

Revista da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF

ESPAÇO

PEDAGÓGICO volume 27 número 2 maio/ago. 2020
ISSN *on-line* 2238-0302

INFÂNCIA E CIDADANIA

ESPAÇO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Vice-Reitor de Graduação

Antônio Thomé

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Rogério da Silva

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Cristiano Roberto Cervi

Vice-Reitor Administrativo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Adriana Dickel

Diretora



EDITORA

Janaina Rigo Santin

REVISÃO

Cristina Azevedo da Silva

Daniela Cardoso

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubia Bedin Rizzi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Espaço Pedagógico [online] / Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. – Vol. 16, n. 2 (2009) . – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009-

Anual: 1994-1998. Semestral: 1999-2016. Quadrimestral: 2017-.
eISSN 2238-0302.
Modo de acesso: <<http://seer.upf.br/index.php/rep>>

1. Ciências humanas – Periódico. 2. Educação – Periódico.
I. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação.

CDU: 37

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

ISSN on-line 2238-0302

Editor-Chefe

Prof. Dr. Telmo Marcon

Organizadoras

Adriana Bragagnolo

Adriana Dickel

Rosana Coronetti Farenzena

Editores associados

Dr. Altair Alberto Fávero

Dr. Ângelo Vitório Cenci

Dr. Cleci Werner da Rosa

Dr. Telmo Marcon

Apoio Técnico

Regiano Bregalda

Jane Kelly de Freitas Santos

Marcelo Ricardo Noll

Chaiane Bukowski

Renata Maraschin

Produção da capa

Agecom

Membros internacionais

Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Fronesis Quito - Buenos Aires/AR

Dr. Hans-Georg Flikinger - Universidade de Kassel/DE

Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR

Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE

Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US

Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de México/MX

Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/PT

Dra. Nadja Maria Acioly - Régner - IUFM/Université Claude Bernard

Lyon1/FR

Dra. Margarita Sgró - UNCPBA/AR

Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado de México/MX

Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de Febrero/AR

Membros nacionais

Dr. Dermeval Saviani - Unicamp

Dr. Fernando Gonzalez Rey - Puccampinas/Uniceub/lesb

Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF

Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp

Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás

Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC

Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT

Dr. Osvaldo Giacoia Junior - Unicamp

Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove

Dr. Nelson Pretto - UFBA

Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília

Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR

Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

INDEXADORES:

DOAJ – Directory of Open Access Journals

Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras

Edubase SBU– Sistema de Bibliotecas da Unicamp

UrictsWeb – Global Serials Directory

BASES DE DADOS:

Google Scholar

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

Portal de Periódicos da Capes/MEC

DIRETÓRIOS:

REBID - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas

Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portuga

Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

livRe – Revistas de livre acesso

A revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)

ESPAÇO PEDAGÓGICO

SUMÁRIO

Editorial289

DOSSIÊ

Childhood and Citizenship: The viewpoint of the 21st Century297

Infância e Cidadania: O ponto de vista do século XXI

Infancia y Ciudadanía: El punto de vista del siglo XXI

Tom Cockburn

Infâncias e direitos na contemporaneidade: em foco as crianças do campo313

Children and rights in contemporaryity: focus on field children

Infancias y derechos en la contemporaneidad: centrarse en los niños del campo

Franciele Clara Peloso

Najela Tavares Ujje

Bullying escolar: a (in)visibilidade do fenômeno e dos protagonistas crianças329

Acoso escolar: la (in)visibilidad del fenómeno y de los protagonistas niños

School bullying: the (in)visibility of phenomenon and children protagonists

Rosana Coronetti Farenzena

O encontro intergeracional entre crianças e idosos como espaço de construção de cidadania na infância348

The intergenerational meeting between children and the elderly as a context of building citizenship in childhood

El encuentro intergeneracional entre niños y ancianos como contexto de construcción de ciudadanía en la infancia

Ivone Maria Mendes Silva

Simone Cristina Dalbello da Silva

A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças375

Teaching in Early Childhood Education WITH Children's Participation

La docencia en la educación de la primera infancia CON la participación de los niños

Katia Adair Agostinho

“Participar não é só fazer ativismo”: olhares de crianças e adolescentes moçambicanos389

“Participation is not just about activism”: views of Mozambican children and adolescents

“Participar no es solo hacer activismo”: opiniones de niños y adolescentes de Mozambique

