quadro dos profissionais da educação e consolidou o estatuto dos profissionais da educação municipal.

Mas a execução desta atividade encontra empecilhos, pois muitas vezes não é possível o deslocamento de outra pessoa para cobrir o horário da professora que está em planejamento. Uma das queixas da diretora e da coordenadora é justamente a falta de mais profissionais que exerçam tarefas burocráticas e de secretaria:

> Porque eu aqui sou diretora, mas eu atendo a campainha, atendo telefone, atendo mãe, atendo pai, então fica difícil. Às vezes a criança está com febre, passou mal e a coordenadora está ajudando na sala também. Então, eu estou sempre andando. Às vezes a gente não tem um tempo mesmo. (Diretora do CEI Conveniado, em entrevista concedida em 18/10/2011).

Durante as entrevistas e nas conversas com a diretora foi possível constatar que o CEI não conta com uma secretária e em vários momentos a diretora ou a coordenadora são acionadas para resolver problemas administrativos, quer seja atender telefone ou abrir o portão, fazer relatórios, receber material. Elas ainda se dividem para atender as demandas junto às crianças. Ficam muitas vezes na sala para que as professoras possam sair, brincam com as crianças, supervisionam merenda e questões de funcionalismo. Em um momento quando uma criança estava com febre a coordenadora ficou todo o tempo com ela no colo, enquanto a diretora ligava para a mãe.

O problema de acúmulo e/ou desvio de funções também afeta o CEI Direto. O Diretor relata essas dificuldades:

> O que eu percebo é que a Educação Infantil é um local onde se trabalha muito, onde se tem muita dificuldade com a população e, existe uma falha da administração que parece que vai ser corrigida agora, que é a falta de suporte administrativo. Dentro de um Centro de Educação Infantil, por exemplo, como esse aqui, o agente tem hoje o diretor e o coordenador pedagógico para cuidar de tudo: da parte pedagógica, da parte administrativa, da parte burocrática. Não tem assistente, não tem secretário que normalmente têm em uma EMEI e EMEF. Então, isso sobrecarrega o diretor que se torna mais um administrativo e muitas vezes até um Office-boy, porque você vive em diretoria buscando carga, você vive em bancos, você vive em reuniões, você vive em formação, você vive em cartório, e quando você está aqui tem que se preocupar com a parte burocrática de pagamento, de memorando, de projetos, enfim, coordenador e diretor ficam sobrecarregados, e esse é um dos motivos porque eu quero me remover para uma EMEF. Até porque, em uma EMEF a gente tem um suporte maior. (Diretor do CEI Direto, em entrevista concedida em 29/09/2011).

A coordenadora do CEI Direto levantou esse problema:

> Gosto muito do CEI. Só que para o para o coordenador pedagógico em CEI é muito corrido, porque a gente acumula outras funções, não só de coordenador

> pedagógico por necessidade. Você tem o coordenador e o diretor, e na falta dele a gente tem que acumular e fazer as duas coisas. Acaba respondendo pela unidade. (Coordenadora pedagógica do CEI Direto, em entrevista concedida em 29/09/2011).

Assim, mesmo com um número maior de funcionários (3 agentes escolares, 05 funcionários de apoio administrativo com uma funcionária designada para a secretaria, um diretor, uma coordenadora pedagógica, 36 professoras(es), no período da pesquisa o quadro contava com 28 professores(as): 14 no período da manhã e 14 no período da tarde. Mesmo com esse quadro, o CEI Direto enfrenta algumas dificuldades. Se por um lado, o abono de faltas, presente no serviço público municipal e a estabilidade que o serviço público tem com seu ingresso realizado por meio de concurso público,[286]resulta em melhores condições de trabalho, por outro lado, essas condições podem gerar alguns problemas na administração da unidade, conforme relata a coordenadora:

> Tudo funciona muito bem, mas uma coisa que fica precária é quando a gente tem muita falta de professor. Têm dias que a gente tem que ficar fazendo manobras para conseguir que todas as salas fiquem bem. Às vezes o excesso de faltas prejudica bastante.
>
> Às vezes não sei o que acontece que acaba faltando mais. Além da conta. Parece que todo mundo ficou doente. Todo mundo teve problemas. Um dia ou outro, às vezes acontece. (Coordenadora pedagógica do CEI Direto, em entrevista concedida em 04/10/2011).

Em que pese, no CEI Direto pesquisado não ter sido encontrado nenhum profissional com a denominação de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, a Prefeitura do Município de São Paulo ainda mantém em seu quadro alguns desses profissionais. Já no caso da rede conveniada este cargo está previsto em Convenção Coletiva de Trabalho, como ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), sendo o profissional que não possui a formação completa de magistério e/ou pedagogia. Vemos aqui grande diferença em relação aos profissionais nas duas instituições, o que com certeza tem incidência direta nos níveis de qualidade oferecidos às crianças, considerando que uma educação infantil de qualidade é feita de profissionais bem formados e bem remunerados.

[286] Os professores têm direito a dez faltas abonas e seis faltas justificadas no ano, com o limite de utilização de duas faltas por mês, previstas no Estatuto dos Servidores do Município de São Paulo.

Considerações finais

No caso das políticas públicas voltadas para a educação infantil de 0 a 3 anos, a constatação a partir da análise dos dados da pesquisa foi a de que ainda existe uma visão hegemônica de política pública para uma criança carente, em detrimento de políticas para a criança competente. A opção pela realização da pesquisa em uma das regiões mais pobres de São Paulo, Guaianazes, confirmou que o vínculo construído historicamente entre educação infantil e pobreza, que acompanhou sua trajetória durante todo o século 20, se mantem nos dias atuais.

A necessidade de proporcionar cuidados às crianças, diante de sua situação de carência, foi apropriada pelo poder público da região – respaldado pela política macro do município – para fomentar uma política de expansão de convênios com organizações não governamentais, que nem sempre apresentam as melhores condições de funcionamento, como apresentado em relação às questões de espaço e profissionais.

Foi verificado que o CEI Direto convive com problemas no espaço, relatados pelos entrevistados e comprovada na observação, principalmente em função das dificuldades para utilização do parque. A localização do CEI, dentro de Centro de Educação Unificado, faz com que os interesses desse projeto se sobressaiam aos interesses do CEI, e com isso, possivelmente os interesses das crianças estejam comprometidos. Nesse sentido, em que pese a melhor formação e qualificação dos profissionais do CEI Direto ainda existem na unidade condicionantes que afetam o trabalho dos profissionais com as crianças.

Finalmente, é importante destacar que para que se efetive uma educação infantil de qualidade é necessário que os beneficiários, as crianças e as famílias sejam considerados como sujeito de direitos também na implementação pois, com essas concepções se originam políticas e práticas voltadas para o respeito aos direitos das crianças, que levam ao seu pleno desenvolvimento, com melhores espaços físicos e profissionais qualificados inseridos num ambiente com boas condições de trabalho.

Referências

BONDIOLI, Anna. Dos Indicadores às Diretrizes da Creche. In: BONDIOLI, Anna (org). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004 [coleção educação contemporânea].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de*

qualidade para a educação infantil. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

CORREIA, Maria Aparecida Antero. Educação Infantil de 0 a 3 anos.: um estudo sobre demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2013.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart. Prefácio à edição brasileira. In: FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade*. Crianças, educadores, pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Dirce Nei T. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. *Revista da Faculdade de Educação***, v**ol. 24, nº 2, São Paulo, jan./dez. 1998.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, nº 92, p. 911-933, Especial, out/2005.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas**.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NUNES, Maria Fernanda R., CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil*: primeira etapa da educação básica. Brasília. UNESCO. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos anos 90: educação básica e empregabilidade. In: PARO, Vitor Henrique; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. *Servidores por área de atuação*. Disponível em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/RelServidoresporCargoEscl>Acesso em 13/04/2012.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM ENTIDADES DE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE E À FAMÍLIA DO ESTADO DE SAÕ PAULO. *Convenção Coletiva de Trabalho (2011-2012).* Disponível em <http://www.sitraemfa.org.br>. Acesso em 25/10/2012.

ENTRE DIREITOS HUMANOS E "DIREITOS DOS MANOS": DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA NOS PARADOXOS DA DEMOCRACIA E DO NEOLIBERALISMO

Marisa Adriane Dulcini Demarzo
marisademarzo@gmail.com

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
gabigt@g.unicamp.br

UNICAMP

1. Do menor à criança

O termo menor, é preciso situar inicialmente, surgiu pela primeira vez no Código Melo Mattos, em 1927, e lá já fazia alusão à relação entre pobreza e crime, ao firmar que ao Estado cabia a proteção de menores abandonados ou delinquentes. O menor, no progresso das políticas públicas ao longo do século XX, vai sendo utilizado para designar todo aquele indivíduo com 18 anos incompletos, mas sempre coadunado com a ideia do sujeito pobre, em vulnerabilidade e risco, ou ligado ao crime e, mesmo sendo um termo que sob o olhar da política de proteção está em desuso, popularmente é o termo chave que consolida o estereótipo que liga pobreza, crime à infância e adolescência. É, assim, um termo ultrapassado literariamente, entretanto, popularmente utilizado e enraizado como visão social.

Isto posto, é preciso saber que as visões sobre a infância na atualidade são múltiplas e é a partir disso que este texto busca realizar este caminho histórico.

A compreensão do percurso histórico que denominou, classificou e entendeu a infância no Brasil se insere em um processo de remontagem de passagens muitas vezes violentas e negligentes, a partir do olhar moderno sobre a infância. Nesse sentido, traçar a linha da progressão histórica entre o sentido da palavra menor ao de criança, considerando não serem seus significados excludentes da realidade atual, é se voltar aos contextos sociais de cada período.

Para tanto, damos início pontuando um fato histórico importante e já demarcado em alguns estudos, sobretudo por Priori (1999), contudo, muitas vezes não rememorado na história, que se refere às crianças portuguesas trazidas de maneira sequestrada para o Brasil. Uma escravização violenta, como todo processo de atividade forçada e sem livre arbítrio, que fazia com que crianças desempenhassem atividades laborais de adultos durante a viagem, com pouca alimentação, vítimas de abuso sexual infantil e com altos índices de mortalidade.

A opção pela utilização de crianças para esses fins demonstra como essa população, de maneira geral, era vista pela sociedade ocidental deste período, bem como denota a desumanidade ainda maior para aquelas que por algum motivo não se ajustavam ao modelo social aristocrático que se impunha, sendo em sua maioria órfãs de pais e, assim, indesejáveis ao ciclo social.

Esta breve introdução nos alerta para a atenção não apenas do que foi a infância em um passado longínquo, mas como o contexto histórico, político e econômico interfere no que ela foi e no que é, mesmo junto dos avanços relacionados à preservação da infância no sentido nato e latente de sua existência, que se remete ao riso espontâneo e às brincadeiras livres. Ou seja, entender a existência do menor, da criança, da infância, num mesmo momento histórico, é entender que há uma história de construção social sobre a criança que se modifica ao longo do tempo, porém que não exclui uma a outra e, numa atualidade de globalização cultural e econômica, dinamicidade de transformações sociais, de diferentes forças ideológicas que transitam num mesmo espaço, as significações sobre a infância se coadunam em tempos similares.

Voltando à história do Brasil, e avançando um pouco ao século XIX para compreender a infância, é preciso lembrar o Código Penal Brasileiro, de 1830, cuja idade de responsabilidade penal é fixada em 14 anos, a partir do qual o menor já é entendido como adulto, mas que, a ser deliberado pelo juiz, uma criança pode ser enviada à cadeia já a partir dos 07 anos de idade.
Até a mudança do referido amparo legal, o texto base jurídico utilizado no país eram as "Ordenações Filipinas", as quais vigoravam desde 1603 e cuja perspectiva era a de severas punições e pena de morte, ficando menores de 17 anos livres apenas dessas últimas (Azevedo, s.d., p.04).

Mas há que se ressaltar o contexto político dessas alterações, os quais são sempre determinantes para a história da humanidade, já que o Código Penal Brasileiro apenas sofreu as mudanças propostas para que D. Pedro II, aos 14 anos, pudesse ser emancipado e, entendido como adulto, governar o país (Azevedo, s.d., p.04).

Outro marco nacional importante que revela a progressão do entendimento da infância no Brasil foi o conhecido e já mencionado Código de Menores, no qual, ainda com aparente avanço em relação à preservação do direito da criança, já que trás em sua redação o termo *proteção* ao menor, tinha uma visão que unia pobreza com criminalidade e abandono, e cujas bases estavam balizadas em um contexto de higienização e eugenia do país.

O Brasil vivia um contexto político importante no que se refere aos caminhos futuros que pretendia seguir enquanto Estado-nação, isto porque, passadas poucas décadas do fim da

escravização, o Brasil apresentava uma conformação social de classe e raça que desagradava a elite nacional, já que a população negra, em abundância, atrapalhava os anseios dos grupos privilegiados de tornar o Brasil uma nação embranquecida. Não à toa, a Constituição Federal de 1934, regulamenta a entrada de imigrantes de determinadas partes do mundo, bem como responsabiliza União, estados e municípios a estimularem a educação eugênica (RODRIGUES, 2003, p. 25).

Vários outros episódios da história nacional comprovam que a eugenia, corrente científica que "combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente a 'melhorar' uma população nacional" (DÁVILA, 2006, p. 31), foi utilizada no Brasil aliando o controle cultural, higiênico e moral da sociedade com vistas ao seu aperfeiçoamento (DÁVILA, 2006, p. 31). Nessa perspectiva foi criado, por exemplo, o Ministério da Educação e Saúde em 1930 e o Serviço de Ortofrenia e higiene mental em 1934.

Dessa forma, não é possível entender o Código de Menores desconectado do contexto político em que estava inserido, quiçá preocupado de fato na proteção das crianças, mas, do contrário, como exalta seu primeiro artigo, ele estava direcionado aos menores abandonados ou delinquentes, ou seja, meninas e meninos pobres e pretos que ameaçavam a ordem social, a moral e os bons costumes, bem como dificultavam a evolução de branquidade que buscava a elite nacional.

Além disso, a infância era vista como o futuro a ser alcançado neste projeto de nação encabeçado pela elite branca brasileira e cabia às crianças pobres o futuro trabalhador do país, fosse na indústria, no comércio ou na área rural. Não à toa o próprio jurista de menores, Mello Mattos, que dá nome ao código, fez uma declaração no ano de 1929 dizendo que "a motivação para as medidas legais de proteção repousava na crença de que a criança representava um recurso econômico e social para a nação" (WADSWORTH, 1999).

E é nessa perspectiva o entendimento de que deve caber ao Estado a proteção ao "menor", pois é este ente que pode fiscalizar e proteger os interesses da nação, uma vez que a saúde e a educação são questões concernentes à ordem pública, cabendo ao Estado sua seguridade e guarda. Vale salientar, no entanto, que esta visão ainda não está atrelada ao papel do Estado enquanto propositor de políticas públicas, mas como assistencialista. Nas palavras de Wadsworth:

> Desta maneira, os profissionais da medicina e do direito estabeleciam conexões explícitas entre infância, nação e a ideologia do Estado sobre assistência. Eles efetivamente construíram um discurso nacionalista que relegou a criança a uma posição de bem econômico da nação. As instituições

> de assistência à infância transformaram-se em mecanismos das classes médias e altas para assegurar a estabilidade social e econômica (WADSWORTH, 1999).

Além disso, é preciso também pontuar, esta visão do papel do Estado foi sendo desenvolvida ao longo dos anos, já que a grande iniciativa de assistência à infância no Brasil desde o século XIX se davam por meio de entidades filantrópicas. Para se ter uma ideia, de acordo com dados do estudo de Fonseca (2012), entre os anos de 1825 a 1897, apenas na cidade de São Paulo, de 18 estabelecimentos assistenciais para a infância, apenas 03 se enquadravam na esfera pública e 15 eram particulares, destacando dentre eles a roda e casa dos expostos da Santa Casa de Misericórdia.

A efervescência das primeiras décadas do século XX no Brasil foram consubstanciando o debate do papel do Estado na proteção à infância e dentre alguns entusiastas do tema é importante citar o médico Moncorvo Filho (1871-1944), que inaugurou diversas iniciativas institucionais filantrópicas relacionadas à criança e saúde, na perspectiva higienista, e que defendia que o Estado brasileiro passasse a assumir, em parceria com a iniciativa privada-filantrópica, a responsabilidade à proteção da infância. Exemplo de uma de suas iniciativas, de acordo com Zaniane e Boarini (2011), foi a criação, em 1919, do "Departamento da criança no Brasil", o qual propunha que o Estado brasileiro incorporasse o órgão à sua estrutura pública, formando um sistema nacional de amparo à infância, no qual poderiam ser acessados dados sobre "fatores negativos de nosso progresso e da nossa civilização" (MONCORVO, 1926, p. 284, *apud* ZANIANE; BOARINI, 2011).

Este pleito foi um dos temas principais em debate no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido no Rio de Janeiro em 1922, que trouxe a defesa da proteção ao menor, na relação entre infância, criminalidade e pobreza, como responsabilidade do Estado, isto porque, por mais que as iniciativas filantrópicas tivessem um alcance comunitário, médicos e intelectuais entendiam o problema da saúde e pobreza como questões em expansão, tendo o Estado a condição de criar mecanismos de contração da problemática. Nesse sentido, faz-se importante pontuar, a intenção não era exatamente a proteção à infância, numa perspectiva de dignidade e humanidade às crianças de classes sociais menos privilegiadas, mas um entendimento de que cuidar e proteger essas crianças era pensar na formação de uma nação com menores índices de criminalidade e maior potencial trabalhador, ou seja, "a criança desprotegida poderia se tornar um perigo social" (ZANIANE; BOARINI, 2011).

A noção assistencialista e centralista do Estado vai ganhando força na década de 30, dando início ao período conhecido como Estado Novo, que durou até 1945, trazendo alterações na conformação social brasileira, como a passagem de uma sociedade de base agrária ao

firmamento de uma sociedade urbano-industrial. A infância entrava nesse bojo político e em 1934 cria-se a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, a qual era vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1940 tem-se a criação do Departamento Nacional da Criança (ZANIANE; BOARINI, 2011). Mas a visão sobre os "menores" continua a mesma, e em 1941 instituiu-se o Serviço de Assistência ao Menor. Numa perspectiva repressiva, o SAM, ligado ao Ministério da Justiça e ao Juizado de menores, tinha o "poder para atuar junto aos 'menores', reiteradamente qualificados como 'desvalidos' e 'delinquentes'" (PEREZ; PASSONI, 2010, p. 659).

O movimento internacional de repensar a infância, marcado pela Declaração Universal do Direito da Criança, em 1959, em que se passou a entender a criança como sujeito de direitos, pela Organização das Nações Unidas, contribui para a discussão no Brasil, na abertura democrática que se vivia após a ditadura Vargas, sobre a compreensão do termo menor e sua destinação política, em que, por um lado, ele era entendido na perspectiva jurídica como objeto do direito penal e, por outro, passa-se a pensá-lo como sujeito portador de direitos (PEREZ; PASSONI, 2010, p. 661). Não obstante, é ainda menor o termo utilizado para designar crianças e adolescentes em situação de abandono e/ou criminalidade.

Mas a abertura democrática não foi suficiente para uma guinada na compreensão e prática de políticas públicas de assistência e proteção à infância e em 1964 dava-se início a mais um período ditatorial no país, com novas medidas repressivas aos "menores". É neste momento da história que se extingue o SAM e cria-se a "Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM –, que introduziria a rede nacional da Fundação do Bem-Estar do Menor – Funabem –, em 1970" (PEREZ; PASSONI, 2010, p.662). Além disso, ainda que o Brasil tenha firmado acordo no papel com a Organização das Nações Unidas, comprometendo-se com os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, o que se viu na prática foram políticas ainda mais repressivas, com a aprovação, inclusive, em 1979, do novo Código de Menores, reiterando a ideia de menor em situação irregular e de sua judicialização (PEREZ; PASSONI, 2010, p.662).

Junto do processo histórico a favor da redemocratização a partir da mobilização popular e dos movimentos pelos direitos civis individuais e coletivos, que marcaram a década de 80 e culminaram com o fim da ditadura em 1984 e a reforma constituinte de 1988, a pauta de proteção à infância enquanto um direito inalienável de cidadania também ganhou território, tendo sido neste bojo que a perspectiva de menor enquanto criança abandonada e potencial criminosa, sendo o Estado responsável por sua repressão e/ou assistência, passou a ter um olhar de política pública de proteção.

> Nesse contexto de mudanças os movimentos sociais conseguiram mobilizar, na Assembléia Constituinte, a criação da Comissão Nacional Criança Constituinte, em 1987, e consequentemente, a formação da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança. A Constituição de 1988 redefiniu, nos artigos 227, 228 e 229, a posição e a representação da criança na sociedade, reconhecendo-a como sujeito de direitos e objeto de proteção integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho de 1990, substituiu a repressiva doutrina do Código de Menores de 1979, e instaurou novas referências políticas, jurídicas e sociais. Ao definir em seus primeiros artigos que "toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado" (Brasil, 1990) (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 666).

Novos olhares vão sendo sentidos a partir da redemocratização do país, que carrega consigo algumas mudanças na condução de diferentes políticas ligadas às garantias dos direitos humanos e da cidadania, como educação, saúde e assistência social. A política de infância e juventude se engendra neste processo e o termo menor entra em desuso no âmbito intelectual e jurídico. É neste percurso que surge o Sistema de Garantia de Direitos como condutor das políticas de atendimento à infância e adolescência no país, prevendo uma ação articulada entre as diferentes frentes de atendimento infanto-juvenil (PEREZ; PASSIONE, 2010, p. 667).

A história revela mudanças importantes no entendimento da infância e sua relação com os demais aspectos que constroem a vida social, denotando sua intrínseca relação com os caminhos políticos e econômicos que vivem a sociedade. Junto disso, sua compreensão perpassa o pensamento social e influencia na forma como cada um entende e age em relação à infância. É nesse sentido que devemos nos atentar que, ainda que a história denote um avanço no sentido formal da compreensão da infância, ao percorrermos o sentido de menor à criança, no dia a dia, na prática das políticas públicas, no imaginário social, essa compreensão nem sempre é materializada. Entender onde a infância se posiciona hoje, a partir do contexto histórico, político, econômico e cultural é, assim, fundamental.

2. A infância na relação com o panorama neoliberal e a democracia

O mais importante trabalho já desenvolvido sobre a historicização da infância no mundo ocidental se deve ao historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), por meio do trabalho "História Social da Infância e da Família", no qual ele desvenda, realizando estudo de análise de pinturas da idade média, a representação da infância no meio social, demonstrando que a mesma nem sempre foi considerada no mundo adulto e, até o século XII, "não havia lugar para

a infância no mundo (ARIÈS, 1981, p. 50). Além disso, até o final do século XIII as crianças da sociedade medieval, além de pouco representadas, não eram "caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido" (ARIÈS, 1981, p. 51).

A mudança de mentalidade sobre as crianças, por meio de uma valorização de suas peculiaridades e características próprias; das preocupações que passam a surgir nas questões de mortalidade; assim como a amamentação e o papel da maternidade, ganham notoriedade em um contexto de industrialização e surgimento do capitalismo, no século XVIII, com transformações nas estruturas sociais, onde o trabalho assalariado e sua exploração passam a fazer parte da forma como as pessoas são colocadas e se colocam no mundo.

Nesse sentido, os avanços da medicina e, em particular, da pediatria, o papel da escola, a família como instituição a ser preservada, o sentimento positivo e valorativo da infância, se constituem como um conjunto de ações e pensamentos que fazem parte de um contexto maior, político e econômico, que ali se configuravam.

A análise da história da infância e a forma como ela foi entendida no mundo ocidental a partir do século XVIII, e particularmente no Brasil, como exposto no item anterior, demonstram que a infância esteve sempre subsumida a um contexto mais amplo em que outros objetivos principais estavam por trás de sua produção. As necessidades do capital e o que ele produziu enquanto modelos de idealidade social a ser alcançada, sempre estiveram à frente dos projetos de nação, tendo a infância o papel secundário de vir a ser em uma sociedade que pretendia extinguir não a pobreza, mas os pobres; não a criminalidade, mas potenciais criminosos; não educar, mas escolarizar mão de obra e capital humano; não valorizar a infância e a criança, mas precaver-se do que ela poderia se tornar e fazê-la servir a um interesse social que não o dela própria.

É importante perceber como funcionam os mecanismos do capital, que tem também na preservação do direito uma forma de sua manutenção, uma vez que ele não poderia se sustentar sem sujeitos trabalhadores e consumidores. Nesse sentido, as noções de direito e sujeito, típicas de uma configuração de lutas na democracia e nos direitos humanos, tem sua fundação nos moldes do capital, haja vista que a noção de direito à propriedade privada é essencialmente criada por este modelo econômico. Nesse sentido, Pereira (2016), reflete:

> O que seria das mercadorias sem os sujeitos? Não haveria produção e circulação de mercadoria sem o trabalho socialmente útil, já diria Marx (2013). Portanto, a lógica geral do capitalismo é a de manutenção das relações

> de produção por meio, também, da proteção ao sujeito de direito, mesmo que contra as vontades pessoais dos capitalistas (PEREIRA, 2016).

Olhando para a história do Brasil a partir do século XX vamos percebendo como a "evolução" dos termos que se referem à infância (do menor para criança), bem como para as iniciativas de cuidado e/ou proteção sempre ecoaram na relação que o Estado mantinha com o projeto político de nação e o modelo econômico entranhado por essas relações. Ou seja, o Estado passa a assumir responsabilidade pela proteção à infância, por meio de políticas públicas, justamente quando a sociedade tem seu marco na passagem agrícola para urbano industrial, sendo o capital seu maior expoente, e não a proteção à infância em si.

A política de proteção à infância, em seu viés higienista e discriminatório, não muda ao longo das décadas, tornando-se ainda mais preconceituoso e repressivo, por meio da FUNABEM, criada em 1964, ano do golpe militar no Brasil e em que, pela primeira vez, se cria no país um conjunto de diretrizes políticas e técnicas unificadas, com objetivo de alcance nacional, para o tratamento de menores. Contudo, não se pode esquecer a natureza econômica da introdução do regime militar, marcado por níveis grotescos de concentração de riqueza, onde o desenvolvimento econômico, chamado muitas vezes de milagre econômico, foi produtor de extrema produção de desigualdade (ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres), e em que a política pública de infância e juventude foi encarada como de natureza da segurança pública.

Ou seja, por mais que os discursos fossem entusiastas e, inclusive, tenham sido chamadas as FEBENS (unidades estaduais da FUNABEM), no governo Medici, de "milagre social" (MIRANDA, 2016), em que o Estado possibilitaria, de forma institucional, melhores oportunidades para crianças e adolescentes desassistidos socialmente (abandonados e/ou em precariedade econômica), o que ocorreu de fato foram práticas de violência contra crianças e adolescentes nessas fundações e aumento dos índices de criminalidade e pobreza.

A insustentabilidade do regime militar e abertura democrática na década de 80 abriram caminhos para movimentos sociais organizados de direitos humanos que tinham como pautas a preservação e garantia de direitos (tais como mulheres, trabalhadores rurais e da indústria, professores e militantes da educação, movimento negro, dentre outros), transportarem a luta política das ruas para a política institucional, em um movimento de forças e embates que culminaram na aprovação da Constituição Federal de 1988.

Contudo, a defesa por direitos humanos não surge propriamente com a democracia, mas é um mecanismo oriundo do próprio capitalismo, sendo um dos pilares da visão liberal a defesa do direito individual (TOYODA, 2010).

Nesse sentido, por mais que se possa considerar um avanço para a construção de relações sociais mais justas e humanas a defesa e a garantia de direitos humanos, há que se perguntar e realizar um profundo questionamento sobre o quão essas defesas se tornam/tornarão prática efetiva de transformação social. É possível pensar uma falácia dos direitos sendo eles praticados na democracia, porém imbuídos em modelo econômico que prima o capital? Como nos lembra Rancière (2014, p. 09) sobre uma lógica em absoluta atualidade, remetendo ao grande pensador Karl Marx, "as leis e as instituições da democracia formal são as aparências por trás das quais e os instrumentos com os quais se exerce o poder da classe burguesa".

Poder este que hoje no mundo se materializa por meio do neoliberalismo, cujas características principais são o capital financeiro "como coração e centro nervoso do capitalismo", "desemprego estrutural" e não mais acidental ou consequência de crises, terceirização como parte de sua estrutura, ciência e tecnologia como forças produtivas; dispensa da atuação do Estado não só no mercado, mas também nas políticas sociais; "transnacionalização da economia"; bolsões de riqueza e miséria (RESENDE, 1996, p. 63).

É neste contexto, sucintamente aqui pontuado, que as configurações sociais vão se dando na atualidade, trazendo complexidades importantes para o olhar das relações sociais; dos novos e antigos imaginários sociais; dos valores suscitados a partir das polarizações de ideias que surgem entre os que defendem projetos neoliberais e os que se pautam por sociedades de princípios socialistas; de posições, não duais e antagônicas, entre esquerda e direita; da formulação e implementação de políticas públicas; das concepções de Estado; de rumores de cunho fascistas que permeiam pensamentos; das compreensões e práticas sobre público e privado; do que se faz com os serviços públicos essenciais, sobretudo a educação.

As conexões e desconexões que criam este contexto antagônico e similar, ao mesmo tempo, entre democracia e neoliberalismo, se espraiam por diferentes matizes, e assim pode ser olhado as questões sobre a infância. Qvortrup (2004) faz uma interessante análise sobre o trabalho infantil e a relação entre este tema e o contexto político econômico de cada época. De acordo com o autor, é importante "compreender continuamente o trabalho das crianças como parte da divisão do trabalho de qualquer economia", contudo, "a natureza desse trabalho mudou, de acordo com os modos de produção dominantes", mas não a utilidade das crianças. Não que o trabalho manual tenha se extinguido e/ou perdido importância nas análises ligadas à economia, porém, o autor olha para um outro trabalho infantil que na maioria das vezes não é

conectado ao que o modelo econômico prega e rege, o trabalho escolar (QVORTRUP, 2004, p. 141).

Todas as coisas se conectam entre si, e assim a infância também não pode ser vista desencontrada ao contexto político e econômico em que se insere, bem como sobre como a sociedade veio ao longo da história se constituindo, em especial a partir das mudanças trazidas com o capitalismo desde o século XVIII, e como suas entranhas se arraigam na forma como a política é conduzida, bem como a forma como a sociedade é pensada e se pensa.

Os mecanismos do capital justificam a miséria, e fazem com que as pessoas incorporem o discurso da meritocracia, por exemplo, o que, todavia, pelos próprios princípios do neoliberalismo, já que não é possível uma sociedade de iguais oportunidades. E assim, sucessivamente, construímos uma sociedade baseada por valores preconceituosos, discriminatórios, calcadas em interesses individuais, que se sobrepõem aos coletivos, que têm no capital e na sua acumulação, seu maior expoente. Sobre a infância, é possível perceber essa expressão em todos os âmbitos, até mesmo quando se pretende, em teoria, garantir os direitos das crianças. Será que nem mesmo quando se finalmente tem-se uma mudança de perspectiva no entendimento de infância, ainda assim ela não é pensada para ela própria? É o que parece...

3. O Conselho Tutelar no contexto da infância moderna

Dentre os diferentes órgãos públicos e de participação social que direcionam as políticas de infância e adolescência destaca-se o Conselho Tutelar, órgão autônomo e não jurisdicional, composto por cinco representantes comunitários para um mandato de quatro anos, cuja função é o de fiscalizar o cumprimento dos preceitos elaborados pela constituição federal e pelo Estatuto da criança e do adolescente no que se refere à proteção integral dos direitos da criança e do adolescente, além de formular políticas públicas a essa população e auxiliar o poder executivo na elaboração orçamentária dessas políticas.

Dentre perguntas e angústias que perpassam a experiência de trabalho do Conselho Tutelar, a questão de como situações que, ainda que componham o espectro de proteção de direitos à infância, reproduzem modelos sociais estereotipados, preconceituosos e de alinhamento com modos neoliberais de concepção de sociedade e Estado, se materializam nesta pesquisa em andamento.

Neste momento do estudo, que pretende ter como participantes Conselhos Tutelares de alguns municípios do estado de São Paulo, iniciamos a coleta de dados na cidade de São Carlos, analisando denúncias referentes à violação de direito à crianças ao longo dos anos de 2015 e

2016. Compondo o corpo da análise dessas denúncias, também utilizamos alguns relatos de memória, uma vez que uma de suas autoras já foi conselheira tutelar.

Durante o ano de 2015 o Conselho Tutelar de São Carlos recebeu um total de 308 denúncias por telefone. No ano de 2016, em que passaram a existir dois conselhos tutelares na cidade, foram 485 denúncias no total. Vários são os motivos que levam um cidadão a realizar a denúncia de violação de direitos, mas mais de cinquenta por cento de todos eles referem-se a questões de negligência e maus tratos.

O que faz com que um cidadão ligue para o Conselho Tutelar? Numa resposta geral, automática, que vá ao encontro dos objetivos principais do Conselho Tutelar, podemos dizer que, claro, é a denúncia de uma violação de direito à infância, o que corrobora que na atualidade há uma preocupação pela preservação dos direitos da criança e, assim, o entendimento deste ser como sujeito de direitos.

Contudo, ainda que não se possa negar tal propensão, não podemos reduzir todas as iniciativas como de uma mesma ordem, de uma mesma natureza. Será que as denúncias revelam apenas a preocupação com o direito a ser garantido da criança? Ou podem desvendar outros discursos sociais que ajudam a compor a compreensão da infância e suas relações com um contexto maior? O que mais essas denúncias podem revelar quando pensamos que sociedade ajudamos a construir, que infância ajudamos a produzir?

Isto posto, ainda que esta pesquisa esteja apenas em seu início, selecionamos 03 (três) denúncias realizadas ao Conselho Tutelar no ano de 2016 para nos ajudar a pensar a presente questão. Vejamos:

1) "Denunciante informou que tem duas crianças vendendo balas no semáforo";
2) "Denunciante relatou que na Rua [...] havia uma barraca de ciganos com três crianças junto com os pais, no momento de chuva as crianças choravam bastante";
   Averiguação: "Denúncia averiguada, as crianças estavam dormindo bem agasalhadas, no chão tinha uns estrados de madeiras cobertos com bastante cobertas, todos agasalhados; crianças já estavam dormindo";
3) Mães/mulheres estão no centro da cidade pedindo dinheiro para a população. Estão com crianças de colo;

Denúncias que versam sobre crianças em semáforo e em estabelecimentos comerciais, tais como a do exemplo 1, são comuns no Conselho Tutelar. Contudo, importante perceber as falas que acompanham a denúncia, que nem sempre ficam registradas formalmente, mas que se

fazem presentes no momento da denúncia. A memória enquanto conselheira remete à experiência de uma lanchonete famosa em nível internacional, com franquia na cidade de São Carlos, que era explícita em dizer sobre o incômodo da presença de crianças, em sua redondeza, pedindo dinheiro aos clientes, sob o argumento de que a prática incomodava seus consumidores, podendo os afastar e, assim, afetar seu consumo e a lucratividade do negócio. Dessa forma, não era o direito da criança em estar realizando possível trabalho infantil, ou a preocupação de que direitos violados cercam o contexto que levam a criança a pedir o dinheiro que motivava a denúncia, mas sim um interesse particular, ligado ao capital, que direcionavam a iniciativa da denúncia.

O mesmo caso acontecia ao se observar denúncias envolvendo ciganos, como mostra a segunda denúncia. Querer a presença do Conselho Tutelar, as vezes a exigindo como uma postura coercitiva, sem que de fato haja uma violação de direitos, apenas entendendo que por fazerem parte desta comunidade nômade estão colocando crianças em situação de risco, demonstra uma carga ideológica de estereótipos e preconceito, não calculando o que de fato possa ser uma violência à criança.

Por fim, tem-se a terceira denúncia. O que faz o denunciante solicitar a presença do Conselho Tutelar e não da assistência social, uma vez que, a priori, o problema é sócio econômico e não diretamente de risco à criança? O que faz o entendimento de que a mãe coloca a criança em situação de risco e não é ela própria que necessita de auxílio? O que é o risco nesta situação, já que a denúncia não traz maiores detalhes? Quanto há de reprodução do imaginário de suposto abandono e negligência de crianças pobres do início do século XX para a cena da atualidade? O que é resolver o problema em questão? Como todas essas questões acerca de um único fato contribui para a compreensão e produção dos modos de infância hoje e suas concepções?

Essas três denúncias demonstram um outro olhar sobre a produção dos discursos sobre a infância na atualidade que usa o argumento da proteção para a manutenção de seus interesses individuais e/ou reproduzem um sentido de infância estereotipado, não contribuindo para a perspectiva da proteção. Este é apenas um esboço, ideias e análises em construção, que se direciona no sentido de repensar a infância moderna, conectando-a diretamente ao que a sociedade vem produzindo enquanto projeto de nação, não estando a infância, ainda, como prioridade em si mesma.

Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Maurício Maia de. *O código Mello Mattos e seus reflexos na legislação posterior*. (s.d), disponível em: http://www.tjrj.jus.br/documents/10136/30354/codigo_mello_mattos_seus_reflexos.pdf

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura*: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p.

FONSECA, Sérgio C. A interiorização da assistência à infância durante a primeira república: de São Paulo a Ribeirão Preto. *Educação em Revista*, vol.28, no.1, Belo Horizonte, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100005&lang=pt

MIRANDA, Humberto S. A FEBEM, o código de menores e a "pedagogia do trabalho" (Pernambuco, 1964-1985). *Projeto História*. São Paulo, n.55, p.45-77, Jan.-Abr. 2016

PEREZ, José Roberto R.; PASSONI, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf

PRIORE, Mary Del (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto. 1999.

PRIORE, M. Del A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, AM., e SATO, L. (orgs.) *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232- 253.

QVORTRUP, Jens. O trabalho infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: Castro, L. R. de (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2004.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XV. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

RESENDE, Paulo-Edgar A., A realidade brasileira e o neoliberalismo. In: PASSETI, Edson (et al) (orgs.). *Modernidade: globalização e exclusão*. São Paulo. Ed. Imaginário. 1996. p. 59-74.

RODRIGUES, Tatiane C. Educação e Diversidade. In: *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade.* Secretaria do Estado da Educação. São Paulo. 2003.

TOYODA, Hisashi. A apologia dos direitos humanos e a razão perversa do capitalismo: do sujeito de direitos à falácia das garantias. *Revista Direito Economico e Socioambiental*, Curitiba, v.1, n.2, p. 333-366, jul/dez. 2010. Disponível em https://periodicos.pucpr.br/index.php/direitoeconomico/article/view/6218

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. *Revista Brasileira de História*, vol.19, n.37, São Paulo. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006

ZANIANI, Ednéia José Martins; BOARINI, Maria Lúcia. Infância e vulnerabilidade: repensando a proteção social. *Psicologia e Sociedade*, vol.23, no.2, Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a08v23n2.pdf

V - Infância, Estado e Movimentos sociais

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A MATRÍCULA OBRIGATÓRIA DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇO OU RETROCESSO?

Aliandra Cristina Mesomo Lira
aliandralira@gmail.com

Jane Maria de Abreu Drewinski
janeadrewinski@gmail.com

Simone Maria de Bastos Nascimento
simobastos@hotmail.com

Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO

Introdução

A obrigatoriedade de matrícula para as crianças a partir dos 4 anos na educação infantil, mais especificadamente na pré-escola, tem na atualidade conformado um quadro multifacetado de questões que implicam em polêmicas, desafios, embates e argumentos a favor e contra, tomando como ponto de partida a legislação que procura nortear esta nova política para infância brasileira.

Alguns questionamentos e desafios têm dado o tom às discussões e embates que estão se desenvolvendo entre diferentes instâncias, movimentos sociais, universidades, secretarias municipais e Ministério da Educação (MEC). Neste cenário, muitos pesquisadores (ARELARO, 2005; VIEIRA, 2011; DIDONET, 2010) têm apontando os riscos e desafios que tal determinação tem trazido às crianças, às instituições, aos professores e às famílias. Como principais questionamentos encontramos: A obrigatoriedade da pré-escola poderá configurar-se em um retrocesso e uma cisão entre creche e pré-escola, a ponto de descaracterizar esta etapa da educação básica, reconhecida nas últimas décadas como educação infantil e pela concepção de indissociabilidade das ações de cuidado e educação? Isso implicaria na perda da identidade desta etapa da educação básica, a qual foi construída ao longo dos últimos 30 anos? Se houver esta cisão corre-se o risco do incentivo à flexibilização da creche no sentido da privatização e da oferta de atendimentos com caráter assistencial, informal e/ou domiciliar? Como fica a expansão e a qualidade da educação destinada às crianças de 0 a 3 anos? Com a interpretação da maioria dos municípios brasileiros de que a pré-escola deve funcionar nas escolas de ensino fundamental, o que de fato já está acontecendo, corre-se o risco do ensino sistemático de

conteúdos escolares aos pequenos a favor de uma concepção de pré-escola como preventiva à evasão escolar e preparatória aos anos escolares seguintes? As famílias serão penalizadas caso não matriculem suas crianças de 4 anos na pré-escola? Haverá vagas suficientes nas instituições existentes para atender esta demanda, bem como acesso a todas as crianças nesta faixa etária independente do contexto e região em que vivem? O que orientam os estatutos legais vigentes diante dessa política?

Esses são apenas alguns dos muitos questionamentos que o presente tema suscita e que nos chamou a atenção a partir de 2013, quando iniciamos esta pesquisa. Num primeiro momento procuramos neste artigo problematizar esses aspectos, trazendo à baila a legislação e os argumentos que tentam justificar a política da obrigatoriedade da educação infantil, assim como as reflexões críticas que alguns atores sociais vêm fazendo a esse respeito, o que tem motivado o enfrentamento desta questão pelos movimentos sociais e instâncias que defendem o direito à educação infantil de qualidade a todas as crianças brasileiras. Também apresentamos dados coletados na pesquisa de campo desenvolvida na cidade de Guarapuava-PR a fim de demonstrar como a questão da obrigatoriedade da pré-escola vem sendo encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, bem como tecemos reflexões sobre a qualidade da educação infantil ofertada pelo município no que tange às condições propiciadoras ou não, da vivência plena da infância pelos pequenos nos espaços formais em que se localizam as turmas de pré-escola.

A legislação e a obrigatoriedade da educação infantil às crianças de 4 e 5 anos: impasses e desafios

A obrigatoriedade do ensino no Brasil efetivamente ocorreu a partir da Constituição de 1934 que estabeleceu o ensino primário obrigatório a todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos públicos oficiais. (CURY e FERREIRA, 2010)

Anteriormente ao ano de 2013, a obrigatoriedade da educação infantil, mais precisamente do segmento pré-escola, às crianças pequenas, já vinha se conformando e se tornando tendência ao campo educacional. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005) tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental e da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelecendo prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

Naquele contexto de aprovação das referidas Leis, Arelaro (2005, p. 1046) alertava para questões implícitas nas propostas de ampliação dos anos escolares no ensino fundamental:

> Se o governo anterior não defendia e educação infantil, como responsabilidade do Estado, propondo inclusive que as parcerias com a comunidade fossem a forma de expansão desse atendimento, é possível que, assumindo um ano a "mais" no ensino fundamental, os outros anos dela – de 0 a 5 – eventualmente pudessem ser assumidos pelas comunidades.

Essa tendência vislumbrada pela autora vai se definindo com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), a qual nos anos seguintes vai desenhando um quadro para a educação infantil que sinaliza no seu horizonte a obrigatoriedade da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. Assim, o que era direito vem se tornando obrigação e até mesmo imposição. Esta questão é analisada por Cury e Ferreira (2010) indicando que a obrigatoriedade não está mais vinculada a uma etapa de ensino, mas sim a uma faixa etária.

Assim, em que pesem inúmeras contradições em relação à Emenda Constitucional nº 59, não se pode negar que este dispositivo legal constitui um marco para educação brasileira, haja vista que traz em si a possibilidade de universalização e democratização do acesso à pré-escola e ao ensino médio, assim como o apoio técnico e financeiro da União, o qual busca efetivar uma cobertura maior de programas de merenda escolar, material didático, transporte, livros e assistência aos estudantes da educação básica (VIEIRA, 2011).

Como questionam Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 48-49), "Se a intenção era tornar obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar (dos 4 aos 6 anos) rumo a sua universalização nas escolas de educação infantil?"

É fato que a partir do ano de 2009 até o momento atual temos assistido[287] a inserção de crianças de 4 e 5 anos cada vez mais cedo em processos de escolarização nas pré-escolas inseridas no contexto das escolas de ensino fundamental. Mais preocupante ainda nessa inclusão são os aspectos referentes à ineficiência dos espaços das instituições escolares, haja vista que nem todas as escolas contam com uma infraestrutura adequada que propicie às crianças conhecer e aprender, bem como desenvolver suas próprias brincadeiras, aspecto problematizado mais adiante.

A inserção precoce da criança no ensino fundamental nos sistemas e redes de ensino é uma das questões desafiadoras que temos que enfrentar, segundo Vieira (2011, p. 247), assim como

[287] Remetemo-nos às observações, com caráter empírico, que temos desenvolvido na cidade de Guarapuava e em outros municípios da região centro-oeste do Estado do Paraná.

> [...] a cisão da creche e da pré-escola, sob o risco de flexibilizar o significado da creche como 'atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância', abrindo a possibilidade de alternativas de atendimento não formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação.

Outro aspecto que a autora salienta é a necessidade de se preservar no contexto da obrigatoriedade a concepção de educação construída no Brasil nas últimas três décadas, e nesse sentido a autora lembra o pensamento de Rosemberg (2003 *apud* VIEIRA, 2011, p. 248) ao afirmar que:

> O acesso às creches e pré-escolas, concebidas como instituições educacionais, não está dissociado de uma oferta de qualidade, em espaços institucionais não domésticos, com infraestrutura adequada e com profissional qualificado, sustentando-se numa concepção de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Tais elementos definidores de políticas, estabelecidos na legislação educacional, persistem e precisam ser constantemente reafirmados, conforme atestam os movimentos sociais e a produção acadêmica na área.

Neste sentido, há que se atentar para que os sistemas de ensino e instituições não tomem como parâmetro o ensino fundamental para organizar a educação infantil, num contexto ainda carente de legislação específica. São muitas as questões desencadeadas pela adoção de uma política que exige a frequência escolar compulsória de crianças ainda tão pequenas, isso porque, "[...] a obrigatoriedade escolar estendida à pré-escola deve significar, mais que uma imposição às famílias, um meio de propiciar uma universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças [...]" (VIEIRA, 2011, p. 257).