Elena Colonna

Como se relacionam as crianças em contexto de jogo? um estudo realizado em crianças do 1º ciclo.....	406
<i>How do children relate in game context? a study of primary school children</i>	
<i>¿Cómo se relacionan los niños en el contexto del juego? un estudio con alumnado de primer ciclo</i>	
Inês Peixoto Silva	
Ana Isabel Silva	
Beatriz Oliveira Pereira	
Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança	420
<i>Child education: Space of play and child interaction</i>	
<i>Educación infantil: Espacio de juego e interacción infantil</i>	
Daniele Vanessa Klosinski	
Adriana Salete Loss	
(In) visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância	437
<i>(In) Visibility of immigrant children in the city of São Paulo: questions for thinking about early childhood citizenship</i>	
<i>(In) Visibilidad de niños inmigrantes en la ciudad de São Paulo: preguntas para pensar en la ciudadanía de la primera infancia</i>	
Maria Leticia Nascimento	
Carolina Grandino Pereira de Moraes	
Contributo para a geodesia das culturas da infância: brincadeiras na latitude 0° e 41°	459
<i>Contributions to childhood culture's geodesy: playing at 0° e 41° latitude</i>	
<i>Contribución a la geodesia de las culturas infantiles: juegos en latitud 0° y 41°</i>	
Marlene Barra	
Manuela Sampaio Pinto	
Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo	481
<i>Children's literature with black characters: decolonizing narratives for new identity and world constructions</i>	
<i>Literatura infantil con personajes negros: narrativas descolonizadoras para nuevas construcciones identitarias y de mundo</i>	
Simone dos Santos Pereira	
Iracema Santos do Nascimento	
Participação infantil na escola do campo: narrativas produzidas em contexto de pesquisa com crianças	497
<i>Child participation at rural school: narratives produced in the context of research with children</i>	
<i>Participación infantil en la escuela rural: narraciones producidas en contexto de investigación con niños</i>	
Keylla Rejane Almeida Melo	
Iara Vieira Guimarães	

DEMANDA CONTÍNUA

A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I524

The writing of the poem textual gender in elementary school I

La escritura del género textual poema en la educación primaria

Flávio Renato Santos

Andréia Osti

Neide de Brito Cunha

Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo549

Art and education in rural schools: from the recognition of traditions to the critical re-reading of the world

Arte y educación en las escuelas del campo: del reconocimiento de las tradiciones a la relectura crítica del mundo

Elmo de Souza Lima

Diálogo com educadores565

Francesco Tonucci

Diálogo com Rosana Coronetti Farenzena

RESENHA

Imaginação e criação na infância576

Andréia Mendiola Marcon

Em 2019, celebramos trinta anos da Convenção sobre os Direitos da Criança, um instrumento de direitos humanos ratificado em 1989 por 196 países, entre os quais o Brasil, e considerado o mais abrangente tratado em favor da promoção da infância e do seu cuidado. A Convenção estabelece que os Estados Partes devem assegurar a todas as meninas e a todos os meninos, sem nenhuma discriminação, o direito à convivência familiar e com a comunidade, à saúde, à alimentação, ao lazer, entre outros, também, a proteção, o cuidado frente a todas as formas de opressão, de violência e de discriminação, a informação sobre seus direitos e a participação em decisões que afetem suas vidas. Igualmente, cabe assegurar às crianças uma educação escolar que lhes ofereça condições para o desenvolvimento de suas personalidades, habilidades e talentos em seu máximo potencial.

Apesar dos progressos na afirmação desses direitos, como a redução pela metade da mortalidade de crianças menores de cinco anos, conforme dados da Unicef (2019), há em torno de 262 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, 650 milhões de adolescentes casadas antes dos dezoito anos de idade e, aproximadamente, 300 mil crianças mortas anualmente por problemas de saúde associados à qualidade da água, à falta de saneamento e às condições de higiene. Da mesma forma, ainda que as últimas décadas registrem progressos em todos os indicadores relacionados à educação – acesso, permanência e aprendizagem –, segundo a Unicef Brasil (2019), em diversas latitudes, um grande contingente de crianças de populações mais vulneráveis permanece fora da escola. Respostas a esse problema histórico não se limitam ao acesso à instrução, mas remetem à oferta de uma escola com processos educativos qualificados.

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11418>



Nesse contexto de chamamento às responsabilidades, o qual implica validar/avaliar as políticas públicas vigentes e reconhecer/enfrentar os desafios à implementação dessas políticas, o que cabe a uma comunidade intelectualmente preparada e cientificamente comprometida com uma educação de qualidade para todos? Nada menos do que um protagonismo responsável, alicerçado na pesquisa e sintonizado com a sua natureza de participação transformadora da realidade.