Como bem apontaram Lira, Drewinski e Sapelli (2016, p. 95), "Entre a obrigatoriedade e o direito fica a imposição e a escolha", por isso a urgência em refletir sobre cada especificidade e as condições reais que as crianças, ainda tão pequenas, serão submetidas numa fase tão importante da vida. Se o saldo dessa relação não for positivo, a obrigatoriedade deve ser repensada. Em que pese a aparente contradição nesta afirmativa, mediante as lutas empreendidas pela universalização da educação infantil, sublinhamos nossa maior preocupação, que é construir e garantir condições propiciadoras e diferenciadas às crianças pequenas para aprender, se desenvolver e viver uma infância plena de experiências enriquecedoras, principalmente àquelas oriundas das classes sociais economicamente mais

pobres e que encontram na escola possibilidades que dificilmente teriam acesso nos espaços onde estão inseridas.

Estratégias do município para implementação da obrigatoriedade do ensino para as crianças de 4 e 5 anos

Apresentamos, nesta seção, o percurso metodológico, o campo de pesquisa e a análise dos dados coletados na investigação.

Quanto à metodologia e campo de pesquisa

Frente à problemática e os objetivos do estudo elegemos como metodologia a abordagem qualitativa e quantitativa, com o objetivo de acompanhar as estratégias de implementação, por parte da rede de ensino pública do município de Guarapuava/PR, da obrigatoriedade de matrícula de crianças na pré-escola a partir dos 4 anos de idade. Partimos da leitura e análise de documentos oficiais e da legislação que indica tal obrigatoriedade, considerando as orientações e encaminhamentos ligados ao Ministério da Educação e divulgados pela mídia. Entre os anos de 2013 a 2016, que compreenderam justamente o tempo previsto para que a implementação da obrigatoriedade fosse efetivada, foram acompanhados, junto à SEMEC de Guarapuava-PR, os encaminhamentos efetivados no sentido de atender à legislação. Em especial foram observadas questões relacionadas à abertura de vagas, construção de instituições, concurso público para a contratação de profissionais da educação infantil, dentre outras iniciativas relacionadas à essa questão.

O levantamento dos dados foi feito por meio de entrevistas com a equipe gestora da secretaria e análise documental, como já referido. Outra fonte de dados são as estatísticas educacionais que se relacionam com a educação infantil, permitindo um cruzamento de dados com as informações prestadas pela equipe. Foram realizadas duas rodadas de entrevistas, uma em meados de 2014 e outra em meados de 2016, gravadas e posteriormente transcritas, com perguntas semiestruturadas relacionadas ao número de crianças atendidas, estrutura física, corpo docente, práticas pedagógicas, dentre outros aspectos considerados relevantes à elucidação do problema. Sobre a equipe pedagógica da educação infantil da SEMEC ela é formada por 3 profissionais com experiência na área, escolhidos pelos gestores (prefeito e Secretária de Educação).

Com relação à cidade de Guarapuava, trata-se de um município de médio porte, localizado na região centro-oeste do estado do Paraná e tem como base econômica a agricultura

e o setor de serviços. O município está numa das regiões com menor IDH[288] do estado, cujo reflexo também aparece nas instituições educativas. Conta com 45 Escolas Municipais e 18 Centros Municipais de Educação Infantil funcionando, com outros 4 em conclusão. A equipe enfatizou, na última entrevista, os ganhos com o aumento no número de instituições e vagas, mas salientou que ainda há uma demanda reprimida que não será totalmente atendida, mesmo com essa expansão.

Quanto à organização da educação infantil no município, temos: *Berçário*: atende crianças de 4 meses a 1 ano de idade; *Infantil 1*: crianças de 1 ano; *Infantil 2*: crianças de 2 anos; *Infantil 3*: crianças de 3 anos; *Infantil 4*: crianças de 4 anos; *Educação infantil (pré-escola)*: crianças de 4 a 5 anos. A nomenclatura adotada revela uma dicotomia e incompreensão de que a educação infantil compreende creche e pré-escola, sendo inclusive reconhecido pela equipe esse equívoco em adotar a terminologia "educação-infantil" apenas para a pré-escola.

Quando perguntada sobre a data de corte para a pré-escola a equipe enfatizou que havia a intenção, por parte do município, de que no ano de 2016 fosse seguida a data de corte definida pelo Conselho Federal de Educação, 31 de março. Contudo, a despeito dessa orientação ter sido dada às famílias no final do ano de 2015, houve em dezembro daquele ano uma intervenção por parte de um promotor da cidade exigindo que fosse mantida a matrícula de acordo com o que orienta a Lei estadual, com data de corte para 31 de dezembro.

Dos dados coletados nas entrevistas e sua problematização

Iniciamos nossa análise com a apresentação dos dados quantitativos referentes ao número de crianças atendidas nas instituições municipais. Segundo dados da SEMEC eram atendidas pela educação infantil (creche e pré-escola) no município, em 2016, 3.932 crianças, sendo que em 2015 esse número era de 3.510 crianças. Segundo dados do censo escolar[289] em 2013 eram atendidas nas instituições públicas de educação infantil do município 2.570 crianças e em 2015, ainda segundo o censo, eram atendidas 3.344 crianças. Os números evidenciam um aumento significativo de crianças atendidas sendo, contudo, observada ligeira discrepância entre os dados provenientes da SEMEC e os coletados por meio do censo escolar.

No que diz respeito especificamente à faixa etária foco desse estudo, no ano de 2013, segundo o censo escolar, as instituições públicas do município atendiam 1.642 crianças na pré-escola e, segundo a equipe da SEMEC, no ano de 2016 são atendidas 1.895 crianças, cujo aumento pode ser atribuído à necessidade de universalizar o atendimento para atender a lei.

[288] Índice de Desenvolvimento Humano.
[289] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Para atender a obrigatoriedade, as entrevistas revelaram que desde 2012 o município vem encaminhando ações com vistas a reorganizar a oferta. Destacamos que não foram identificadas, por meio das entrevistas, mudanças significativas nas estratégias adotadas em 2014 e depois em 2016 pelo município, o que nos levou a analisar as informações de forma integrada.

Assim, já com o conhecimento do que estava disposto na EC 59 (BRASIL, 2009) e depois com a Lei 12.796 (BRASIL, 2013) a SEMEC instituiu um plano de ação que incluiu retirar as turmas de pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e inseri-las em instituições que anteriormente atendiam apenas ensino fundamental ou médio. Foi possível reconhecer que a gestão do município interpretou a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos como a "[...] necessidade de as crianças frequentarem a escola" (ENTREVISTA, 2014), o que vem acontecendo também em outros municípios brasileiros. Assim, quanto à distribuição das crianças nas instituições a equipe gestora ressaltou que existem, no ano de 2016, 84 turmas de pré-escola em 40 escolas de ensino fundamental, sendo que em 2015 essas turmas estavam em 32 escolas. Do total de 45 instituições de ensino fundamental do município, apenas 5 ainda não têm turmas de pré-escola, mas segundo a secretaria isso acontecerá provavelmente em 2017. Tal estratégia adotada pelo município revela-se como preocupante, uma vez que as crianças estão sendo retiradas das instituições de educação infantil, em tese pensadas, construídas e organizadas pedagogicamente para fazer tal atendimento[290].

Ainda com relação ao questionamento sobre como o município está atendendo a legislação educacional no que tange à obrigatoriedade para as crianças de 4 e 5 anos de idade, as entrevistadas salientaram que ano a ano estão aumentando as matrículas na educação infantil, como evidenciam os números. Para tal, enfatizam que não foi feito um chamamento público às famílias, mas sim que aquelas cujos filhos já frequentavam a educação infantil e tinham de 4 para 5 anos de idade foram orientadas para dirigir-se às escolas de ensino fundamental mais próximas da residência para matriculá-los em turmas de pré-escola, uma vez que tem sido esse o encaminhamento orientado pelo município. Ainda, segundo a equipe, todos os pais que procuraram as instituições ou a secretaria em busca de vagas para as crianças de 4 e 5 anos foram atendidos, com vagas não necessariamente próximas às suas residências. Observe-se que esse encaminhamento fere o que está colocado na legislação (BRASIL, 2010) e pode criar

[290] Não desconsideramos que a legislação prevê essa possiblidade, desde que esse atendimento continue respeitando os direitos das crianças a um atendimento de qualidade.

dificuldades aos pais e responsáveis, pois o deslocamento muitas vezes exige uso de transporte público e implica em tempo e dinheiro disponíveis.

A equipe ressaltou, ainda, que as vagas criadas de turmas de pré-escola em instituições de ensino fundamental ocorreram também em escolas do campo, com vistas à universalização do atendimento, como prevê a lei. Contudo, apontam dificuldades como o transporte de crianças tão pequenas, muitas vezes sem os equipamentos de segurança necessários como cadeirinhas, assentos e cintos de segurança, bem como um adulto para acompanhá-las. Esses aspectos e outros são problematizados por Lira, Drewinski e Sapelli (2016), que consideram também que as estradas nem sempre estão em boas condições, e além disso essa criança dispenderá tempo para seu deslocamento, o que amplia a jornada das atividades escolares.

Outro ponto que mereceu nossa análise é que ao serem atendidas em turmas de pré-escola na escola as crianças do município frequentam a instituição em jornada parcial (manhã ou tarde), sendo que anteriormente nos CMEIs o atendimento era em jornada integral[291]. A equipe salienta que existe um pequeno número de crianças (242) de 4 e 5 anos que frequenta um CMEI apenas, em jornada integral, mas que isso é exceção. Chama a atenção o fato de que o que devia ser regra é entendido como desvio, quando na verdade as crianças têm direito a estar em instituições especificamente pensadas para elas, e não ser retiradas de seu contexto de origem, como o encaminhamento dado pelo município para cumprir com a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil. Assim, em nome da lei as crianças podem estar sendo penalizadas, juntamente com suas famílias. Sobre o atendimento em jornada parcial, instituído para a pré-escola do município, questionamos se houve algum posicionamento dos pais nesse sentido e nos foi informado que isso não ocorreu, pois, “As famílias deram um jeito, como sempre dão” (ENTREVISTA, 2016), embora segundo a SEMEC haja preferência pelo turno da tarde, mas nem sempre isso é possível. Observa-se a naturalização da usurpação do direito, deixando a responsabilidade aos familiares por encontrarem formas paliativas para o atendimento às crianças, como babás, vizinhos, instituições privadas, dentre outras.

Quando questionadas se houve necessidade de alterações no quadro de pessoal das instituições, com criação de mais concursos para professores, a fim de atender o que determina a lei para a universalização da pré-escola, a equipe relatou que em 2014 os professores que atuavam com turmas de pré-escola na escola eram concursados para o ensino fundamental, condição que se mantém até o presente momento. Perguntamos então se havia previsão de que professores concursados para a educação infantil assumissem essas turmas e disseram que os

[291] De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2010), jornada parcial corresponde a atendimento de até 4 horas e jornada integral, de 7 horas ou mais.

aprovados em concurso específico de educador infantil assumem turmas nos CMEIs. Esse encaminhamento é justificado pela secretaria uma vez que o estatuto dos educadores infantis do município não permite que atuem em outra instituição que não seja um CMEI, mas, curiosamente, as crianças sim podem ser atendidas em outros espaços, não específicos de educação infantil. A nosso ver esse fato merece ser problematizado uma vez que o profissional de educação infantil precisa dominar saberes específicos para sua função, que em tese foram exigidos em concurso público específico, os quais podem não ser de domínio dos profissionais concursados para atuar no ensino fundamental. Como salientam Barros et al. (2013, p. 50) "A formação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas é entendida aqui como requisito básico para a educação de qualidade para as crianças, como direito relativo à profissão e princípio básico e fundamental de valorização profissional".

Ainda sobre esse aspecto perguntamos se os professores que trabalham com a pré-escola na escola escolhem essa função e as professoras da equipe disseram que não é isso que acontece, pois geralmente "São turmas que sobram e ficam para os professores mais novos nas instituições ou que optam por fazer dobra de horário" (ENTREVISTA, 2014). Assim, os professores mais antigos nas instituições escolhem primeiro as turmas, e as que sobram, que são geralmente as de pré-escola, ficam com os professores novos, recém-chegados e que "não têm escolha". Perguntamos então quais seriam as justificativas para os professores não escolherem a educação infantil e disseram que para os professores parece ser muito trabalhoso e "assustador" ter que levar ao banheiro, sentar no chão para contar histórias, ações para as quais não estariam dispostos. O fato da escolha parece relacionar-se com o pouco engajamento e as resistências em realizar determinadas tarefas, prevalecendo um misto de insegurança, desmotivação e falta de envolvimento. Além disso, essa situação revela, mais uma vez, o desprestígio associado ao professor da educação infantil, profissão historicamente relegada às mulheres e com menores salários.

Ainda com relação aos docentes a equipe relatou que enfrenta dificuldades de orientação quanto às práticas pedagógicas, pois em um turno geralmente esses professores trabalham, por exemplo, com crianças de 5º ano e, em outro, com uma turma de pré-escola, condição que reforça a tendência de reproduzir práticas escolarizantes, com exigências não condizentes com a faixa etária da educação infantil. Assim, segundo as entrevistadas, os professores por vezes brincam pouco, não organizam as salas de forma diferente, mantendo uma carteira atrás da outra, nos cartazes prevalece o reforço para o ensino de letras e números, os brinquedos guardados em armários, dentre outras questões.

Dado o encaminhamento adotado pelo município de atender a pré-escola em instituições que eram, *a priori*, para atender crianças de outros níveis de ensino, perguntamos se houve necessidade ou intenção do município em adequar a estrutura dessas instituições. Nesse sentido, reconhecem que "a escola não é para as crianças pequenas" (ENTREVISTA, 2014), ou seja, a equipe tem clareza que as instituições de ensino fundamental não estão estruturadas para atender as crianças da educação infantil. Citam, por exemplo, a falta de banheiros com mobiliários adequados, sendo necessário o uso de tablado de madeira perto do vaso sanitário para que as crianças apoiem os pés, ou perto das pias para que possam lavar as mãos. Além disso, mencionam a ausência de parques em algumas instituições, ou a existência de brinquedos em altura não apropriada para uso das crianças da pré-escola, os móveis das salas os quais em algumas turmas as carteiras e cadeiras são para as crianças que frequentam o 5º ano e não para as da pré-escola com 4 e 5 anos. Procuramos entender porque isso acontece e as explicações recaem sobre a necessidade de cumprir com a obrigatoriedade imposta pela lei. Rosemberg (2015) pergunta como seria possível monitorar se a expansão da pré-escola não estaria provocando efeitos perversos, dada a instituição da obrigatoriedade sem planejamento e/ou ampliação de verbas, aspectos que os depoimentos revelaram. Ao problematizar a qualidade na educação infantil a autora ressalta:

> [...] o grande desafio para implementar uma educação infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma educação infantil ainda intensamente discriminatórias [...] (p. 222).

Quanto às práticas pedagógicas, perguntamos o que estava sendo trabalhado com as crianças de 4 e 5 anos e nos foi relatada a preocupação em privilegiar as interações e as brincadeiras. A equipe trabalha, atualmente, na organização de um "novo modelo" de planejamento, que deverá integrar a proposta pedagógica da educação infantil do município. A elaboração toma como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e pretende dar mais espaço para "[...] as diferentes linguagens (como música, por exemplo), contação de histórias, como foco na diversidade" (ENTREVISTA, 2016). Tal relato evidencia que a secretaria de educação está empenhada em pensar acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil, mas ao mesmo tempo revela que ainda o município não conta com uma proposta para essa etapa do ensino.

Destaca-se que durante o desenvolvimento da pesquisa procuramos ter acesso à proposta pedagógica do município para a educação infantil, mas fomos informadas que a mesma estava sendo reelaborada, tendo sido apresentado um esboço sobre o qual a equipe ainda estava trabalhando. Essa condição chamou-nos a atenção uma vez que a demora nessa formulação pode, a nosso ver, comprometer em parte a efetivação das propostas em cada instituição que atende a educação infantil no município.

Considerações finais

Os resultados da investigação apontam que o cumprimento da legislação com relação à obrigatoriedade de matrícula para a pré-escola, por parte do município, vem sendo feito por meio da adoção e implementação de estratégias que podem comprometer o direito das crianças à educação infantil promotora de aprendizagens e desenvolvimento. Ao retirar as crianças dos CMEIs a gestão colabora para a separação entre creche e pré-escola, cuja articulação foi duramente conquistada nas últimas décadas em documentos e encaminhamentos pedagógicos. A redução da jornada de atendimento pode trazer dificuldades para as famílias, penalizadas juntamente com as crianças com a obrigação que a lei lhes traz. Ao inserir turmas de pré-escola em instituições que nem sempre dispõem de estrutura física adequada compromete-se o direito à brincadeira e as interações, as quais exigem espaço físico apropriado para se efetivarem. Sendo as turmas atendidas por professores concursados para atuar no ensino fundamental, que não optaram por trabalhar com a educação infantil, cujas práticas podem incorrer na antecipação forçada de processos característicos do ensino fundamental, com antecipação de exigências e cobranças em detrimento do brincar como eixo do trabalho pedagógico atropela-se a infância e as crianças, impõe-se ao professor que “não tem escolha” um trabalho para o qual não está disposto e talvez nem preparado.

Frente a esse panorama, entendemos que algumas questões podem ser reorganizadas e revistas, mas há aspectos que são inegociáveis: - a garantia do direito a uma educação infantil de qualidade, que articule as ações de cuidado e educação, por meio de brincadeiras e interações significativas ao desenvolvimento infantil; - formação do profissional da educação infantil como forma de promoção de práticas que considerem as especificidades das crianças pequenas; - investimentos públicos em infraestrutura e formulação e efetivação de políticas públicas que valorizem a infância e os profissionais da educação infantil. Nesse sentido reiteramos a necessidade de acompanhamento das estratégias de implementação da obrigatoriedade do

ensino para a educação infantil no intuito de reconhecer se as mesmas garantem o direito à educação infantil de qualidade a todas as crianças.

A obrigatoriedade implica em expansão das instituições educacionais e acesso à educação infantil, inclusive para crianças brasileiras ribeirinhas, do campo, quilombolas e indígenas. Todavia, o que temos no momento é a obrigatoriedade para as crianças que moram nas cidades, enquanto as demais sofrem com dificuldades que se explicitam, dentre elas, na falta de transporte para viabilizar o deslocamento dos pequenos. Para as que frequentam, há a falta de espaços adequados nas instituições educacionais, a falta de formação e valorização de muitos professores e carência de equipamentos e materiais didáticos que propiciem a concretude de uma educação infantil de qualidade.

Neste sentido, o momento que vivemos instaura uma tendência de retrocesso na educação infantil, especialmente se considerarmos que os arranjos que os municípios estão fazendo para expandir a pré-escola e cumprir com a obrigatoriedade nem sempre consideram as necessidades e especificidades das crianças pequenas e se distanciam da qualidade desejada à educação infantil (LIRA, DREWINSKI e SAPELLI, 2016).

Referências

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Volume Especial, out. 2005.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, p. 35-51, abr. 2011.

BARROS, Camila; SCRRAMINGNON, Gabriela; CHAMARELLI, Luciana; CATRO, Marina. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da educação infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria F; CARVALHO, Maria C. (Orgs.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio. 2005.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances***,** Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DIDONET, V. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. *Insumos para o Debate 2*. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, 2010. Disponível em: http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos_para_o_debate_2.2011-07-01_23-45-21.pdf. Acesso em: 3 de out. 2016.

LIRA, A. C. M.; DREWINSKI, J. M. de A.; SAPELLI, M. L. S. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 84-97, 2016.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. (Orgs.). *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v.5, n.9, p.245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso em: 4 de out. 2016.

IMPLEMENTAÇÃO DA EMENDA CONSTITUCIONAL 95/2016: REFLEXÕES SOBRE SUAS POSSIVEIS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA INFÂNCIA

André Mafra Calderan[292]
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
andremafracalderan@gmail.com

Andréa Calderan[293]
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
an.calderan@gmail.com

Introdução

As emendas constitucionais[294] são uma ferramenta de importante relevância política-administrativa, pois alteram diretamente a Constituição Federal, e os direitos dela provenientes. Após uma série de cenários políticos de incertezas, corrupção e desfavorecimento dos direitos sociais, ainda nos restam dúvidas sobre a eficiência, eficácia e efetividade das mudanças propostas pelo novo governo, agora, principalmente, as que afetam uma gama de gastos públicos, dentre eles, os destinados à educação como um todo, mas principalmente à educação infantil. Os diferentes discursos veiculados por diversas mídias e redes sociais, pautados prioritariamente sob a concepção da disputa de poder, ampliaram as incertezas e inseguranças relativas à concretização de políticas públicas desde a anunciação de sua proposta, também referenciada como "PEC do teto dos gastos públicos[295]", cujo texto, aprovado, determina um novo regime fiscal, ao estabelecer um limite para as despesas primárias de um governo, dentre as quais se inclui as relativas à Educação, como será esclarecido adiante com mais detalhes.

As políticas educacionais, pertencentes ao grande eixo das políticas de Estado, possuem uma "intimidade destacável com a luta pelo poder" (SOUZA, 2013, p.14), tendo em vista seu

[292] Bacharel em Administração Pública. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp – Araraquara)
[293] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp – Araraquara). Membra do Grupo de Estudos Teoria Crítica e Educação (UFSCar) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Infância, Família e Escolarização (GEPIFE - Unesp).
[294] Para um maior esclarecimento sobre o termo, consultar: http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/emenda-constitucional
[295] PEC 241/2016 na Câmara dos Deputados e PEC 55/2016 no Senado.

significativo *locus* nas arenas políticas e na sociedade. Portanto, o escopo metodológico deste trabalho buscou se aproximar do campo da avaliação de políticas na tentativa de delimitar possíveis cenários de análise em relação ao choque entre a emenda proposta e as políticas educacionais da infância, porém, não de modo restrito, pois ao consultarmos a própria literatura sobre implementação de políticas públicas no desafio de prescrever tais cenários através dos modelos propostos por esse campo, observamos que traçar um panorama possível para uma política pública consiste em um grande desafio metodológico, tendo em vista que os estudos pautados nesse plano apresentam a imprevisibilidade na análise da implementação como um de seus principais paradigmas (LIMA; D'ASCENZI, 2013; SILVA; MELO, 2000).

Deste modo, fortalecemos a ideia da imprevisibilidade da emenda, no que diz respeito ao seu impacto sobre a educação básica, pois o sucesso de sua implementação depende de suas condições, que vão desde os enfrentamentos na formulação até o alinhamento de expectativas com seus implementadores, o que perpassa por variáveis imensuráveis (sejam elas cognitivas, institucionais, culturais, dentre outras). Entretanto, analisamos, em seguida, as possíveis interferências da emenda sobre as principais legislações referentes à educação (Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação) destacando suas possíveis implicações sobre as políticas educacionais para a infância, a partir de metodologia própria, e, num esforço de correlacionar diferentes variáveis e propor reflexões, temos como cenário possível a não efetivação de leis e metas em andamento, visto que a emenda não prevê outros planos para a contemplação dos direitos e metas contidos nas leis, o que afetaria o *modus operandi* das práticas educacionais e pedagógicas da infância, bem como os direitos sociais das crianças[296].

A educação infantil como política pública no Brasil

O estudo acerca das crianças e infâncias se faz cada vez mais requisitado e, dentro desse contexto diversificado, o reconhecimento às especificidades da infância ou o *sentimento de infância* (ARIES, 1973) é um destaque. A criança que antes era vista como *adulto em miniatura* (ARIES, 1973), com o passar do tempo, passa a ganhar visibilidade, conquistando especificidades mais nítidas, como podemos observar com o desenvolvimento de uma literatura infantil, a atenção ao desenvolvimento da criança, dentre outros. E isso também se estendeu ao escopo das politicas educacionais. No Brasil a educação perpassou por uma variedade de

[296] Para a delimitação do trabalho sob óptica da infância, tomamos como pressuposto a criança de zero a doze anos incompletos, conforme Estatuto da Criança e do Adolescente.

momentos históricos que a influenciaram e modificaram. Ao analisarmos a história da educação infantil, um dos mais marcantes pontos de partida é momento histórico da Revolução Industrial (1930-1940), que trouxe impactos tanto positivos, quanto negativos. O sistema fabril intensificou o sistema capitalista, que por sua vez, refletiu na história da mulher: a "revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.79). Em um primeiro momento, "as mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias[297]" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80). Em seguida, devido à

> crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento das crianças. Eram organizados por mulheres da comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas (RIZZO, 2003). As atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais eram reforçadas nos trabalhos dessas voluntárias. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80)

Assim, "as primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho" (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80) estendendo-se posteriormente até a dimensão educacional. Ao contrário, no Brasil, "as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas." (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82). Com o aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho e o fortalecimento da classe operária, estes passaram reivindicar condições melhores, como a criação de instituições educacionais para seus filhos. Nesta luta, em torno de 1970, junto à preocupação pedagógica, surge a educação compensatória que, Segundo DUARTE (1986), é um

> Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social. 1. A educação compensatória é um termo que surgiu durante a Revolução Industrial. 2. Esse termo é usado, em geral, no pré-escolar e nas séries iniciais do 1º grau. (DUARTE, 1986, p.175)

Dessa forma, "iniciou-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação." (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.84), sendo a educação infantil reconhecida

[297] As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80).

como política pública. Em suma, a Educação Infantil surge com fins assistencialistas e, em seguida, passa a ganhar destaque no âmbito pedagógico e político aliada ao contexto de educação compensatória. Ou seja, a educação infantil ganha destaque pedagógico, indo além de cuidados com a higiene, alimentação e físico.

O destaque pedagógico trás a necessidade da democratização da Educação e passa, em um primeiro momento, a ganhar espaço na Constituição Federal de 1988 (CF/88), consolidando-se como um direito fundamental. Com ela há também um avanço nos direitos das crianças, que passam a ser titulares nos seus direitos, como podemos observar em seu Artigo 227[298]. Em 1990 a criança e o adolescente ganham uma atenção especial e especifica com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tal documento teve como finalidade fortalecer o reconhecimento da Criança e do Adolescente como sujeitos de direitos. Em seguida, surge em 1996 a ainda atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996). Como o próprio nome já diz, a LDB assegura direitos e deveres, em forma de leis e diretrizes voltadas para cada etapa e modalidade de educação, também leis que visam garantir investimentos para suprir as demandas educacionais dessas modalidades. Dentre as principais contribuições da LDB, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que estabelecem normas para a Educação Básica. E, a fim de orientar a uma proposta curricular, em 1997, surge os Paramentos Curriculares Nacionais (PCNs). Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), um plano decenal que visa a melhorar a qualidade da educação. O atual PNE entrou em vigência no ano de 2014, tendo 20 metas, objetivando alcança-las até 2024.

Os espaços conquistados pela Educação como política pública, como podemos ver, constituíram-se através de diferentes lutas e demandas sociais. Atualmente, a Educação já consolidada como direito, possui novas demandas. Em um texto muito atual, Angelo Ricardo de Souza, 2013, elenca tais demandas correlacionando-as à luta pela escola:

> A luta pela escola, via de regra, é marcada por três grandes dimensões, que não se manifestam, necessariamente, de forma sucessiva: 1) conquista de base material para o funcionamento das escolas, o que implica autorização da abertura de turmas, espaço físico (construção ou sessão de espaço) e condições de funcionamento; 2) gestão da escola com a participação dos pais, alunos e grupos organizados, o que implica participação desses pais, por exemplo, nos Conselhos de Escola e nas Associações de Pais e Mestres ou equivalentes; 3) discussão da atividade pedagógica propriamente dita. Dito de outro modo,

[298] A título de esclarecimento, o artigo 227 da CF/88 traz em seu texto: "É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (BRASIL, 1988) Atualmente, o presente artigo possui uma alteração em sua redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010, que inclui o jovem como titular destes direitos.

> pode-se pensar que a questão educacional coloca-se primeiro como questão de acesso, depois como questão de gestão e finalmente como questão de qualidade. (SOUZA, 2013, p. 15)

Neste ponto, a questão a ser discutida aqui é: Qual forma o atual momento histórico dará à Educação Brasileira, principalmente à Educação Infantil? Para tal discussão, escolhemos analisar dois documentos importantes, tomados como hipótese inicial de que estes podem estar ameaçados com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241): Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A atual reforma e o choque entre as políticas educacionais brasileiras

O atual governo, presidido por Michel Temer após impeachment de Dilma Rousseff, é pautado por uma grande agenda de reformas significativas, principalmente as que se pautam no âmbito da Economia. Entretanto, apesar do esforço para se reformar o país, o cenário de corrupções, incertezas e inseguranças ainda persiste. Dentre as reformas anunciadas, podemos destacar as reformas ministeriais, a reforma da Previdência e o novo regime fiscal promovido pela emenda constitucional estudada neste trabalho, como os principais esforços para promover uma retomada da economia brasileira, atualmente em recessão. Neste contexto, o choque entre interesses e demandas sociais e, principalmente, entre políticas já consolidadas é, de certo modo, previsível em todos os níveis de nosso sistema federativo, uma vez que cada um possui responsabilidades específicas em relação principalmente à educação, como falaremos a seguir.

O Novo Regime Fiscal instituído pela Emenda Constitucional 95 de 2016, ao delimitar um limite para as despesas primárias de cada poder, apesar de terem tais limites, para os exercícios posteriores ao de 2017 (este reajustado a 7,2% do exercício de 2016), reajustados conforme a publicação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pelos próximos vinte exercícios financeiros e de resguardarem-se percentuais de aplicação mínimos das receitas da União, Estados e Municípios para a manutenção das políticas públicas de saúde e desenvolvimento do ensino, entram em choque com a consecução das principais políticas educacionais, construídas também graças a inúmeros investimentos, esforços e lutas, como vimos anteriormente. Para fortalecer este diálogo, analisaremos a seguir as principais políticas educacionais brasileiras e sua relação com o Novo Regime Fiscal.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) pode ser entendida como uma lei e política pública que disciplina a educação na escola a partir do desenvolvimento do ensino em

instituições próprias, em um desafio de vincular o mundo do trabalho à prática social. (LDB, Art. 1º, 1996). A Educação é vista como dever da família e do Estado, para que estes garantam o desenvolvimento pleno e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho do educando. Deste modo, podemos destacar alguns princípios como: igualdade de condições, gratuidade do ensino, valorização do profissional escolar, garantia de padrão de qualidade, dentro outros como fundamentais para a concretização desses direitos. Sendo dever do Estado garantir a educação escolar pública para os educandos de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão os sistemas de ensino de modo que cada um exerça uma função, entretanto de forma colaborativa. Por exemplo, a União se responsabiliza pela coordenação da política nacional de educação, entretanto dando liberdade aos sistemas de ensino, desde que estejam dentro dos temos da LDB. Além disso, a União fica responsável, junto à colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, pela elaboração do PNE (Plano Nacional de Educação), de modo que preste assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas de ensino de modo que garanta o ensino obrigatório, colete, analise e dissemine informações sobre a educação, assegure o processo nacional de avaliação do rendimento escolar (no ensino fundamental, médio e superior) visando à qualidade do ensino, dentre outras responsabilidades. Os Estados são responsáveis, de modo geral, em organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições de ensino. E os Municípios arcam com a responsabilidade de manter e desenvolver órgãos e as instituições de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.

A função de avaliação do desenvolvimento das crianças na LDB é especifica somente como dever da Educação Infantil. Tal fato nos faz pensar a necessidade da atenção dada ou não à avaliação para qualidade da Educação Infantil. Entretanto, também nos coloca em cheque seguido da reflexão se é dever da União ou não avaliar o rendimento da educação infantil, pois tal avaliação poderia ser foco também da dificuldade de uma metodologia que fizesse a efetividade de tal avaliação, afinal não se aplica avaliações como as que são aplicadas no ensino fundamental “Prova Brasil”, por exemplo. Tal pensamento foi possível visto que a Educação Infantil deixou de ser assistencialista e passou a garantir o desenvolvimento pleno desta faixa etária, a partir de práticas pedagógicas.

Ou seja, como é mapeado a necessidades de recursos para a Educação Infantil, perante à pluralidade de infâncias? A reflexão levanta aqui é que sem a avaliação da União na Educação Infantil problematiza a qualidade. Será que nossos professores estão capacitados para a

avaliação da criança na educação infantil? Como a União propõe planos sem o respaldo dessa avaliação?

No que se refere à qualidade, a impressão que temos é que esta é sinônima de investimento. Quando se fala em qualidade, ouvimos logo "investimento na educação". Investimento em espaços escolares (por exemplo, como visa a meta 1 do Plano Nacional de Educação), em Formação Continuada, em recursos materiais, entre outros. Não que estes aspectos não sejam importantes, entretanto, vale repensar, por exemplo, que tipo de formação continuada está sendo oferecida aos professores? Em que a União, Estados e Municípios se basearam para oferecer tais formações? Afinal, o tipo de formação oferecida é a formação que precisamos para o momento?[299]

O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência (2014-2024) destaca 20 metas e, junto à elas, estratégias que objetivam seu alcance. Para a análise do PNE, faremos um recorte e apresentaremos a ideia principal das metas que tangem a nossa temática.

A primeira meta é voltada à educação infantil, com o objetivo de 100% das crianças de 4 a 5 anos estarem matriculadas na Educação Infantil e a ampliação do atendimento nas creches para alcançar, pelo menos, 50% das crianças de 0 a 3 anos. O prazo estipulado foi até o ano de 2016. Para isso, apontaram estratégias, das quais destacamos algumas: a expansão das redes públicas de Educação Infantil, prezando a qualidade; manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; implantar, até o segundo ano de vigência do PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes; promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o

[299] Fúlvia Rosemberg, 2003, em seu trabalho intitulado: "Sísifo e a educação infantil brasileira", traz uma interessante reflexão sobre as influências de organizações multilaterais nas orientações governamentais referentes à construção de políticas educacionais, que analisadas meramente a partir de indicadores de mercado que pouco resguardam a realidade brasileira, deste modo ela também sugere que os governos se apoiem mais em estudos nacionais de modo a fortalecer as políticas nacionais.

deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada, bem como, atendimento especializado ao alunos portadores de deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A segunda meta é voltada para o Ensino Fundamental, com o objetivo de universalizar o ensino fundamental de 9 anos (para a população de 6 a 14 anos de idade) e garantir que, pelo menos, 95% desses alunos concluam o Ensino Fundamental dentro da etapa de idade recomendada. O prazo para contemplar a meta é até o ultimo ano de vigência do atual PNE. Como estratégias, apontamos algumas: elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural.

A quarta meta visa a inclusão da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com idade de 4 a 17 anos, na educação básica e acesso a atendimento especializado.

A sexta meta pretende oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica. Para isso, tem-se como estratégia a construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, e, ampliar e reestruturar as escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

A sétima meta diz respeito a qualidade: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a

atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Entre as estratégias estão o apoio técnico e financeiro para a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática, ampliação de programas e aprofundamento das ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

A décima oitava meta tem como objetivo assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

O objetivo da penúltima meta (19º) é de assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Uma das estratégias é ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.

Por fim, a 20º meta tem como objetivo ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Em 2014, o PNE (Plano Nacional de Educação) fez o mapeamento para analisar a situação de cada meta proposta. Tais análises foram disponibilizadas no site "Observatório do PNE"[300] com dados de 2014. Visto que parte das metas tinham por objetivo serem alcançadas no ano de 2016, o site logo disponibilizará novos dados. Com base nos dados disponibilizados

[300] Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br

no site do “Observatório do PNE”, em 2014, a situação atual e as metas daquelas destacadas dentro da nossa temática foram:

META	Dados atuais (2014)	META FINAL
1º META	Educação Infantil 0 a 3 anos: 29,6%	Meta para 2024: 50%
	Educação Infantil 4 e 5 anos: 89,1%	Meta para 2016: 100%
2º META	Ensino Fundamental 6 a 14 anos: 97,5%	Meta para 2014: 100%
	Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental:73,7%	Meta para 2014: 95%
4º META	Universalizar atendimento educacional especializado (Educação especial/Inclusiva): não há dados disponíveis	Não há dados disponíveis para monitoramento
6º META	Educação Integral em escolas publicas de Educação Básica: 42%	Meta para 2024: 50%
	Matrículas para Educação Integral em escolas públicas: 15,7%	Meta para 2024: 25%
7º META	Fomentar a qualidade da educação básica: - Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 5,5 (2015 – média IDEB)	Meta para 2015: 5,2 (média IDEB) Meta para 2021: 6 (média IDEB)
	- Anos Finais do Ensino Fundamental: 4,5 (2015 – média IDEB)	Meta para 2015: 4,7(média IDEB) Meta para 2021: 5,5 (média IDEB)
	- Ensino Médio: 3,7 (2015 - média IDEB)	Meta para 2015: 4,3 Meta para 2021: 5,2
18º META	Assegurar a existência do plano de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior: 89,6 (Brasil)	Não há indicador que permita o acompanhamento desta meta.
19º META	Porcentagem de entes da federação com leis específicas para efetivação da gestão democrática	Não há indicador que permita o acompanhamento desta meta.
20º META	Investimento Publico em Educação: aproximadamente 6,0%	Meta para 2024: 10% do PIB

Tabela 1: Alcance atual das metas do PNE
Fonte: Autoria própria, adaptado de: Observatório do PNE.

Principais reflexões sobre suas possiveis implicações nas políticas educacionais da infância

A partir de breves análises em dados estatísticas, podemos inferir que o congelamento das despesas primárias e, consequentemente da meta 20 do PNE, gerarão uma longa estagnação de um construto histórico e de evolução educacional que pode ser verificado abaixo, ao contrastarmos o avanço histórico do investimento público por criança (0 a 14 anos) na escola com a projeção da população com idades entre 0 a 13 anos.

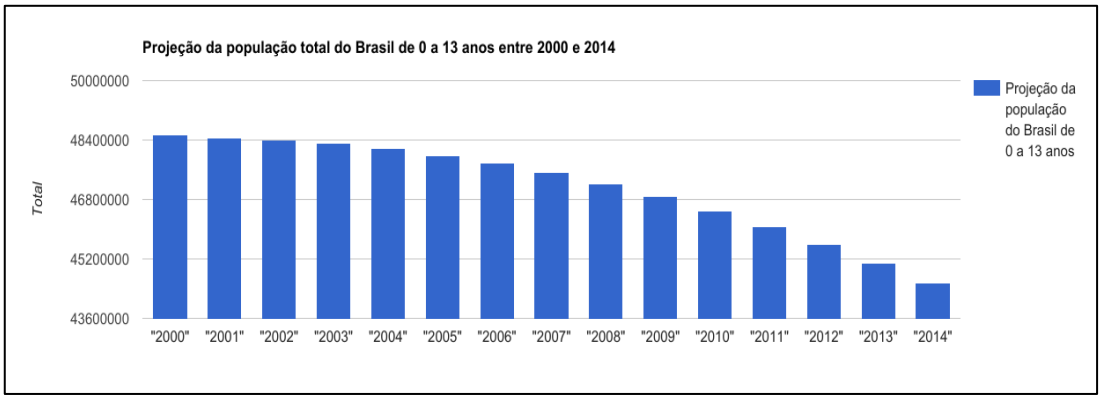


Figura 1: Projeção da população total do Brasil de 0 a 13 anos entre 2000 e 2014. Fonte: Elaboração própria, adaptado de: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2000-2060

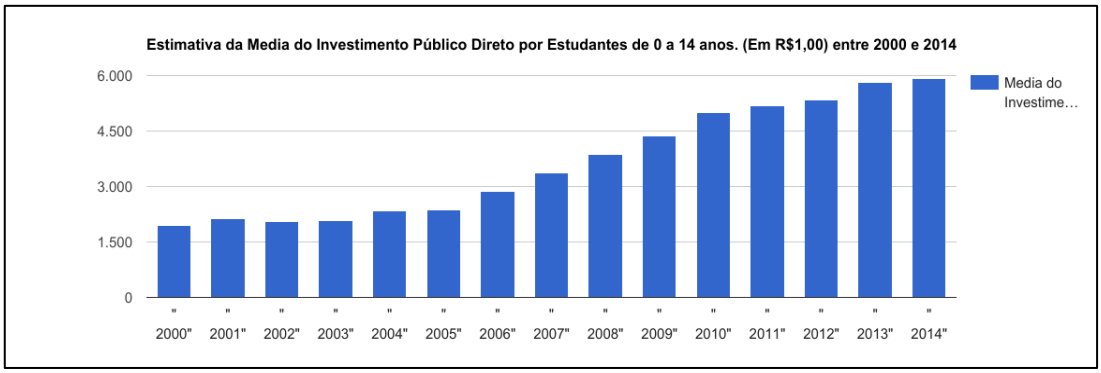


Figura 2: Estimativa da Média do Investimento Público Direto por Estudantes de 0 a 14 anos. (Em R$1,00) entre 2000 e 2014

Fonte: Elaboração própria, adaptado de: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep. Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por Estudante, com Valores Atualizados para 2014 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA); e a Proporção do Investimento Público por Estudante da Educação Superior sobre o Investimento Público por Estudante da Educação Básica, por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014.

Percebemos que tanto a LDB, quanto grande parte das metas do PNE necessitam do investimento financeiro, seja para manter ou para otimizar: ampliação dos espaços escolares, manter a criança em maior tempo na escola (período integral), investir na formação dos

professores, investir em equipamentos, reforma do ensino médio, entre outros. Vale ressaltar ainda que o objetivo da 20º meta em ampliar o investimento público para 10% do PIB, até 2024, de certo modo, se vincula ao cumprimento das 19 metas anteriores a essa.

Alguns estudos já abordados durante esse artigo (ROSEMBERG, 2003; SOUZA; GOUVEIA; MOURA, 2013) trazem grande contribuições quanto à análise das políticas educacionais e dos possíveis choques que esta perpassa ao relacionar-se com outras políticas, desde as de desenvolvimento econômico até as de desenvolvimento social. As políticas educacionais tomam diversas facetas, dentro das arenas políticas, manifestando-se dessa forma como forte objeto de disputa de poder. Entretanto, tais estudos ainda apontam que muitas ferramentas importantes para o desenvolvimento da criança na educação infantil ainda precisam ser explorados e, deste modo, acabam sendo esquecidos pelo conjunto de políticas educacionais em todos os níveis. Portanto, como ultima reflexão, levantamos o questionamento já pautado: O que é investir na Educação? E o que é investir na Educação para qualidade? Se tal emenda não suprir a primeira meta do PNE, quais infâncias brasileiras teremos? E o mais importante, qual o papel de todos nós que trabalhamos em prol da educação?

Referências

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2º ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais***.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***.** Brasilia, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto***.** Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília, 2000.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação* – PNE. Lei nº 13.005, de junho de 2014.

DUARTE, S. G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro : Edições Antares : Nobel, 1986.

IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica. *Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2000-2060*

INEP/MEC. Tabela elaborada pela Deed/Inep. *Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por Estudante, com Valores Atualizados para 2014 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA); e a Proporção do Investimento Público por Estudante da Educação Superior sobre o Investimento Público por Estudante da Educação Básica, por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014***.**

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de sociologia e política***.** V. 21, nº 48: 101-110 Dez. 2013

OBSERVATÓRIO DO PNE**,** 2016. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 21/12/2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira**.** *Pro-posições*. Vol. 14. N. 1. Janeiro/Abril. 2003.

SENADO FEDERAL. *Emenda Constitucional***.** Glossário Legislativo, agência senado. Sem data. Disponível em < http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/emenda-constitucional>. Acesso em: 21/12/2016.

SILVA, P. L. de B.; MELO, M. A. B. de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Caderno NEPP/UNICAMP*, Campinas, n. 48, p. 1-16, 2000.

SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. *Políticas Educacionais*: Conceitos e Debates. 2ª Edição. Editora Appris, 2013.

SOUZA, A. R. de. Por que estudar políticas educacionais? In: SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. *Políticas Educacionais*: Conceitos e Debates. 2ª Edição. Editora Appris, 2013.

AGITAÇÃO INFANTIL EM SERVIÇOS DE SAÚDE MENTAL E ESCOLAS DE SANTOS E CAMPINAS-SP: DEMANDAS DE CUIDADO, ENCAMINHAMENTOS E AGÊNCIA

Tatiana de Andrade Barbarini[301]
tati.barbarini@gmail.com

Eunice Nakamura[302]
eunice_nakamura@hotmail.com

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Introdução

Agitação é um termo associado a diferentes conceitos do senso comum — tais como atividade extrema, turbulência, inquietação, entre outros — e a categorias psiquiátricas como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno de Conduta ou o Transtorno Opositor Desafiador. Podendo indicar diferentes representações de comportamentos infantis ditos problemáticos, o uso do termo "agitação" nos meios clínicos e nas relações cotidianas coloca um problema de pesquisa a ser enfrentado: configurações de diferentes modos de circulação de pessoas, práticas, discursos, saberes e objetos em torno de demandas por cuidado em contextos socioculturais particulares. Articula-se a essa problemática uma rede de interdependência viabilizada pela fluidez ou "borramento" dos limites entre o normal, o anormal e o patológico, que se processa em diferentes planos da realidade social, seja no nível léxico, seja no nível da responsabilidade pelo cuidado com a criança.

No âmbito da clínica psiquiátrica, de orientação biomédica e fundada no *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais* (DSM), o esforço de definição do conceito de transtorno mental esbarra na maleabilidade das categorias psiquiátricas, que estão pautadas na identificação e elucidação de problemas que causam prejuízos ou impactos negativos nas atividades cotidianas dos indivíduos concernidos. Nessa perspectiva, o transtorno mental define-se como uma síndrome caracterizada por uma perturbação clínica significativa na cognição, na regulação emocional e no comportamento individual. Trata-se de uma disfunção que afeta processos psicológicos, biológicos ou do desenvolvimento estruturantes do funcionamento mental, desencadeando o sofrimento ou a deficiência em atividades sociais e ocupacionais (APA, 2013, p. 20). Essa definição almeja alcançar a distinção entre uma disfunção biológico-patológicaeas expectativas ou respostas socioculturais a determinadas condutas. Contudo, os próprios psiquiatras colocam em dúvida a possibilidade de se distinguir categoricamente os prejuízos e sintomas dos transtornos mentais e os modelos socioculturais de comportamentos infantis ditos adequados. Segundo um médico psiquiatra entrevistado, a psiquiatria passou a adotar, a partir dos anos 1980, a noção de transtorno mental como uma alternativa ao conceito biomédico de doença, associado à identificação de alterações físicas no

[301] Pós-doutoranda
[302] Professora Adjunta

corpo do paciente. A primeira é mais "frouxa", pois se refere a "algo que não está funcionando bem", isto é, a um sofrimento que independe de disfunções anatômicas e fisiológicas (BARBARINI, 2011, p. 67). Ela se sustenta sobre uma definição arbitrária do normal e do patológico e, consequentemente, sobre a delimitação insatisfatória e fluida dos limites de certos conceitos psiquiátricos.

A fluidez dos limites conceituais referentes às categorias psiquiátricas introduz a problematização abordada no presente texto. Trata-se de uma análise realizada a partir de dados coletados em duas realidades distintas: em Santos e em Campinas, municípios do estado de São Paulo. As informações reunidas em Santos referem-se à primeira demanda de cuidados apresentada a um serviço de saúde mental infantil, na qual a agitação aparece como um elemento de menção ao problema a ser solucionado. Já em Campinas, os dados resultam de trabalhos de campo conduzidos em um ambulatório universitário de psiquiatria infantil e em estabelecimentos públicos de ensino. É preciso considerar que informações sobre saúde mental, agitação e o TDAH, entre outras categorias, facilmente acessadas por meio da internet, da mídia ou de cursos de orientação específica, oferecidos principalmente aos profissionais de educação, circulam entre os diferentes atores sociais dessas instituições, também entre familiares e as próprias crianças. A circulação de informações, conceitos e categorias reflete-se nas primeiras queixas, que incorporam tanto termos técnicos quanto termos populares.

Apesar das particularidades territoriais, ambos os estudos lidam com categorias empregadas por diferentes indivíduos para compreender, classificar e organizar certa realidade, assim como para resolver comportamentos infantis considerados problemáticos ou anormais, a fim de restituí-los a um padrão social e culturalmente constituído de normalidade (NAKAMURA, 2016, p. 53). Partimos do entendimento da "agitação" como uma categoria polissêmica e multidimensional, por meio da qual é possível descrever e analisar diferentes aspectos dos contextos sociais, incluindo os atores e instituições envolvidas, bem como a circulação — ou o fluxo — de objetos, técnicas, discursos, saberes e práticas que compõem as redes de demanda e de encaminhamento em saúde mental infantil. Buscamos ampliar a ideia de circulação territorial adotando as noções de fluxo e de rede, que abrangem não apenas o deslocamento de pessoas, mas também de objetos, conceitos científicos e do senso comum e práticas (LATOUR, 2016). Isso implica, igualmente, a consideração da criança, incluída nessa rede como agente da criação da sociedade. Desse modo, organizou-se a apresentação do texto de acordo com a sequência: delimitação contextual e metodológica das pesquisas que subsidiam este estudo; a fluidez da categoria "agitação", correlata a termos científicos e populares, como condição de constituição de redes de demandas e encaminhamentos, nas quais circulam pessoas, discursos, saberes, práticas e também objetos; e a emergência da criança agitada como um ator social.

Uma breve delimitação contextual e metodológica

O presente trabalho resulta da comparação de dados coletados por meio de diferentes estratégias: acesso a prontuários médicos e entrevistas realizadas com profissionais de um serviço de saúde mental infantil, em Santos; observação participante em um serviço de psiquiatria infantil e escolas públicas e entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais de saúde e educação, pais e crianças, em Campinas.

Os resultados obtidos em Santos provêm de pesquisa de pós-doutorado desenvolvida pela Prof.ª Dr.ª Eunice Nakamura. Trata-se de um estudo qualitativo que partiu das experiências de adultos e de crianças para compreender os significados dos comportamentos infantis ditos problemáticos e as representações contemporâneas da criança e da infância. A pesquisa de campo foi conduzida em um serviço de saúde mental infantil localizado na zona noroeste de Santos, uma região de baixa renda. Dentre os doze bairros que compõem a região, encontra-se o Jardim Rádio Clube, com 26.000 habitantes vivendo em barracos, muitos deles erigidos sobre o mangue. Os casos de saúde mental infantil que afetam essa população são atendidos no referido serviço por uma equipe de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais e assistentes terapêuticos.

Foram analisados os prontuários médicos de 112 pacientes, de três a onze anos de idade, que receberam atendimento em 2012, dentre os quais 68,8% eram meninos e 62,5% encontravam-se na faixa de seis a onze anos de idade, representativa do período de escolarização infantil (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental). O objetivo dessa etapa foi verificar quais eram as primeiras queixas que conduziam as famílias ao serviço. A "agitação" foi mencionada em 7,1% dos prontuários. Porém, quando associada à dificuldade de concentração e à atenção, somaram-se 14,3% das queixas. Ademais, buscamos compreender a relação estabelecida entre o comportamento infantil dito problemático, com destaque à agitação, e as representações adultas sobre a criança. As etapas seguintes constituíram-se de entrevistas aprofundadas com alguns profissionais de saúde e, posteriormente, análise das informações coletadas.

Já em Campinas, o estudo foi realizado em três diferentes ocasiões. De 2009 a 2010, visitamosum ambulatório universitário de psiquiatria infantil, um serviço público altamente especializado e de referência, onde foi possível observar as atividades médicas dos profissionais do serviço e as atividades lúdicas das crianças atendidas, assim como entrevistar psiquiatras, psicólogos, familiares e pacientes, de seis a doze anos de idade, a maioria proveniente de cidades vizinhas. Vale notar que, naquele período, a maior parte dos casos atendidos referia-se ao diagnóstico e tratamento de TDAH, dentre os quais 68,9% eram meninos.

O segundo momento de pesquisa refere-se ao período entre 2013 e 2015 e aos trabalhos de campo conduzidos em duas escolas públicas e em um programa de educação não formal. Foram aplicadas as técnicas de observação participante, em sala de aula e espaços de recreação, e de entrevista semiestruturada com profissionais da educação, familiares e crianças, de cinco a treze anos de idade. Os dois principais estabelecimentos de ensino visitados localizam-se no interior da Unicamp e atendem majoritariamente os filhos de funcionários da universidade. Portanto, a população concernida é heterogênea, compreendendo tanto as famílias de professores ou funcionários ocupando cargos de destaque na instituição quantoas famílias vivendo nas regiões mais periféricas de Campinas. Finalmente, desde novembro de 2016 desenvolvemos um estudo empírico em um Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), responsável pelo acolhimento e atendimento de crianças e adolescentes afligidos por casos médios e graves de sofrimento psíquico e social. A população atendida no serviço também é heterogênea, em razão da localização central da instituição. Contudo, observa-se que uma parcela significativa dos pacientes vive em abrigos provisórios e é tutelada por ações de assistência social.

Em que pesem as particularidades dos estudos desenvolvidos e dos contextos sociais explorados, a escola (professores, coordenadores e orientadores pedagógicos) é a principal

origem de queixas de agitação e demandas por assistência especializada às crianças. Nesse sentido, o fluxo de técnicas, saberes e práticas, possibilitado pela circulação de relatórios escolares e laudo médicos, de recomendações médico-psicológicas para pais e professores sobre como lidar com a agitação, entre outras fontes de informação, constitui uma rede de interdependências que conecta, principalmente, profissionais de educação, escolas, pais (sobretudo as mães), médicos, psicólogos e serviços de saúde, em específico de saúde mental.

A fluidez da categoria "agitação" e a construção de redes de demanda

Nos diferentes contextos pesquisados, em Santos e em Campinas, a agitação apresenta-se de formas diversas, porém sempre relacionada a comportamentos infantis que incomodam, segundo as queixas apresentadas pelas escolas e famílias, ou que são compreendidos como sintoma de uma questão psicossocial mais profunda, conforme os profissionais de serviços de atenção psicossocial ou de outros serviços de saúde responsáveis pelo atendimento inicial das crianças.

Agitação é o termo utilizado nas primeiras queixas encontradas nos prontuários médicos de pacientes atendidos em um centro de saúde mental infantil de Santos. Nesses documentos, as crianças em fase escolar (de seis a onze anos de idade), sobretudo os meninos, foram majoritariamente identificadas como agitadas. O termo não se refere a uma simples agitação, mas denota uma graduação comportamental ("muito agitado", "bastante agitado", "extremamente ou demasiadamente agitado") que permite aos adultos definir comportamentos como problemáticos e diferenciá-los daqueles considerados normais. Além disso, a agitação relaciona-seconstantemente com "inquietação", "agressividade" e "instabilidade". É importante notar que, em alguns prontuários, a queixa de agitação estava associada à dificuldade de concentração e de atenção ("dispersa", "não tem concentração", "pouca concentração"), definida aparentemente como uma de suas consequências.

Houve poucas menções a categorias biomédicas referentes ao TDAH ou à hiperatividade, predominando nas primeiras queixas categorias do senso comum capazes de organizar a compreensão de adultos sobre o que consideram estranho nos comportamentos infantis, definir os níveis inaceitáveis de agitação, ordenar essa realidade, dar significados às experiências vivenciadas e oferecer meios de resolver o problema (NAKAMURA, 2016). Trata-se, enfim, de restabelecer uma normalidade ou, ainda, uma normatividade, buscando restituir à norma certos desvios de comportamento observados em relação a padrões social e culturalmente definidos. (CANGUILHEM, 2009[1943])

Essa função organizadora, agregada à categoria "agitação", também pôde ser percebida nos trabalhos de campo realizados em Campinas. Contudo, o principal discurso subjacente à definição da agitação, relativa aos comportamentos infantis e aos problemas de aprendizagem, baseava-se em categorias empregadas pela psiquiatria biomédica. Entre os professores, o termo "hiperatividade" foi constantemente evocado para representar um conjunto de elementos, tais como "agitação extrema", "indisciplina" e "enfrentamento". Por vezes, seu significado referia-se às crianças que haviam recebido um diagnóstico médico para o TDAH. Em outros momentos, tratava-se de uma referência ao comportamento significativamente agitado.

Já o termo "autocontrole" apresentou menor recorrência entre os profissionais de educação. Todavia, ele foi enunciado por uma professora para descrever o comportamento de

Luan[303] (13 anos) em sala de aula, incluindo sua dificuldade de concentração e, consequentemente, de desempenho escolar. O autocontrole também se conecta às ideias de dispersão e de enfrentamento. Este é o caso de Vitório (11 anos), um aluno ativo e popular, cujo problema foi definido, no ambiente escolar, como indisciplina, enfrentamento, desrespeito pelas regras e tendência a rapidamente desorganizar toda uma sala de aula (BARBARINI, 2016). Ele foi identificado como um menino hiperativo e diagnosticado com TDAH.

É possível perceber, no exemplo supracitado, um deslocamento dos elementos pedagógicos e infantis (como a desobediência, o mau comportamento, a indisciplina, a inquietação e os processos escolares) do domínio da escola para um referencial técnico-científico, submetendo esses elementos ao vocabulário, às práticas e às estratégias de intervenção psiquiátricas. Tal deslocamento fornece aos professores meios para demandar uma orientação especializada, dentro e fora da escola, para se lidar com a agitação infantil, com os problemas de conduta e de aprendizagem de seus alunos e, também, com os novos dilemas vividos pelos profissionais de educação, sobretudo o sentimento de impotência de manter a ordem em sala de aula, de dialogar com os alunos e de garantir sua adequada socialização.

Pais e crianças, por sua vez, expressam uma variedade de explicações e de definições que, geralmente, mescla categorias populares ("sonhar acordado", "ser avoado") e científicas ("hiperatividade", "desatenção") para delimitar e solucionar um problema comportamental. É necessário notar que, nos casos estudados, "doença" é umanoção popularmente associada a deficiências físicas, e não à agitação ou ao TDAH, que se configuram como "apenas um probleminha". O uso conjunto de categorias populares e técnicas é igualmente feito por médicos, a fim de tornar compreensivas as categorias psiquiátricas, especialmente para crianças.

Hiperatividade e agitação confundem-se gradativamente e criam um "borramento" dos limites de conceitos e categorias, condição fundamental para a configuração de uma rede de demandas. Para ilustrar essa situação, recorremos à fala de uma professora:

> A escola chega para o pai e fala "seu filho é hiperativo", só que muitas vezes o professor não tem essa formação. Então a escola acaba reproduzindo na forma de um chavão: uma criança agitada hoje é uma criança hiperativa. (Lívia, professora de um programa de educação não formal. Entrevista concedida em 14 ago. 2015)

Nesse extrato de entrevista, a professora questiona o uso indistinto de "agitação" e de "hiperatividade" e critica a excessiva produção escolar de encaminhamentos médicos e psicológicos de possíveis casos de TDAH. Ela também critica a suposição de que os professores detêm a autoridade para identificar quem é hiperativo. Em Santos, psicólogos entrevistados desaprovavam a banalização do uso do termo "hiperatividade" e da elaboração de diagnósticos de TDAH, que expressa o fato de que "os adultos [pais e professores] já chegam [no serviço de saúde] com um diagnóstico pronto", ainda que não se trate de um caso de TDAH.

A rede de relações estabelecida entre os diferentes atores sociais se expressa na fluidez da categoria "agitação", ao mesmo tempo em que contribui para o "borramento" observado em relação a essa categoria. Os profissionais de saúde, por um lado, fazem uso dessa fluidez como uma estratégia de definição da condição da criança e de estabelecimento da relação médico-paciente. Por outro lado, esses profissionais baseiam-se na confusão das categorias para criticar

[303] Os nomes usados são fictícios.

as exigências de cuidado excessivamente endereçadas aos serviços de saúde. Já os professores encontram na confusão categorial um mecanismo usado pelas famílias para atenção educacional ou médica especializada devido à sua incapacidade de educar e cuidar de seus filhos. Aqui está o ponto de partida para uma relação particularmente estabelecida entre professores e pais: a culpabilização do outro pelo mau comportamento ou fracasso escolar da criança. Assentada na referida fluidez conceitual, a relação entre eles reforça tal fluidez ao agregar às noções de agitação, mau comportamento e dificuldade infantil de aprendizagem a associação entre desestrutura familiar e fracasso escolar. A agitação é expressa nesses discursos por meio de categorias sociais fluidas mescladas a categorias científicas, evidenciando um espectro de possibilidades em relação aos comportamentos infantis, classificados a partir de zonas aceitáveis ou não aceitáveis. (HELMAN, 1994)

A escola e a família são consideradas as principais instituições responsáveis pela socialização infantil, isto é, a inserção bem-sucedida da criança nas relações sociais, a fim de que ela responda adequadamenteàs normas comportamentais e, assim, se constitua como um indivíduo. Ainda que o conceito sociológico de socialização venha sendo questionado, sua ainda forte implicação nas relações cotidianas molda as expectativas referentes ao papel integrador da família e da escola, conformando uma rede de interdependência que envolve diversos atores e instituiçõessociais (ELIAS, 1994[1939]). No entanto, tal função sofre mudanças que reconfiguram a rede de interdependências, incluindo novos elementos. Entre as mudanças observadas estão a flexibilidade da autoridade parental e a horizontalização das relações entre pais e filhos (ELIAS, 1980), bem como a consequente redefinição das responsabilidades institucionais relativas ao cuidado com a criança, cujos limites, antes bem definidos entre escola e família, se tornam tão fluidos e confusos que admitem a inserção de co-responsáveis, tais como os profissionais de saúde e os especialistas em saúde e educação.

Nesse novo cenário, a definição social (ou escolar) do mau comportamento estrutura os usos populares e técnicos da categoria “agitação”, realidade à qual se associam algumas condições particulares. A primeira diz respeito aos limites “borrados” entre as categorias técnicas e populares e entre os comportamentos normais e patológicos, mas também ao “borramento” das responsabilidades institucionais relativas ao cuidado infantil e da autoridade das instituições sociais de identificar, definir, explicar e resolver as situações consideradas problemáticas. Como resultado, os diferentes usos da agitação referem-se a uma categoria híbrida e difusa, na qual os conceitos de normal e patológico se confundem, assim como o plano natural (biológico) e social, na tentativa de explicar, organizar e normalizar o que “não está funcionando bem”. Nesse sentido, seucaráter híbrido, longe de expressar antigas dicotomias, evidencia a interdependência entre sistemas biológicos e sociais, aos quais se conjuga o sistema psíquico. (NAKAMURA, 2017)

A segunda condição concerne ao modelo social adulto que cria a definição da criança bem adaptada e uma série de expectativas relativas ao comportamento e ao desempenho infantil. Nesse sentido, a agitação pode indicar quem são as crianças que divergem de tal modelo e, ao mesmo tempo, criar novas identidades centradas na ideia de que a agitação ou os sintomas do TDAH são características pessoais, e não problemas.

A construção identitária é, portanto, a terceira condição, caracterizada pela apropriação, pelas crianças, dos termos técnicos e populares para se constituírem como indivíduos. Por um lado, essa apropriação respaldava a contestação do “diagnóstico” adulto que definia sua condição. Por exemplo, Luan (13 anos) afirmou, em certa ocasião, que ele não estava doente e

que, por isso, não precisava ir ao médico, no entanto as consultas eram positivas, pois lhe permitiam faltar à escola. Por outro lado, algumas crianças apropriavam-se dos termos para criar uma nova identidade, ora de acordo com o modelo social da criança bem-adaptada, ora em confronto com esse modelo. No primeiro caso, a medicação servia ao manejo da identidade infantil deteriorada (GOFFMAN, 1988), já que ela permite à criança "ficar calma", "ser como os outros" e "não ter vergonha" do seu jeito de ser. Já na segunda situação, a nova identidade constrói-se com base na justificação do desvio em relação àquele modelo. Marcelo (12 anos), entrevistado em 2010, definiu-se como "um paciente de um serviço de psiquiatria infantil" que "tem hiperatividade e não consegue parar nem por um minuto". Ele ainda afirmou: "minha família me pede para parar e ficar quieto, mas eu sou hiperativo, não posso ficar quieto".

As formas de apropriação da fluida categoria "agitação" evidenciam que as crianças são agentes nas relações sociais e nos fluxos de demandas que a tomam como objeto. Porém, esse caráter não é enunciado nas narrativas adultas constituintes dos relatórios médicos e escolares. Essas narrativas criam e recriam a história e as trajetórias de expectativas sociais, normas, representações da infância e da criança agitada e, até mesmo, da vida e da identidade infantis, a partir da perspectiva do adulto — do professor, dos pais, do médico. Desse modo, os relatórios e os atores sociais (adultos) atuam como mediadores da produção da realidade social, constituindo redes reais, narradas e sociais, por meio das quais ocorre a distribuição das fontes de ação a todos os atores. (LATOUR, 2016)

Na elaboração adulta dos relatórios e da produção conjunta (adultos e documentos) da criança agitada e sua realidade, a criança aparece como um mero objeto, um produto do movimento ao qual se vinculam esses atores. No entanto, inserida como ator na rede de distribuição das ações, a criança se constitui também como um mediador, cujos vínculos colocam em movimento uma cadeia de afetos e de deslocamentos[304]. Nessa perspectiva, o híbrido adulto-relatório, agente da produção das narrativas e representações da criança agitada, faz a criança agir (questionar o médico ou o professor, desejar o medicamento como forma de normalização ou justificar seu desvio por meio da manipulação da sua imagem, imposta externamente). Portanto, na rede de "vinculamentos", na qual a criança se inclui, sua atuação torna-se visível e, por meio de sua ação, a "agitação" passa a ter outros sentidos.

As crianças agitadas: de caso médico a ator social

Os dados de pesquisa aqui apresentados derivam, sobretudo, dos relatos adultos sobre comportamentos infantis, com destaque à agitação. Os atores sociais responsáveis pela identificação do comportamento agitado são, geralmente, adultos (profissionais de saúde, professores, orientadores educacionais e pais), e a definição dessa conduta como um problema se faz com base em valores sociais e culturais adultos, sobretudo com base na noção de socialização. Privilegia-se, portanto, a conceitualização e a observação "externa" sobre a criança. Diante desse cenário, é preciso perguntar: quais são o lugar e o papel social atribuídos à criança em sua relação com o mundo adulto?

[304]Latour (2015, p. 126-127) emprega o conceito de "*faitiches*" para designar tudo o que "nos faz fazer", o que coloca os atores em movimento sem nunca ter a força de uma causalidade ou deixar de transformar a ação. Daí o emprego da noção de vínculo como a pluralidade daquilo que faz agir (os afetos). Latour busca superar as dicotomias indivíduo/sociedade e objeto/sujeito, fundamentais às ciências sociais.

James e Prout (1990) afirmam que a infância conforma-se por um conjunto de relações sociais ativamente negociadas que constituem os primeiros anos da vida humana. Assim, não se podem ignorar os aspectos biológicos da infância e do corpo infantil, porém tampouco se pode desconsiderar o caráter social e discursivo que os compõem, associado à capacidade infantil de agir e fazer as coisas acontecerem, isto é, à ação participativa da criança (*agency*). Esse conjunto de atributos pôde ser constatado em entrevistas concedidas por crianças e nas observações feitas nos campos em Campinas, os quais evidenciaram a interação infantil com pares, com os adultos e com a realidade que os cerca, e a consequente resposta ativa e criativa à condição de criança agitada.

São exemplos dessa particularidade as já citadas formas de apropriação dos termos técnicos e populares e de construção identitária. É o caso de Marcelo (12 anos) que, por ser hiperativo, afirmou ser impossível responder ao pedido de seus familiares para que se acalme e fique quieto. Também é o caso de Luan, que declarou não estar doente e não gostar de ir ao médico porque ele o "entope de remédios", mas que reconheceua positividade das consultas médicas por poder faltar à escola e permanecer em casa brincando.

A escola foi relatada, em diferentes entrevistas, como o meio em que a agitação e a desatenção tornam-se mais problemáticas, ainda que essas manifestações não sejam assim consideradas pelas crianças em outros espaços, sobretudo aqueles ligados à brincadeira. Isto é, a agitação *afeta* a criança de diferentes maneiras, dependendo das relações nas quais ela se insere, e mobiliza-a a igualmente responder de modos diversos.

Durante uma de nossas visitas ao ambulatório psiquiátrico, conhecemos Lorena (11 anos), a quem foram solicitados desenhos que expressassem suas percepções e experiências concernentes ao hospital onde estávamos, à sua relação com colegas de escola e às suas experiências escolares. Ela dedicou-se longamente à tarefa, descrevendo em suas pinturas muitos detalhes do ambiente, tais como a cor da blusa da pesquisadora ou o vaso de planta encontrado próximo à porta de entrada. É interessante notar que ela era diagnosticada com TDAH, subtipo desatento, devido às suas dificuldades escolares de concentração e atenção. O que, então, motivou-a a ser tão detalhista em seus desenhos?

Esses breves exemplos de discursos e práticas infantis demonstram que as crianças reproduzem a sociedade, mas também a colocam em questão e criam suas próprias maneiras de produzir a realidade. As formas de construção identitária são muito significativas nesse sentido, assim como as brincadeiras com materiais disponíveis em um ambulatório psiquiátrico, tais como pedaços de papelão que se tornavam carrinhos de puxar ou escorregadores, ou cadeiras de rodas que se transformavam em carros de corrida.

Em outra ocasião, um menino chegou à sala de espera do referido ambulatório carregando uma caixa de sapatos repleta de objetos, que ele explicou serem suas invenções: uma geladeira que, ligada à pilha, tinha sua luz interna acesa e possuía em seu interior cápsulas de remédios já consumidos representando itens de consumo, como linguiças unidas por um barbante e latas de refrigerante; um "criador de neve" (em um recipiente de plástico, ele colocou um pequeno motor na parte de baixo e dentro, isopor picado, assim, quando a pilha entrava em atividade, o motor fazia com que os pequenos flocos de isopor voassem por todo o recipiente); uma igreja, confeccionada com caixas de remédio, sendo que na porta, havia uma cruz e nas torres, um sino e um relógio que marcava a hora exata.

Representar seu meio, significar suas experiências e negociar suas relações e identidades desloca, então, a criança de uma posição de objeto — o caso médico, o ser em desenvolvimento ou o objeto de pesquisa — para outra de ator social. Esse deslocamento é fundamental para compreender a criança agitada e o simbolismo daquilo que ela faz e diz. Recorremos ao texto (uma autobiografia?) escrito por Marcelo (12 anos), com que conversamos em 2010, diagnosticado e tratado como TDAH (BARBARINI, 2011, p. 125-126).

> Nasceu um menino chamado Guilherme. Ele transformava-se em leão quando quisesse. Um dia, ele passou para a 5ª série, todos detestavam o coitado. Um dia, ele não se controlou e se transformou em leão! Guilherme foi expulso da escola e pior! Da cidade.
>
> Guilherme foi para um deserto, em uma tempestade de areia, sozinho, sem comida e nem água, encontrou uma caverna, na qual encontrou um outro menino, que transformava-se em tatu, chamado Zé, eles conversaram:
>
> - Não sei o que aconteceu comigo, Zé. Fui expulso de tudo o que tinha.
>
> - Você precisa mostrar pra eles como seu coração é bom, Gui. Existem muitas crianças além de nós com isso.
>
> - Mas como?
>
> - Ajude-os como puder!
>
> - Eu não vou dar uma de super-herói, se é isso que quer dizer...
>
> - Se for o único jeito, sim.
>
> Então o Guilherme foi para Caconde, era Festa de Setembro, onde um menino iria cair da roda-gigante, Guilherme salvou a vida dele, por isso é chamado de herói.

Sob um olhar classificatório e diagnóstico, esse texto representa um tipo clássico de TDAH: a criança inicia o texto sem muitos detalhes e termina-o rapidamente, com ainda menos detalhes. Essa é considerada uma indicação clínica da presença de TDAH, uma vez que a impaciência e a realização de atividades inconclusas são sintomas desse transtorno. No entanto, sob um olhar mais crítico, entende-se que o texto conta a história de um menino diferente, que se transformava em um animal e que, por isso, deveria se controlar. Quando não o fez, o desprezo dos outros se materializou em isolamento (a expulsão e a ida ao deserto).

Transformar-se em leão ou em tatu remetem-nos ao conceito de devir. Deleuze e Guattari (1997) viram na criança — no animal, na mulher, enfim, nas minorias, caracterizadas por singularidades avessas ao que é dominante (ser homem, branco e ocidental) — a potência do devir, ou seja, da construção do presente a partir daquilo que o sujeito é, como um movimento que tensiona as formas, multiplica e cria o diferente e a possibilidade. Ao contrário dos adultos, das teorias e das instituições, que produzem identidades enrijecidas e diminuema potência humana criativa e imaginativa de experimentação e de jogo, as crianças multiplicam e substituem os vínculos, criam afetos, deslocam e produzem movimentos. Negociando, resistindo e reproduzindo, as crianças revelam o caráter interdependente e híbrido da vida social, ao mesmo tempo natural, cultural, discursivo e técnico. Nessa perspectiva, a criança agitada emerge em sua potencialidade, ressignificando a “agitação”, ao mesmo tempo em que provoca a circulação de pessoas, práticas, técnicas, discursos e objetos em torno do modelo adulto com o qual a criança agitada rompe.

Considerações finais

O uso da palavra circulação remete-nos, habitualmente, a uma concepção geográfica de trajetos e deslocamentos territoriais, ou a uma concepção econômica de trânsito de mercadorias. Neste artigo, contudo, buscamos nos embasar em um conceito de circulação que excedesse essas definições tradicionais para incorporar diferentes dimensões da realidade social colocadas em movimento a partir da representação e da ação da criança agitada, constituída pela interdependência entre diferentes atores (a mãe, a professora, o médico, a psicóloga), instituições (a família, a escola, os serviços de saúde), saberes e práticas.

Na perspectiva deleuziana, a cartografia é um diagrama, uma multiplicidade espaço-temporal, coextensiva a todo o campo social, altamente instável e fluida, em constante mutação e resistência. O rizoma, ou o pensamento múltiplo, é seu princípio fundador. Talvez pudéssemos dizer, tomando por coerente a proposta de Latour, que a rede de "vinculamentos" coloca essa multiplicidade em movimento, criando um mapa no qual a criança e seus trajetos agem (DELEUZE, 2011). A criança *agita* as circulações que se dão em seu entorno, atribuindo à agitação outro sentido, mais potente.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-V*. 5th ed. Washington: APA, 2013.

BARBARINI, T. *O controle da infância*: caminhos da medicalização. 2011. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARBARINI, T. *A condição da criança hiperativa e desatenta*: um estudo sobre a intervenção psiquiátrica nas formas contemporâneas de inserção social infantil. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico* (1943/1963-1966). 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DELEUZE, G. O que as crianças dizem. *Crítica e clínica*. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2011, p. 83-90.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*, vol. I. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ELIAS, N.*A sociedade dos indivíduos* (1939). Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, N. La civilisation des parents (1980). *Au-delà de Freud*. Paris : Éditions La Découverte, 2010, p. 81-112.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer, 1990.

LATOUR, B. Faturas/fraturas: da noção de rede à noção de vínculo. *Ilha*, v. 17, n. 2, p. 123-146, ago./dez. 2015.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2016.

NAKAMURA, E. Les problèmes de santé mentale durant l'enfance à Santos (Brésil) et Paris: l'interdépendance entre biologique et social dans les comportements des enfants. In: LEMERLE, S.; REYNAUD-PALIGOT, C. (org.). *La biologisation du social- discours et pratiques*. Paris: Presses Universitaires de Paris Nanterre, 2017, p. 161-180.

NAKAMURA, E. *Depressão na infância*: uma abordagem antropológica. 1. Ed. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2016.

SENTIDOS DA ESCOLA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DA CIDADE E DA ZONA RURAL

Maria da Conceição Passeggi
mariapasseggi@gmail.com

Gilcilene Lélia Souza do Nascimento
lelianascimento@ufersa.edu.br

Vanessa Cristina Oliveira da Silva
vanvan_cristina@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Podemos afirmar que os processos de formação formal, não formal e informal estão, inegavelmente, implicados e imbricados nas experiências cotidianas vividas com o outro em tempos e lugares diversos. Neste texto, focalizamos um tempo: o da infância; um lugar: a escola; e dois espaços: a cidade e a zona rural. Entendemos que tempo e lugar são coordenadas constitutivas dos processos de socialização e subjetivação. Interrogar-se sobre como a criança se percebe nesses tempos e lugares com base em suas narrativas, outorga-lhe um novo estatuto: o de alguém capaz de refletir sobre ela mesma e o mundo que a rodeia. Essa perspectiva inaugurada pela Sociologia da infância, como afirma Müller (2012, p. 216) em seus estudos sobre a relação das crianças com a cidade, decorre "da ruptura da associação da infância com uma etapa passiva, de incompletude e de total dependência". No domínio da pesquisa (auto)biográfica *com* crianças (PASSEGGI et al., 2014; PASSEGGI, 2014, PASSEGGI, 2016), admitimos que o sentido que a criança atribui ao que acontece e ao que lhe acontece se constrói no próprio ato de narrar, oralmente ou por escrito, por meio de desenhos, gestos, grafismos etc. Decorre daí a importância de averiguarmos as condições de produção da narrativa: onde narra? Quando? Para quem? De que modo narra? Espontaneamente ou sob pressão?

Nosso objetivo é discutir aqui os sentidos que emergem de narrativas produzidas por crianças em fase de escolarização sobre suas experiências escolares vivenciadas em dois cenários de um Estado do Nordeste brasileiro: uma escola pública da periferia urbana da capital e uma escola pública da zona rural no interior desse mesmo Estado. Em que a percepção da

cidade e da roça, como espaço circundante da escola, se projeta em suas falas e afeta o sentido que atribuem à escola?

As pesquisas foram realizadas *com* 48 crianças de 6 a 12 anos de idade (14 na capital; 34 na zona rural), regularmente matriculadas no ensino fundamental, e se apoia na legitimidade da palavra dessas crianças para a compreensão de suas vivências na escola nesses dois universos. Iniciamos o texto com algumas considerações em torno das noções de espaço e lugar, objetivando chamar a atenção para a possibilidade de se pensar a escola como "lugar aprendente" (SCHALLER, 2008). Apresentamos, em seguida, a metodologia utilizada para a construção das fontes da pesquisa, antes de discutirmos os resultados alcançados, focalizando o sentido desses espaços de acolhimento da infância para as próprias crianças.

A escola: um "lugar aprendente" no espaço urbano e no espaço rural

> O lugar é seguro, o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o segundo. (YI-FU TUAN, 1983, p. 03).

Tuan (1983) nos ajuda a compreender aqui duas noções extremamente complexas, a de espaço e de lugar, sobre as quais não há um consenso definitivo, mesmo se a discussão sobre elas remonta à antiguidade. Entenderemos, com Tuan (1983), essas duas categorias definindo-as em função do interesse deste estudo. A escola será aqui entendida como um *lugar*, inserido em dois *espaços*: o urbano e o rural. A metáfora da segurança e da liberdade, proposta pelo autor na epígrafe, para se referir as categorias de lugar e espaço, apoia-se num forte componente experiencial e sensorial. Para Tuan (1983), o lugar se define em função das relações que o corpo estabelece com o ambiente. Trata-se de uma porção do espaço ao qual "estamos ligados", com a qual fusionamos graças aos nossos sentidos. Essa fusão envolve o olhar, a audição, o tato, o paladar, olfato. Conforme esse autor, sentimos o lugar, ele pode ser "a velha casa, o velho bairro, a velha cidade, a pátria" e, em nosso caso, a "velha escola". A categoria de espaço é definida pelo autor como algo mais abstrato, mais amplo, que abriga os lugares que habitamos. Apropriamo-nos do espaço percorrendo-o, nos inserindo nele pelo movimento, medindo distâncias e proximidades.

Reconhecemos que apesar das interconexões entre o espaço urbano e o espaço rural, promovidas pelo mundo globalizado e possibilitadas, mais especificamente, pelas novas tecnologias de informação e comunicação, esses espaços tendem a conservar especificidades geopolíticas, culturais, socioeconômicas, climáticas, demográficas e étnicas que lhes dão

contornos peculiares, influenciando a produção da vida e a constituição das pessoas que neles habitam.

A escola da zona urbana se situa num bairro que abriga uma zona de conflito entre duas facções rivais que disputam o domínio da localidade. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2013, s/p), "a criação do espaço educativo tinha por objetivo atender os moradores de uma antiga favela, que foi estruturada e readequada a um conjunto habitacional na cidade". Ainda, de acordo com o PPP "existem problemas antigos que afetam a comunidade, como: a falta de segurança, o envolvimento dos jovens com homicídios violentos, com uso e venda de drogas, além de participação e formação de gangues". Sobre a população que vive no local, o documento afirma que elas sobrevivem do mercado informal (subempregos ou empregos temporários) e o seu baixo índice de escolarização e analfabetismo não propicia melhoras na qualidade de vida. A sua missão é "contribuir de forma clara e participativa para a formação de cidadãos críticos, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno".

No imaginário social, tudo o que se refere, tradicionalmente, ao espaço rural nordestino é sinônimo de atraso e de fracasso, e as marcas desse estigma tendem a tatuar as pessoas que ali vivem. Uma das lutas da escola seria justamente propiciar às crianças os meios de transformar representações discriminatórias, promotoras de exclusão social, em representações valorativas de sua cultura e delas mesmas como sujeitos de direitos. A zona rural em que realizamos a pesquisa se situa numa região serrana do semiárido brasileiro, caracterizada pela forte presença da seca e de precárias condições de trabalho no campo. O espaço rural em que se situa a escola se destaca pela diversidade étnica e cultural, existindo espalhadas nos arredores oito (08) comunidades reconhecidas pela Fundação Palmares como remanescentes de quilombos. A escola acolhe, portanto, um público diversificado com crianças que vivem em comunidades rurais próximas à escola e crianças dessa comunidade encravada no alto de uma serra e de difícil acesso. A presença da escola na vida dessas crianças, somada à recente política de expansão e interiorização do ensino superior que beneficiou a região, abre possibilidades que coadunam com a perspectiva de pensar projetos de vida relacionados à formação e a conquistas de melhores condições de sobrevivência através do promissor ingresso na universidade, até bem pouco tempo inviável para a população rural de baixa renda desse espaço rural. A escola, portanto, se consubstancia na vida dessas crianças como lugar de promessa.

A escola é um lugar com uma cultura própria, quer se situe na periferia urbana, quer se encontre na zona rural. Retomamos de Barroso (2012) a distinção entre cultura escolar e cultura de escola que julgamos importante para nossos propósitos. O conceito de cultura escolar põe

em evidência a função social da escola como transmissora de uma cultura específica no processo de socialização e inserção de crianças e jovens no mundo da vida. Enquanto instituição de ensino, a escola impõe formas de organização hierárquicas, arquitetural, estruturais, rituais e ritmos que de uma maneira ou de outra respondem a uma cultura herdada. Essa sua função social é o que faz da escola em qualquer contexto um "lugar de passagem" como insiste Delory-Momberger (2008, p. 124) ao se referir à escola republicana na França: "O que se faz na escola não tem sentido em si mesmo, a escola só é "útil" na perspectiva de uma profissão, de um futuro ao qual daria acesso".

A cultura de escola, ainda segundo Barroso (2015), remete para a singularidade de cada escola, seus valores, necessidades específicas, hábitos, formas de organização adaptadas e sob a influência do espaço social em que se situa, o que permite relativizar a cultura escolar herdada. Essa maleabilidade da escola nas suas relações com os agentes sociais (professores, alunos, dirigentes, cuidadores, servidores) e o entorno social é o que faz dela "um lugar aprendente", permitindo-lhe redefinir estratégias de ação coletivas que promovam sua abertura para a comunidade e suas demandas.

As pesquisas *com crianças*, inspiradas na abertura promovida pela sociologia da infância, ampliam os horizontes de escuta da escola ao ouvir o que as crianças, enquanto agentes sociais e sujeitos de direitos, capazes de reflexão sobre o que lhes diz respeito, têm a dizer sobre a escola como espaço que as acolhem na infância.

Rodas de conversa com um alienígena: a ludicidade como metodologia de escuta

O reconhecimento da criança como ser capaz de reflexão é um princípio ético da pesquisa com crianças. Ouvir o que a criança tem a dizer sobre ela mesma, suas experiências e contextos de vida se colocam como um dos maiores desafios da pesquisa (auto)biográfica *com* crianças. As rodas de conversa, como método de recolha das fontes, e a noção de escuta sensível, proposta por Barbier (1988, p. 187), constituem dois pilares da metodologia utilizada na pesquisa, uma vez que propõe o respeito e o cuidado para com a pessoa que fala, "em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora".

Utilizamos para recolha das fontes nas rodas de conversa, nas duas escolas, o mesmo protocolo apresentado no projeto de pesquisa, já mencionado, e aprovado pelo comitê de ética. O protocolo se caracteriza como uma situação de faz-de-conta que explora uma das principais características do universo cultural da infância, a ludicidade, fazendo apelo à imaginação, criatividade e espontaneidade da criança para atrair sua atenção e interesse para a interação entre elas e com a pesquisadora.

A roda de conversa se organiza em torno de três momentos: *a abertura*, momento de apresentação de *Alien*, um pequeno alienígena que vem de um planeta que não tem escola. Seu desejo de conversar com as crianças é para saber o que é a escola e o que nela se faz. O segundo momento é o da *conversa* propriamente dita, em que o diálogo se estabelece entre as crianças e o Alien, mediada pela pesquisadora. O *fechamento* da roda é o momento da despedida e do retorno do *Alien* ao seu planeta.

A escolha do protocolo utilizado deriva, portanto, das preocupações e cuidados que permearam a realização da pesquisa, com base numa metodologia coerente com os princípios da ética em pesquisa e os princípios epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica *com* crianças em Educação. As conversas foram gravadas em áudio e vídeo e as suas transcrições confirmam a importância do protocolo como uma dinâmica participativa, que não só assegura os direitos e bem-estar da criança, mas se apresenta também propício à escuta sensível e a construção narrativa pela criança que fala sobre o seu meio social, sobre ela mesma e sobre a escola.

As análises das rodas de conversa, por sua vez, permitiram depreender das falas das crianças duas temáticas centrais, que seriam, supostamente, para elas no momento da pesquisa o que caracterizaria a escola e os espaços em que elas se situam na cidade e no campo. No contexto da escola urbana, as narrativas trazem como principal tema de referência a violência presente na escola, seja como reflexo da violência existente no bairro, em que duas gangues disputam o poder; seja como rotina de brigas e agressões entre alunos, seja como marca institucional de uma violência simbólica exercida pela própria escola sobre a criança. No cenário da escola rural, as narrativas enfatizam a importância da escola como lugar de convivência e, especialmente, como porta de entrada indispensável para mudanças em suas vidas, uma mobilidade social ascendente.

Para as análises, consideramos a concepção minimalista de narrativa sugerida por Daniel Bertaux (2010) e escolhida em função de as crianças se expressarem na roda de conversa sobre suas experiências na escola, com frases curtas e breves, porém densas de sentido. A leitura das transcrições revela que esses pequenos fragmentos se encadeiam no fio da conversa e criam narrativas que vão sendo construídas coletivamente, pois a fala de uma criança vai complementando a fala de outra, e elas vão ganhando sentido na medida em que a conversa avança, o que demonstra que a metodologia das rodas de conversa na pesquisa com crianças permite a construção de um discurso coletivo, com momentos de escuta e de falas, alimentados pela interação entre pares. Durante a conversa, elas discordam ou concordam com a fala um do outro, complementam o que se diz, ou simplesmente silenciam e refletem.

No processo de transcrição, para preservar a identidade das crianças, escolhemos nomes aleatórios para identificá-las como autoras de suas narrativas.

A escola na cidade e a cidade na escola

> Alien, na sua escola tem que ter muitos amigos e muitas crianças pra brincar, não pode ter briga e na sua rua não pode ter bala, nem bandido. (Rita, 9 anos)

No cenário da escola da periferia urbana, as crianças falam espontaneamente da violência que elas vivenciam na escola e no bairro em que moram. Esta foi a temática mais recorrente em todas as rodas de conversa. Ela surgia espontaneamente e tinha como objetivo alertar o Alien para os perigos do bairro e as agressões na escola. Não constitui talvez uma novidade a violência na escola. O que causa estranhamento nas narrativas das crianças da cidade é, por um lado, que a violência seja praticada por crianças cada vez mais jovens e, por outro lado, que as crianças tendam a banalizar esses atos violentos na escola e fora dela. A urbe ameaçadora faz da escola um lugar ameaçador? A urbe ameaçadora faz da escola um lugar seguro? Esse parece ser o duplo sentido que muitas crianças atribuem à vida na escola da cidade.

A urbe ameaçadora nas rodas de conversa:

> **Morte de crianças:** Aí teve um dia que teve uma troca de tiros lá.... Tinha um menino, ele não era envolvido não, ele levou três tiros. É, do meu tamanho, ele. O nome dele era Lucas, levou um tiro nas costas.
>
> **Sequestro de crianças:** O carro preto passa e dá uma "12" na cabeça dela [Risos]. É o carro preto lá da favela, parecendo um Cross Fox, sequestra crianças... Ele desce lá da favela e mete bala. Bota a arma na cabeça.
>
> **Homicídios:** Esse povo da favela desce lá na minha rua para bagunçar, já mataram mais de 30... Só lá na rua! É porque assim, ó, chegaram os caras lá, cheio de armas [faz o gesto da arma com a mão e sorri]. Morreu meu primo, ele fazia coisa errada... [Ela fica pensativa] Ele estava na beira de uma linha, ali, descendo lá para frente. Aí veio dois caras, lá da favela e meteram tiro. Bernardo mora na favela, é isso? [Clara simula uma mordida no braço de Bernardo] Eita! Vou dar um "25" na sua cabeça... Espera aí, que eu vou pegar o "25"... [risos]
>
> **Guerra:** Ei professora! Aqui, um dia teve uma guerra! Lá perto da minha casa, de frente, assim, minha tia morava, lá perto da igreja. Aí, parecia uma guerra, um bocado de policial contra um bocado de ladrão. Tinha até um helicóptero assim... Isso é tiroteio. Aí uma mulher levou um tiro na barriga, nos peitos e na barriga...

Os excertos acima, que tomamos como exemplo da violência no espaço urbano, são constituídos, como já mencionamos anteriormente, pelas vozes de várias crianças que se

alternam e vão complementando a fala uma da outra. As cenas de homicídio, sequestro, morte de crianças, mulheres, jovens fazem parte do dia a dia dessas crianças da cidade. Suas narrativas estão entrecortadas de gestos de violência, de risos, de silêncios e de medo.

O que conta Max (08 anos) para o Alien é representativo de brigas e desentendimentos entre elas: *Um menino do 4º ano foi ao banheiro e arranjou uma briga lá. Deu um bofete no olho do menino, e o menino caiu, ficou lá. Ele era do 1º ano*. Desde cedo, a relação entre agressor e vítima se estabelece como algo corriqueiro na escola. O que causa estranhamento para Max é que a criança menor "ficou lá", supostamente, sem reação e sem socorro. Os motivos das brigas são variados, imprevisíveis, ou mesmo injustificáveis, talvez, por isso, considerados de pouca importância para a narrativa. As ações se sucedem como parte de um encadeamento lógico que já faz parte do enredo: "ele foi no banheiro e arranjou uma briga lá", "deu um bofete no olho do menino", que "caiu e ficou lá". Esse tipo de agressão acontece, quase sempre, fora da sala de aula, na hora do intervalo, normalmente na quadra, no banheiro, no pátio, como espaços liberadores de incivilidades.

As brigas não ocorrem apenas entre meninos, as meninas também fazem uso da força física ou ameaçam as colegas para demonstrar seu poder contra as mais "fracas". Ana (09 anos) diz o seguinte: *Para começo de história as meninas vieram me falar que Helena tinha dito que iria me bater e eu, como sou fraca, comecei a chorar*. Ana deixa evidente o medo que sente diante da situação de violência anunciada pelas amigas. O que chama atenção no seu relato é a forma como ela se reconhece diante da sua reação: "como sou fraca, comecei a chorar". Não querer, ou não poder reagir usando de sua força física contra a colega é supostamente interpretado por ela e pelo grupo como sinal de "fraqueza", e de sua imagem como "medrosa". Para Abramovay e Rua (2002, p. 232) a primeira modalidade de violência contra a pessoa, em pesquisas realizadas por elas para a UNESCO, consistia em ameaças: "promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade ou os bens de outrem". As ameaças anunciam a violência física, e isso gera entre as crianças um clima de tensão cotidiana, provocando sentimento de insegurança e medo. Abramovay et al. (2006, p. 146) afirmam que o objetivo desse tipo de ameaça é sempre o de "amedrontar, intimidar, criar uma situação de insegurança, sublinhar superioridade".

Resta saber como as crianças imaginam uma escola melhor. O Alien pode vir morar no seu bairro? [Todos] *Não*! [Judson e Rita] *Pode, pode.* [Bruno] *Pode não.* [Judson] *Pode não, pode não. Não, ele pode, ele pode.* [Clara] *Aí, ele também pode... Aí, ele não pode não!* [Risos] *Dá certo não!*

Fica evidente nessa sequência da roda de conversa, a dúvida das crianças, Judson, Rita, Bruno e Clara, quanto à possibilidade de se viver no bairro. O sentimento coletivo sobre os perigos dessa ameaça permanente de morte em suas vidas os fazem hesitar no convite ao Alien. No entanto, sobressai em seus conselhos para a escola no planeta do Alien, o sonho de viver em paz, sem brigas, sem agressões.

> Alien, na sua escola tem que ter muitos amigos e muitas crianças para brincar, não pode ter briga e na sua rua não pode ter bala, nem bandido.
>
> Alien, Alien, lá na sua escola tem que ter um campo de capim, tem que ter muitos amigos, não tem que ter menina, tem que ser só homens, homens. Tem que ter muita bola, tem que ter muita água, tem que ter muita comida, e tem que ter ... muito livro. É, muito, muito. Alien, lá tem que ter bola, um monte de coisa.
>
> Tem que estudar, não pode brigar, você tem que brincar, tem que ter recreio, tem que ter comida e um monte de coisa.
>
> Ó Alien, na sua escola, pra não ter briga, você tem que... você tem que ser ... os outros tem que respeitar você, e você tem que respeitar eles... Assim ninguém briga! Alien, para ninguém brigar, você tem que cuidar bem dos alunos, ter um professor bom... e só!

Na reflexão conduzida pelas crianças para uma boa escola, eles levantam tudo o que lhe falta na escola em que vivem: ter amigos, não ter brigas e no bairro não ter balas nem bandidos. A importância da brincadeira em suas vidas: bola, campo, livros; da leitura: muitos livros; do recreio; mas também alimentação: tem que ter comida e um monte de coisas. O que chama a atenção é que para elas três aspectos são indispensáveis para se viver em paz na escola: o respeito mútuo (os outros têm que respeitar você, e você tem que respeitar os outros); o cuidado (você tem que cuidar bem dos alunos); o professor: “ter um professor bom... e só!”.

A escola no mundo rural: um lugar de convivência e passagem para uma vida melhor

O conceito de lugar aprendente de Schaller (2008), enquanto lugar em movimento de produção de vida comum, portanto, de relações, reforça a perspectiva já defendida da criança como ser ativo na construção e transformação da sociedade. A criança que aprende e também ensina e transforma. No contexto da zona rural, a mobilidade surge como palavra-chave na interpretação que fazemos das narrativas das crianças. Fluxo e lugar, assim como o paradoxo “lugares e laços”, citado por Schaller (2008 *apud* VELTZ, 2002), levam-nos a refletir sobre a vivência da infância pela criança nesse espaço, que fora da escola se apresenta em plenitude, numa visão idílica e romântica do espaço rural, e dentro da escola permeada por uma preocupação futura de “ser alguém na vida”.

Como espaço de experiências comuns, a zona rural se apresenta nas narrativas das crianças como lugar de liberdade, de brincadeiras e de sociabilidade. As experiências narradas evocam os momentos de jogos nos campos de futebol, de banhos no açude, de cuidar dos animais e de ajudar na plantação de milho e feijão. Em suas narrativas, as crianças diferenciam o espaço rural do espaço urbano, especialmente, pela tranquilidade e segurança existentes nos sítios onde vivem. [Lulu] *O sítio é muito melhor, a gente pode brincar, tem mais segurança.* [Henry] *É mais sossegado. Nós temos quadra pra jogar bola.* [Marta] *Na rua, a pessoa não pode brincar porque os carros podem passar por cima da pessoa.* No sítio tem mato e poucos carros, o que dá mais segurança para brincarem. A cidade não tem mato, as ruas são calçadas e movimentadas, por isso, é mais perigosa, além da violência ser mais presente na cidade. [Myrla] *Lá na cidade, matam gente.* [Vivi] *Roubam.* [Myrla] *Tem os ladrões que roubam dinheiro. Roubam as coisas do povo. Quebram as portas.*

Ainda sobre o mundo de vivência fora da escola, as crianças narram sobre a permanência de modos de vida enraizados em atividades típicas da zona rural, tais como plantar, cuidar dos animais, fazer cerca, "buscar lenha". Essas tarefas que fazem parte do cotidiano no espaço rural são percebidas por essas crianças de 8 a 12 anos de idade como uma forma de ajudar seus pais e avós na agricultura, quando não estão na escola, e não como uma obrigação. [Carlos] *Eu trabalho fazendo cerca, limpando mato, plantando;* [Eduardo] *Eu ajudo a plantar também!* [Sandro] *Meu pai planta e leva um companheiro pra ajudar. Eu planto milho, não planto* feijão; [Márcio] *Quando é no domingo, eu vou tirar o leite. Eu gosto de ajudar;* [Jean] *Quando meu pai sai de casa, ele diz pra eu botar o resíduo de molho*; [Marta] *Quando minha mãe tá na rua, eu boto a comida e água pra as galinhas*.

Observamos que o tempo da criança da zona rural fora da escola é preenchido por atividades relacionadas a brincadeiras e tarefas que desenvolvem esporadicamente, que contribuem para sua formação, tornando, para essas crianças, o tempo livre, em casa e na comunidade, em um ócio produtivo. As narrativas das crianças sobre o espaço rural nos remetem a uma interpretação idílica desse lugar. Contudo, as condições climáticas do território em que habitam, na região semiárida, de poucas chuvas, das quais dependem suas famílias para a produção dos bens necessários à sobrevivência e ao usufruto de uma vida confortável, tornam a vida produtiva na roça difícil, e por isso, direcionam para a escola a esperança de melhoria de vida.

Assim, as crianças evocam a escola como lugar em que estão para aprender e se preparar para o exercício de uma profissão no futuro. É um lugar indispensável em suas vidas, pois, é pela escola que serão "alguém na vida", enfatizando-a como caminho para mudanças de vida.

Sem escola, [Henry – 10 anos] *Seria horrível! Teria que trabalhar na roça!* [Jean – 12 anos] *Estaria na roça, metendo a foice pra cima!*. Se para elas ajudar aos pais esporadicamente pode ser prazeroso, ser submetidos na vida adulta às mesmas condições de vida "seria horrível". Nesse sentido, a escola é narrada como lugar de aprendizagem, necessário para assegurar melhores condições de vida no futuro. Aos seus olhos, a escola se apresenta como um lugar de passagem, uma travessia para o desenvolvimento do seu projeto de vida. Projeto do qual se depreende a força e as marcas das relações sociais, culturais e intergeracionais presentes em seus lugares de vivência, assim como pela própria cultura escolar. Essas são as imagens que traçam e desenvolvem delas mesmas.

E como seria a vida se não existisse escola? As crianças, com idade entre 7 e 11 anos, ressaltam o papel da escola em suas vidas, vislumbrando o futuro e a vida profissional: [Kely; Gaspar] *Seria muito ruim. A pessoa não aprenderia a ler, estudar. E assim, se não fosse pra escola, a gente não ia arrumar um trabalho também.* [Henry] *Seria horrível! Tinha que trabalhar na roça. Não ia conseguir arrumar emprego*. Elas reforçam, em suas narrativas, que sem escolas lhes restariam apenas o trabalho pesado na roça. Não é, portanto, surpreendente quando explicam ao Alien sobre por que e para que vêm à escola. Elas reforçam o papel da escola no seu processo de mobilidade social: *Pra estudar! Pra aprender a ler! Pra quando ficar grande, arranjar um emprego! Pra ser um doutor! Pra tirar nota boa! Pra ser um professor! Pra se formar professora! Conseguir entrar na faculdade e ter um futuro melhor.*

Nesse sentido, no contexto da zona rural, a escola aparece como lugar de promessa de um futuro melhor, e por isso, como um lugar de passagem que proporciona projetos de vida alternativos ao incerto e difícil futuro da roça. A escola apontada como promessa e travessia nos faz pensar na ausência de outro sentido para escola, aquele de um lugar de vida no presente, e que nas práticas e pelas práticas escolares experimentem a plenitude da infância nesse lugar.

Considerações finais

As análises evidenciam que o espaço que circunda o ambiente escolar participa da construção do sentido da escola como lugar, sendo um dos determinantes da cultura de escola (BARROSO, 2015). No espaço urbano, a violência presente na periferia onde se situa a escola adentra esse lugar através de atitudes e discursos das crianças, além dos sentimentos de medo e de insegurança que permeiam o ambiente. No espaço rural, prevalece a narrativa idílica das crianças nas atitudes, discursos e cotidiano da escola. A escola é um lugar onde se encontra amigos, aprende e brinca. Não há medo, nem sentimento de insegurança.

Nos dois espaços, o sentido da escola está atrelado à possibilidade de se ter um futuro melhor e ser alguém na vida. Assim, as narrativas produzidas nos dois contextos de realização das rodas de conversa trazem resultados comuns no que se referem à organização pedagógica e à cultura escolar, o que reforça o argumento de que a escola desenvolve práticas pedagógicas homogeneizadoras. Apesar disso, os contextos em que a escola atua dão um contorno peculiar às relações que as crianças estabelecem com esse lugar institucional.

Observamos, por exemplo, que a referência ao tema da violência, tão presente nas narrativas das crianças da periferia urbana, só aparece nas narrativas das crianças da zona rural quando questionadas sobre a preferência entre morar na cidade a morar no sítio. A maioria das crianças expressa preferência pelo sítio, e quando perguntadas por que não querem morar na cidade, respondem: *Deus me livre! O sítio é muito melhor, a gente pode brincar, e tem mais segurança. É mais sossegado.* Há os que dizem que a *cidade é mais divertida que o sítio, mas, lá na cidade, matam muita gente, roubam, é muito perigoso morar lá.*

Nos dois cenários da pesquisa, as narrativas das crianças revelam que elas admitem estar na escola para estudar, aprender, crescer e ser alguém na vida. Elas reconhecem com muita clareza a escola como caminho para "ser alguém na vida". Esse é um traço comum, presente tanto nas narrativas das crianças da escola urbana, quanto naquelas das crianças da escola rural. O que confirma o que nos dizem Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 12) "[a criança] justifica a sua ida a escola com o discurso herdado do projeto de si: 'para ser alguém na vida'". A tendência da cultura escolar é desconsiderar as experiências das crianças e da cultura da infância que trazem consigo. E, ao inculcar a ideia de estudar numa perspectiva futura, ela vai anulando a vida da criança no presente: "porque senão quando eu crescer, não vou ter um futuro". Nesse sentido, Cruz (2008, p. 46) afirma que "as crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência".

Convém ressaltar que, em cada espaço, as crianças dão também um sentido diferente à escola. Na zona rural, a escola se apresenta aos seus olhos como lugar de convivência e de fazer amigos. Nesse sentido, deixa entender que se trata de um lugar em que se reproduz a vida da comunidade, supostamente, vivida na ajuda mútua, em cooperação, sugerida pelas próprias dificuldades enfrentadas nas cercanias de sítios, serras e plantações. Na escola da periferia urbana, projeta-se aos olhos das crianças um cenário completamente diferente, com tendência a reproduzir a mesma violência e ameaças das ruas da cidade, com possibilidades de agressões, que experienciam na comunidade. Para essas crianças a escola é essencialmente um lugar de refúgio, um lugar seguro onde podem escapar da violência na rua, embora tendam a desenvolvê-

la e enfrentá-la de outra maneira na escola. Isso se revela em suas brincadeiras, quando retomam expressões como essa: “Vou dar um “25” na sua cabeça... Espera aí, que eu vou pegar o “25”...”. O que sugere certa naturalização da violência. Essas narrativas de crianças da cidade e da roça nos ajudam a compreender o sentido da escola para elas e as singularidades de cada contexto, ressaltando o sentido desses espaços de acolhimento da infância para as próprias crianças.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et. al*. *Cotidiano das escolas*: entre violências. Observatório da violência. Ministério da Educação. Brasília: UNESCO, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília, UNESCO, 2002.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multireferencialidade nas ciências da educação*. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: *Princípios gerais da administração escolar*. Unesp/UNIVESP - 1a edição 2012. Disponível em: < http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 01 de maio. 2015.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida*: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CRUZ, Silvia Helena. (org.). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MÜLLER, Fernanda. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M. C.; FURLANETO, E. C.; PALMA, R. C. D. (orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias e escola*: diálogos (inter)geracionais. Curitiba: CRV, 2016. (Volume 04).

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. *Projeto de pesquisa* – Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância. Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representação e subjetividades, Natal: UFRN, 2014. Financiando pelo MICT/CNPq – Edital Universal – 14/2014, processo nº. 462119/2014-9.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et. al*. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*. Santa Maria, v.39, n.1, p.85-104, jan./abri., 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen

Sanches. PASSEGGI, Maria da Conceição. *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHAO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHAO. Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN, 2012.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva : rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). *(Auto)biografia*: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar*: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: INFÂNCIA E A LUTA POR MORADIA

Marta Menezes Santos
Faculdade de Educação – UNICAMP
mms_marta@hotmail.com

Introdução

O presente texto é parte do trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, apresentado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no ano de 2016, sob título homônimo. É, antes de mais nada, fruto de inquietações e indagações que colocavam as crianças e suas vivências na luta por moradia como importantes integrantes na consolidação do movimento popular.

Ao notar as especificidades de uma ocupação urbana como ação planejada e consciente de adultos, optamos, neste momento da pesquisa, investigar o lugar da infância na luta por moradia, tal qual foi pensada pelos organizadores e membros do movimento. É desse lugar, portanto, do olhar do adulto, de suas narrativas sobre as crianças inseridas neste processo, que surgiu o presente trabalho.

A ocupação[305] Vila Soma encontra-se na região central da cidade de Sumaré, na Região Metropolitana de Campinas, interior do estado de São Paulo. Com uma população de cerca de 10 mil habitantes ocupando uma área territorial de cerca de 990 mil metros quadrados[306] oriunda de uma antiga indústria falida na década de 1990. Considerada a maior ocupação urbana do estado de São Paulo, nasce em 2012 e hoje conta com cerca de 2.784 famílias provenientes da região metropolitana, migrantes de outras regiões do país e da América Latina.

A ocupação Vila Soma nasce como fruto do problema habitacional que apenas no estado de São Paulo conta com um déficit habitacional de cerca de 1.327 milhão de unidades (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2016, p.30)[307] com prevalência na área urbana.

[305] Em diversos momentos também nos referimos à Vila Soma como um bairro popular visto já haver toda uma organização territorial, casas autoconstruídas, ruas nomeadas pelos moradores, comércios locais, espaços coletivos, etc. Mantemos a nomeação de ocupação com o objetivo de ressaltar seu histórico de luta e de reivindicação pela terra, que se mantém ainda em tempo da escrita do presente texto.
[306] Dados obtidos em Audiência Pública realizada na Câmara Municipal de Sumaré em 9 de março de 2016.
[307] Dados referentes ao ano de 2014.

Pensando nessa realidade e na presença infantil nas ocupações, conversamos com quatro moradores da Vila Soma e através de entrevistas semiestruturadas norteamos nosso trabalho de pesquisa. Sendo inegável a centralidade feminina no que tange à relação de cuidados e educação das crianças em nossa sociedade, três das entrevistadas foram mulheres sendo duas moradoras do bairro e uma ex-moradora e atual conselheira tutelar; o outro entrevistado trata-se de um morador e atual coordenador da ocupação[308].

Os adultos são aqui entendidos como produtores de sentido para a infância das crianças da ocupação (SOUZA, 2015, p. 37). Contudo, entenderemos suas falas dentro do campo discursivo, que nos impõe uma identificação do que é objeto de fala sistematizada (entrevistas) como representação da realidade, mas não a própria realidade dada em sua concretude.

1 – Infância e cidade: o olhar dos adultos sobre as crianças

Pensar as crianças significa também pensar a infância e sua historicidade. A infância, deste modo, não é entendida aqui como um processo homogêneo pelo qual passam as crianças de maneira independente do contexto econômico-social no qual se inserem. Entendemos infância como arraigada de elementos que denotam as marcas da sociedade em práticas e experiências compartilhadas por grupos de crianças.

Consideramos a infância uma construção histórica, cultural e social, onde as crianças são sujeitos de ação e coautoras dessa infância em sociedade. Importante enfatizar, que apesar de guardar singularidades de acordo com as condições, temporalidade e contexto social na qual se manifesta, a infância não é processo individual, mas sim cultural, determinada socialmente e pela qual participam os indivíduos – no caso as crianças – com suas particularidades.

Nesse sentido, olhar a infância numa ocupação urbana, inserida na luta por moradia, implica discutir mais do que a própria expressão infantil de maneira autônoma, mas sua relação intrínseca ao meio social e às contradições nele arraigadas.

Acompanhadas dos adultos aos quais se ligam não só afetivamente, mas também legalmente pelo *status* dependente dado às crianças dentro da lógica do direito em nossa sociedade, temos a presença infantil como parte integrante da luta por moradia. Na fala dos

[308] Com o fim de preservar a identidade das entrevistadas e entrevistado consideramos a inicial do nome e sua condição em relação à ocupação como forma de identificação. Assim temos: F. moradora da Vila Soma (2 filhas de quatro anos de idade, uma filha de dezesseis anos, três netos com seis anos, e 4 netos com 5 anos: totalizando 10 crianças sob sua responsabilidade); L. moradora da Vila Soma (duas filhas, uma com 3 anos e uma com 17 anos); L. ex-moradora e atual conselheira tutelar; e R. morador e coordenador na Vila Soma (um filho com 11 anos).

próprios adultos moradores da ocupação, elas estão presentes em todos os momentos significativos, demonstrando importante papel na busca pelo direito à moradia.

> [...] eles fazem parte dessa briga, aliás, é por eles que eu brigo; porque geralmente em qualquer lugar onde a gente chegar, a gente arruma um serviço, vai trabalhar e está pronta a nossa vidinha, mas com criança é diferente. Você não arruma um trabalho para dizerem assim: você pode trazer suas crianças. Então eles e eu somos uma parte, é uma dificuldade para nós." (F., moradora Vila Soma).

> As crianças, elas têm um significado dentro da ocupação, porque são as crianças que estão aqui com essas famílias e essas famílias sendo beneficiadas pela moradia própria é o futuro das crianças.
> [...]
> A gente luta para que essas crianças não conquistem somente sua moradia, mas que elas conquistem em si a questão do que é uma luta por moradia e por outros direitos que elas têm [...] (R., morador e coordenador na Vila Soma).

Segundo Lefebvre (2001, p.12) a sociedade urbana funciona como uma definição da realidade à nossa volta. A industrialização, motor das transformações da sociedade moderna, moldou a forma como vivenciamos o espaço e seu planejamento, impondo formas de experiências e vivências na cidade.

Milhares de crianças têm suas experiências e vivências moldadas pelas cidades no Brasil (MULLER; NUNES, 2014, p.660), mas são, contudo, silenciadas e invisibilizadas no direito à cidade e nas políticas públicas urbanas. Calcadas em uma visão tradicional da infância como período de transição para a vida adulta, sem autonomia e reféns de processos de socialização impostos pela construção dos espaços públicos e pela tutela dos adultos, as crianças acabam por se constituírem como sujeitos carentes de autonomia. Segundo Muller & Nunes (2014, p.660): "Essa ausência de autonomia é o pilar por detrás do qual a criança é tornada invisível no contexto social por onde transitam propostas de políticas públicas".

Tal visão vem atrelada a toda uma concepção de espaço urbano no qual os espaços públicos de sociabilidade são crescentemente privatizados, corroborando para uma segregação socioespacial na qual as diferenças de classe são nitidamente marcadas, principalmente ao que tange as áreas consideradas de moradia e lazer.

Nesse contexto, estabelece-se uma relação de poder entre adultos e crianças sobre o lugar a ser ocupado por estas, em que as famílias são as detentoras de uma espécie de poder sobre a sociabilidade e circulação infantil. O território da ocupação Vila Soma também se insere nessa lógica e as crianças passam a ter suas experiências dentro da ocupação mediadas pelas concepções e decisões dos adultos aos quais se ligam diretamente.

> [...] na verdade as crianças vão [nas manifestações e atos] porque os pais precisam ir, e esses pais não vão sair para uma passeata e vão deixar as crianças sozinhas em casa, né? Porque aí é abandono. Então, eles levam as suas crianças, mas como eu disse para você é tudo organizado, tem uma organização (L., ex-moradora da Vila Soma e conselheira tutelar).

> Não tem muito o que fazer, porque, primeiro, eu sou muito preocupada, não deixo eles ficarem na rua, então é aqui mesmo [no quintal da casa]. Eles se divertem entre si [...].
> Quando eu vou [à assembleia], levo todo mundo, e se está na quadra a assembleia boto todo mundo sentadinho perto de mim, e fica todo mundo prestando atenção. Quando chegam em casa eles falam tudo que o W. [liderança na ocupação] falou lá na frente. (F., moradora Vila Soma).

> Uma das últimas [manifestações] teve gás e eu estava com a minha bebê.
> [...]. Aí depois destas últimas evitei um pouco levar, mas aí eu não acho justo também deixar, porque eles têm que ver também que a gente tem criança, que a gente precisa da moradia. Você entendeu? (L., moradora Vila Soma).

Assim, a mediação dos adultos determina muito do que irão vivenciar as crianças. Mas existem relações mais amplas e complexas que também ditam os rumos das experiências infantis. No caso da Vila Soma, a presença em um movimento popular de luta por moradia e os conflitos inerentes à condição de ocupação de terra, incidem tanto nas ações dos adultos sobre as crianças, bem como nas relações estabelecidas pelas próprias crianças no espaço da ocupação e em outros espaços exteriores ao bairro: como escolas, centros de saúde, comércios, praças públicas, instituições religiosas, casas de familiares e amigos fora da ocupação, entre tantos outros espaços.

2 – Os *de dentro* e os *de fora:* diga-me onde moras que te direi quem és

O próprio espaço da ocupação é alvo da visão de local a ser evitado ou perigoso pelos moradores do entorno e de outras localidades da cidade e região. Os moradores, com os quais conversamos, foram unânimes em nomear "*lá fora"* em contraposição à realidade "*de dentro"* da ocupação, ainda que esta seja diversa para os diferentes sujeitos residentes na Vila Soma.

Nos relatos dos adultos moradores da Vila Soma, há uma defesa do que nomeiam como seu "lugar", entendido como território de moradia e de luta, e o apresentam de maneira qualitativamente distinta do que esse imaginário social apresentado pelos *de fora* em relação à ocupação.

> Nós temos uma área totalmente aberta, totalmente segura. Pelo que a sociedade, às vezes, prega lá fora, não é o que eles pregam, mas em si nós temos uma segurança aqui dentro. As crianças percorrem livremente pelas ruas: soltam pipa, jogam bola. Elas transitam pelas ruas livremente sem aquela

> preocupação que tem em outros bairros onde tem infraestrutura, onde eles falam que tem segurança, que na verdade não tem (R., morador e coordenador Vila Soma).

O bairro popular, no caso da Vila Soma, caracterizado como uma ocupação urbana, traz consigo toda uma carga de estereótipos que incitam a criminalização e marginalização de seus moradores. Nesse contexto as crianças acabam por lidar com falas e relações que denotam a segregação a qual são submetidas pela própria lógica de organização desigual da sociedade capitalista, trazendo consequências que não serão abordadas aqui, mas que de antemão podemos afirmar serem marcantes em sua formação enquanto indivíduos.

> Como eu disse para você, queremos crianças preparadas e entendendo o que está se passando. Essas crianças precisam entender que elas estão ali lutando por algo que é direito delas, e para que quando outras crianças lá de fora chamá-las de vândalas, de sem-terra, sem-teto, elas tenham argumentos. As nossas crianças hoje já têm argumentos, sabem responder ao pé da letra: "eu não estou roubando nada! Eu estou lutando pelo que é meu de direito". Eu já vi uma criança falar assim, na escola" (L. ex-moradora da Vila Soma e conselheira tutelar).
>
> Entendem, porque aqui, as minhas duas crianças, tenho gêmeas de quatro anos, quando elas veem soltar um rojão, elas falam assim: 'mamãe tem passeata e a gente tem que ir!', ou então a menorzinha fala: 'mamãe a gente vai lá para casa da prefeita Cristina?' Eu digo que não sei, mas ela fala que estão soltando fogos, o W. [liderança na ocupação] está chamando nós para passeata.
> Então, eles sabem, e ficam muito apreensivos. Um dia antes do dia das mães, o pessoal do Jornal Liberal veio aqui fazer uma entrevista comigo. [...] Eles vieram aqui, e quando ela viu aquele monte de gente chegar, falou: 'mamãe é porque a gente tem que ir para a passeata, a gente vai sair daqui?'
> [...].
> Então quando eles veem falar que tem um movimento, uma passeata, eles ficam todos em choque: 'nós vamos sair, mamãe? Nós não vamos ter onde morar?' Então, eles entendem sim! (F.,moradora Vila Soma).

As falas acima denotam a necessidade e a capacidade de as crianças interagirem com situações que dizem respeito a sua condição de ocupantes de um território sobre o qual pesa o estigma de não possuírem o direito de estar nele. Assim, as falas dos adultos demonstram a intenção de que as crianças compreendam sua situação e possam argumentar sobre ela ao serem questionadas pelos "*de fora"* ou sofrerem situações de discriminação que, como veremos a seguir, são comuns no cotidiano dos moradores da Vila Soma entrevistados. A preocupação das crianças com a perda da casa, com a falta de "ter onde morar" demonstra, também, a compreensão sobre os riscos e ameaças de remoção que sofrem como moradoras da Vila Soma,

o que não ocorre em bairros regularizados onde os moradores detêm o status de proprietários legais.

Para Carvalho (2014, p.742) "o território onde as crianças residem e crescem assume um papel importante na maneira como lidam com os problemas sociais". As falas dos adultos revelam um processo de marginalização e estigmatização sofrido pelas crianças e também pelos adultos moradores da ocupação, onde são chamadas de "vândalas", "sem-teto" e "sem-terra" – com tom pejorativo – entre tantas outras formas de tratamento que remetem a condição de moradia e de classe. A marginalização da população pobre, que produz um imaginário social de insegurança e discriminação em relação a toda uma parcela da sociedade, possui um histórico complexo e nos remete à organização da sociedade e a exploração do trabalho na sociedade capitalista.

No contexto da Vila Soma, essa estigmatização e marginalização se agravam dentro do *status* que assumem em relação à propriedade da terra na qual habitam. Não gozando do *status* de proprietários são alvo constante de questionamentos acerca da sua legitimidade enquanto moradores e portadores de direitos sociais.

Assim, concordando com Carvalho (2014), e a partir de nossas visitas, vivências e conversas com moradores da Vila Soma e de fora dela, temos que "o olhar do exterior fecha o bairro num território específico, estigmatizado, potencialmente perigoso e ameaçador para quem se encontra fora dele" (CARVALHO, 2014, p. 752). Mostrando uma faceta do imaginário social que hierarquiza os sujeitos de acordo com sua ocupação no território e sua posição na lógica da propriedade privada. Nas palavras de Müller e Nunes (2014, p.669), "a máxima *Diga-me onde moras, e identifico sua posição na estrutura social* aponta o lugar do espaço físico na determinação do lugar social".

> Sabe o que é mais difícil, Marta, é você ter que provar todo dia que você é humano igual os outros.
>
> Sabe, Marta, é a maior dificuldade e o mais triste é isso: que você é ser humano igual aos outros, foi gerado, nasceu como todo mundo, mas porque você está numa ocupação tem que provar que é inteligente, que é normal, igual a todo mundo, que você não é um E.T. Você tem que sair lá fora e provar, se for fazer uma entrevista de trabalho, tem que provar mais do que os outros que estão lá.(L., ex-moradora e atual conselheira tutelar)
> Vai fazer dois anos que eu tô desempregada, porque eu trabalhava pra uma família, quando a família descobriu que eu morava aqui, fui desempregada. E daí pra cá eu não consegui mais um outro emprego. É uma discriminação enorme. (F., moradora da ocupação).

Toda a relação de estigmatização reflete em como são tratadas as crianças dentro e fora da ocupação, em sua apropriação do espaço urbano. Dessa forma, há o estabelecimento de uma

territorialidade que une a relação com o espaço e as vivências sociais por ele acarretadas (CARVALHO, 2014, p. 744). E, à semelhança dos adultos, as crianças da Vila Soma carregam consigo a marginalização do território no qual habitam e a condição social da qual são partidários à sua revelia.

> As crianças sentem muito, eles sabem que tem o preconceito, eles são xingados, eu já vi muitas crianças falarem que tiraram sarro, chamando eles de sem-teto, acham que eles estão fedidos, sujos. (L., ex-moradora e atual conselheira tutelar)
> Porque têm aquelas crianças que na escola dizem assim: 'você mora naquele lugar onde só tem bandido'. Outros falam: 'você mora naquele lugar onde um monte de gente vai preso'. (F., moradora da ocupação).
>
> Eu lembro que no começo ela [filha mais velha, adolescente] enfrentou muito preconceito na escola, principalmente no tempo de chuva, dos outros alunos que não moram aqui. Chamavam ela de pé de barro essas coisas. Preconceito que ela sofreu bastante na escola. (L., moradora Vila Soma).

A localização da Vila Soma também nos traz elementos para pensarmos nessa estigmatização e marginalização sofrida pelos moradores: a ocupação encontra-se em uma região central da cidade, em que se encontra a principal área comercial da cidade, próxima aos órgãos de governo e gestão municipal (prefeitura, câmara de vereadores e fórum de justiça, etc.), bancos e outras instituições financeiras, imóveis e empreendimentos comerciais e habitacionais com alto valor imobiliário e fácil acesso às duas principais rodovias da região – rodovias Anhanguera e Bandeirantes.

Assim, a Vila Soma ocupa uma área propícia à especulação imobiliária e à construção de imóveis com alto valor no mercado imobiliário. Para Catini (2013, p. 42) "Os preconceitos acerca da maneira de viver das classes populares sedimentaram-se na medida em que o espaço urbano passa a ser 'usufruído' por elas e pelas classes dominantes", o que é vivenciado ao limite pelos moradores da Vila Soma, por encontrarem-se lado a lado com o centro da lógica de gestão e circulação de bens e mercadorias da cidade.

3 - Escola, polícia e privação de direitos básicos ou como o Estado "chega" até as crianças.

Partimos do pressuposto que o Estado moderno não se apresenta como um ente nem idealizado e meramente abstrato e nem como uma objetividade neutra e burocratizada dentro de um viés legalista. O Estado é expressão de uma realidade contraditória em que a luta de classes se estabelece e as classes dominantes tem amparo essencial dentro da lógica estatal.

Desse modo, não pensamos na relação estabelecida entre a ação do Estado com crianças e adultos da Vila Soma como um caso isolado, mas como um caso exemplar de ações que são tomadas historicamente a partir do Estado em relação à classe trabalhadora e, ainda mais incisivamente, em relação àquela parcela que mesmo dentro da lógica de direitos imposta pelo próprio Estado se organiza em um movimento popular de luta.

Assim, mais do que processos particulares de estigmatização e discriminação vindos dos "*de fora"* temos um conjunto de ações orientadas a partir dos órgãos e instituições estatais que aqui consideramos como repressoras, excludentes e subalternizadoras.

A luta histórica do capitalismo contra a insubordinação da classe trabalhadora "envolveu a consolidação de um corpo social de instituições, leis e outros processos de indução de mudanças e hábitos e adaptação à nova ordem, dentre as quais, a educação escolar" (CATINI, 2013, p.37). Aqui a escola ganha forte delineamento da exterioridade excludente nos relatos dos adultos da ocupação. Nela se estabelecem as relações de enfrentamento, de exclusão e de violação do que poderíamos considerar como direito das crianças em sua vivência urbana: no caso o direito à educação escolar e a serem tratadas com dignidade.

> [...] como a história que eu disse para você já do preconceito com as crianças que vão com o ônibus escolar e foram um dia com os pés sujos de barro, os tênis, e sujou o pátio da escola. Acho que alguma criança foi tentar limpar para entrar na sala e acabou fazendo mais sujeira, porque barro é barro. Sumaré é cheia de barro. As ruas que dizem que tem asfalto estão cheias de buracos e com barro, calçadas sem concretar... Imagina lá dentro da ocupação. [...] a diretora ou coordenadora, não sei quem foi [...]. Foi nas salas, na verdade, expor essas crianças a uma situação, ela falou na frente de todo mundo, ela não chamou criança por criança, não! Ela falou no geral, na frente de todo mundo: que as crianças que morassem na ocupação Vila Soma eram para levar um tênis reserva na bolsa para quando chegassem na frente da escola trocar o tênis, porque estavam sujando muito a escola de barro. Ela recriminou, fez tudo o que ela não podia. Se eu for numerar o tanto que ela errou ali, ela errou demais. E aí, o que aconteceu diante disso? É lógico que nós temos uma liderança que está disposta a lutar por nossas crianças e reivindicar os seus direitos. Então essa liderança foi até a escola e teve uma conversa ao pé da letra com ela, pois isso não é coisa que se faça, porque nós temos crianças lá que não tem nem o que comer direito, nós temos crianças que não tem nem um tênis para vestir direito, quanto mais outro para levar de reserva.
>
> Agora, nós estamos preocupados em alimentar essa criança e que ela estude. E ela está preocupada com o tênis sujo de barro? Lá fora é esse preconceito que as nossas crianças têm. (L., ex-moradora e atual conselheira tutelar).

Ainda sobre o mesmo caso:

> Nós tivemos uma briga braba, porque eu vou à luta, corro atrás, e eu fecho o tempo, entendeu? E nós tivemos uma grande briga, porque quando a minha filha chegou aqui e falou: "mãe, nós vamos precisar levar um outro sapato na mochila, porque a diretora falou que nós estamos lameando, que depois que

> esse povo do Soma entrou a escola virou um chiqueiro". Aí eu fui lá conversar com ela, e a minha conversa não foi boa, porque eu falei para ela que eu não admitia aquilo (F., moradora da ocupação).

Sem sequer problematizar a relação que a falta de infraestrutura imposta pelos órgãos governamentais à ocupação tem com a presença do barro nos sapatos das crianças, a diretora expõe um ideário que coloca a escola como portadora de um caráter excludente e higienista, não comportando as particularidades e dificuldades vividas pelas crianças.

Ao expor as crianças para todas as demais diante da argumentação sobre a "sujeira" que o barro representa, a diretora da unidade escolar mais do que causar constrangimento e ter uma prática abusiva dentro de sua hierarquia de poder no ambiente escolar, demonstra um discurso que retira das crianças a integração ao ambiente, colocando-as como exteriores ao próprio ambiente escolar, que não comporta suas práticas culturais e seu modo de vida.

> O fato de um dia de chuva, principalmente as crianças que são maiorzinhas, às vezes a gente tem que levar andando porque não dá no colo, e aí chega de qualquer jeito. Então é pesado, a gente acha que eles não ligam, tão rindo porque a roupa tá suja, mas não é verdade.
> Às vezes, eu tô subindo e a minha filha fala "vamos pegar carona para não sujar o pé". A preocupação é chegar suja e ela tem apenas três anos. Porque sabe que vão [falar], mesmo ela sendo pequena, que o pessoal discriminando e falando do local onde ela mora! (L., moradora Vila Soma).

Quando uma criança de três anos apresenta a preocupação em não aparecer suja ou quando a diretora de uma unidade escolar expõe as crianças a uma situação vexatória e pede que troquem seus calçados com barro antes de entrarem na escola, vemos como a dinâmica da exclusão estabelece-se nas sutilezas das práticas cotidianas – nem tão sutis assim –, impondo vivências às crianças que as inserem dentro de um grupo e classe social específico, que sente sobre si a exclusão promovida pela lógica de organização da propriedade privada e da organização do Estado.

> Começa na própria secretaria, diretoria e coordenação. Porque quando vai uma mãe pedir uma vaga escolar, e fala que a criança mora na ocupação já é negada a vaga. Se tiver uma vaga para duas crianças, uma da Vila Soma e a outra de um bairro qualquer, pode ser da periferia, mas é um bairro, a prioridade é dada àquela criança que mora em outro bairro que não seja a ocupação. Então esse preconceito lá fora já começa aí. (L. ex-moradora e atual conselheira tutelar).

O possível tom condenatório ao Estado e suas instituições nos persegue quando nos aproximamos dos relatos que envolvem a relação da polícia com as crianças e sua presença nos diversos momentos de luta. Aqui a barbárie parece gritar contra nossa face de ouvinte e de quem

vivencia a ação da polícia na cidade de maneira cotidiana e pode vislumbrar como se dá tais ações.

Ao iniciar os relatos acerca do envolvimento da polícia nos momentos de conflito envolvendo ordens judiciais de reintegração ou nas manifestações nas ruas da cidade, ouvimos, de maneira unânime, relatos de violência e repressão contra crianças, jovens, adultos e idosos moradores da ocupação. A preocupação com as crianças apareceu, reiteradas vezes, no combate a certo discurso que ligaria as crianças a "escudos humanos".

> Ninguém está usando crianças para colocar de frente, nem para colocá-las de escudo. Escudo, eles dizem, que estamos usando as crianças de escudo. Nenhuma mãe, nenhum pai, é louco de pegar seu filho e colocar de escudo! Até porque, Marta...eu vou te falar uma bela de uma realidade agora, isso eu falo e assino embaixo, na frente de qualquer pessoa: nós sabemos que uma criança na frente de uma bala não vai inibir um policial de atirar. E como a gente sabe disso jamais vamos colocar uma criança de escudo.
> Então essas crianças estão indo com os pais porque as nossas passeatas são pacíficas e não estamos esperando que alguém vá atirar ou jogar bala, como já fizeram: em uma passeata pacífica e de repente os policiais começaram a jogar bomba. As crianças estavam todas ali, misturadas, assim como tinham deficientes, idosos e mulheres grávidas, porque era pacífico. A gente estava indo para a rua reivindicar os nossos direitos. (L., ex-moradora e conselheira tutelar)

Ainda sobre a ação da polícia em uma manifestação com a presença das crianças:

> Eles [as crianças] sabem e estão muito ligados, até porque a gente já passou de tudo. O último acampamento que nós fizemos na frente da casa da prefeita, as minhas crianças quase morreram, porque a gente estava desmontando as barracas e a polícia parou e jogou bomba de gás, tem uma delas que estourou o ouvido, aquela fumaça quase acabou com a vida dela, estourou o ouvido, e precisei fazer um tratamento. (F., moradora da Vila Soma)

Ainda que numa análise muito simplista, temos a ação da polícia e o referido dever do Estado de defesa e proteção das crianças e adolescentes como uma nítida incongruência, uma vez que as orientações e práticas da polícia emanam do poder estatal. Não gostaríamos de apresentar o Estado dentro de uma visão maniqueísta como representante da negatividade do processo de socialização das crianças e adolescentes na ocupação, mas como nos afirma Catini (2013) e a natureza dos relatos com os quais tivemos contato na Vila Soma:

> No entanto, [...] com as tentativas de disciplinar os hábitos dos trabalhadores por meio de diversos mecanismos que incidiam sobre os valores e a maneira de educar, o Estado instaurou medidas extremamente violentas, num claro intuito de moralizar e controlar a classe, com nova ordem de 'civilidade'. (CATINI, 2013, p. 176).

Não podemos nos furtar à conclusão de que o ato de jogar bombas em meio a uma manifestação com crianças, idosos, mulheres grávidas e etc. – não que concordemos com o ato de jogar bombas em pessoas, mas sabemos que é comum em ações policiais –, seja ato normalizado em nossa sociedade independente da localização e dos sujeitos envolvidos. Tendemos a acreditar que a defesa à propriedade privada e à sua classe detentora tenha resguardo sob os ditames e práticas do Estado, sendo que a elas a ação policial não demonstra ser ostensiva e violenta.

É gritante, ainda com relação à ação estatal, a falta de infraestrutura a que as famílias são submetidas. O que se reconhece em condições básicas de saneamento, fornecimento de água, eletricidade e acesso à saúde, transporte e educação.

> É desafio para tudo: a começar pela água. Graças a Deus a gente tem alguns poços artesianos que nos auxiliam, mas eu já passei muito tempo de chuva aqui, que chovia muito e o caminhão [caminhão pipa que vende água aos moradores] não subia. A gente tem direito, direito que a prefeita, essa prefeita, coloque a água, mas ela não faz a parte dela. Então, tem desafio com a água, desafio com a chuva, desafio com a luz, porque a gente vive... o pessoal até criminaliza a gente porque é gato [instalações elétricas irregulares], mas a gente gostaria de pagar, mas a prefeita não põe. Então é o básico…
> Coleta de lixo que a gente não tem, é colocado lá embaixo. Ratos. Têm pessoas que tem consciência e ainda leva para um determinado lugar, outras que já não tem e jogam em qualquer lugar, e ali junta rato, barata, bicho e tudo que você possa imaginar. (L. moradora da Vila Soma).

Singer (1982) argumenta que, na disputa pelos usos do solo urbano, o Estado como provedor de grande parte dos serviços urbanos tem papel importante na valorização do solo urbano. Assim, a maior parte dos serviços urbanos (serviços de saúde, infraestrutura, sistema de comunicações, saneamento, transportes, etc.) encontra-se em áreas mais valorizadas, sendo de uso de moradores com rendimentos mais elevados.

Localizada a cerca de 4,4 km do centro da cidade de Sumaré, área valorizada no mercado imobiliário da cidade, os moradores da Vila Soma, apesar da localização, são privados do acesso aos serviços urbanos disponíveis na região: saneamento, transporte (não existem linhas de transporte urbano dentro da ocupação, apesar de sua extensão territorial), água encanada, luz elétrica, escolas e serviços de saúde. O que nos demonstra que a definição do acesso a esses serviços diz mais respeito à propriedade privada do solo do que a sua localização e reforça a tendência de expulsão dos moradores de baixa renda para regiões periféricas das cidades.

Conclusão

Discutir as vivências das crianças em meio a uma ocupação urbana, diz muito sobre a natureza da própria vida na cidade e as implicações para a infância a partir de sua organização. Utilizar as falas dos adultos acerca da infância mais do que responder às demandas e limites do presente trabalho, fala também de um lugar que a criança se encontra diante da realidade social imposta e compartilhada por elas e pelos adultos.

Diante das experiências compartilhadas pelas crianças no bairro e nas práticas de organização do movimento (passeatas, assembleias, festividades, campeonatos de futebol, biblioteca, etc.) cremos que há uma alteração na própria forma como a infância se desenvolve nesse espaço. Com certeza, muito diferente das experiências de crianças oriundas de outra classe social ou mesmo que gozam de outra relação com o território na qual habitam. Ou seja, mais do que apenas estarem em um bairro no qual a precariedade e o abandono do poder público são latentes, assim como tantos outros na cidade, elas ouvem e participam de práticas que as colocam dentro de um movimento social de luta por moradia, o que pode significar outras formas de ver o espaço no qual habitam.

A escola – "direito de todos" – aparece nos relatos como a instituição mais citada pelos adultos na relação de dificuldades encontradas pelas e com as crianças. Mesmo quando não questionamos sobre a escola diretamente, ela aparece como a primeira citação sobre o cotidiano das crianças e os relatos sempre circulavam em torno do caráter discriminatório e excludente, como local de enfrentamento para as famílias e coordenação do movimento de luta na Vila Soma.

Dentro desse contexto, não podemos entender a escola – ainda mais a escola pública a qual tem acesso as crianças e adolescentes da ocupação – e a polícia como instituições apartadas da organização do Estado e, portanto, como prática social situada dentro do sistema capitalista.

Podemos aqui atribuir essas ações e estigmatizações sofridas pelos moradores a um processo ideológico mais amplo de dominação e subordinação da classe trabalhadora, como meio de controle de seu potencial combativo. Ao definir que há um lugar subordinado a toda uma população, a estigmatização e sua consequente marginalização funciona como uma barreira de contensão, como uma forma de neutralizar a revolta em prol de "uma adaptação no interior da serialidade"[309] (IASI, 2013, p.43). Contudo, barreiras podem vir a explodir por

[309] Serialidade é entendida por Iasi (2013) como o processo pelo qual os indivíduos, "submetidos à lógica do capital", reproduzem a vida cotidiana como um "coletivo serial" que se ignora mutuamente, não formando um grupo, mas de maneira "fragmentada e superficial" (IASI, 2013, p.42).

diversas circunstâncias e a luta política pode emergir justamente nesses espaços transformados em "guetos" urbanos.

Referências

CARVALHO, Maria João Leote de. Segregação residencial e discriminação na área metropolitana de Lisboa: o olhar das crianças. *Educação & Sociedade:* revista de Ciências da Educação. Campinas: CEDES, v. 35, n. 128, jul-set, 2014.

CATINI, Carolina de Roig. *A escola como forma social*: um estudo do modo de educar capitalista. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-153624/>. Acesso em: 2016-06-04.

FUNDAÇÃO João Pinheiro. *Déficit habitacional no Brasil 2013-2014*. Centro de Estatística e Informações – Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www.fjp.mg.gov.br.

GAGNEBIN, Jean Marie. *História e narração em Walter Benjamin.* São Paulo: Perspectiva, 2009.

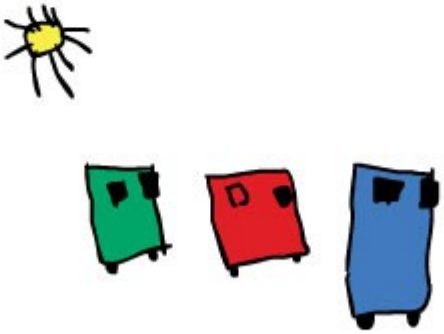
IASI, Mauro Luis. A rebelião, a cidade e a consciência. In: MARICATO, Ermínia *et. Al. Cidades rebeldes:* Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

LEFEBVRE, Henri. Industrialização e urbanização – noções preliminares. In LEFEBVRE, Henri.*O direito à cidade.* São Paulo: Centauro, 2001.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação e Sociedade:* revista de Ciências da Educação. Campinas: CEDES, v. 35, n. 128, jul-set, 2014.

SINGER, Paul. O uso do solo urbano na economia capitalista. In MARICATO, Ermínia (org.). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil Industrial*. 2ª edição. São Paulo: Editora Alfa-ômega, 1982.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. "*Ser quilombola":* identidade, território e educação na cultura infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.



SEMINÁRIO INTERNACIONAL
INFÂNCIAS SUL-AMERICANAS

FEUSP FAPESP CAPES The University Of Sheffield. CUCS