O dossiê *Infância e Cidadania* testemunha a atuação ética, política, social, educacional e científica de uma comunidade de investigadores, representativos desse compromisso, ao mesmo tempo em que participa da difusão de conhecimentos produzidos por pares em pesquisas com crianças. Por que *com crianças* e não *sobre crianças*? Porque tais estudos se apresentam alinhados com o paradigma da participação infantil, o qual, para além de defender a infância como uma construção social, considera as crianças atores cuja voz torna evidentes sua percepção do mundo, as condições de estar no mundo e os desejos que embalam a sua presença ativa no mundo. Este número é, portanto, não somente sinal do compromisso de uma comunidade de investigadores com essa perspectiva, mas de um veículo – a Espaço Pedagógico – sensível às demandas de seu tempo e que não mede esforços para que a voz dos pequenos seja escutada, considerada, admirada e potencializada.

Além disso, *Infância e cidadania* traz a voz de pesquisadores e intelectuais de Inglaterra, Portugal e Moçambique, e, também, brasileiros, que não abdicam de acionar conhecimentos em profunda relação com vários campos do conhecimento e consideram imprescindível a presença da referência adulta para que sejam universalizadas as condições à cidadania da criança. No conjunto dos doze (12) textos que compõem este dossiê, estão presentes conceitos interdisciplinares de áreas como educação, antropologia e saúde, boa parte delas em diálogo com a Sociologia da Infância, a qual constitui um campo epistemológico emergente, com potencial contribuição para o debate público e político da infância e para o empoderamento das crianças e contínua revisão sobre o sentido de “ser” humano (PROUT, 2019).

No artigo *Childhood and citizenship: the viewpoint of the 21st century*, Tom Cockburn, referência nos estudos europeus sobre a cidadania infantil e outros temas relacionados à infância e à juventude, problematiza a última parte do século XX, o qual testemunhou um reconhecimento crescente das reivindicações de cidadania das crianças. Incursões significativas foram feitas em relação aos direitos da criança, colocadas na agenda global pela Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (UNCRC) em 1989. O campo acadêmico dos estudos da infância respondeu a esse movimento social problematizando modelos convencionais de



cidadania e modelos que seriam adequados para o propósito de serem aplicados às crianças. No artigo, o autor descreve e analisa os principais aspectos da abordagem dos estudos da infância para se (re)conhecer as crianças e a sua cidadania no século XX e XXI.

Sobre crianças camponesas é o ensaio teórico de Franciele Clara Peloso, professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus Pato Branco*, e de Najela Tavares Ujiie, professora da Universidade Estadual do Paraná, intitulado *Infâncias e diretos na contemporaneidade: em foco as crianças do campo*. Nele, as autoras apresentam estudos sobre as infâncias e as crianças, seus direitos e a constituição de suas identidades. O texto aborda a pluralidade de espaços em que a infância acontece e problematiza a condição das experiências das crianças nesses espaços, em sua concretude histórica.

Esse contexto do jogo é o pano de fundo do artigo *Bullying escolar: a (in)visibilidade do fenômeno e dos protagonistas crianças*, de Rosana Coronetti Farenzena, docente da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, colaboradora do CIEC, membro da Rede Pikler Brasil e uma das coordenadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância (UPF). Nele, ela apresenta resultados de um estudo qualitativo sobre o bullying escolar, desenvolvido com três turmas – pré-escola, 1º e 3º ano – de uma escola de educação básica portuguesa. Evidencia que práticas de bullying são comuns nas três turmas e poucas vezes são percebidas pelos adultos. Nelas, as crianças exercem papéis de agressoras e de vítimas, sendo que essas últimas ocupam um lugar social de incapacidade e de não pertencimento. Já os agressores habituais evidenciam impossibilidade de uma participação lúdica em jogos e brincadeiras, já que participar em jogos e brincadeiras é uma condição determinante à pertença e evita possível vitimização. A pesquisa evidenciou que pertencer à etnia cigana é um fator automático de discriminação e que as crianças são capazes de uma leitura profunda e propositiva do contexto institucional. A autora propõe que o modelo de escolarização, alheio às crianças concretas e ao seu direito de participação, seja dura e expressamente questionado.

A professora Ivone Maria Mendes Silva, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim/RS*, e Simone Cristina Dalbello da Silva, assistente social do município de Concórdia/SC, por meio do artigo *O encontro intergeracional entre crianças e idosos como espaço de construção de cidadania na infância*, apresentam reflexões sobre como a educação das novas gerações, para a participação cidadã na vida social, pode ser fomentada por projetos que promovam encontros intergeracionais entre crianças e idosos, intensificando a construção da cidadania, com um



olhar integral sobre a vida humana e modos de conhecer e intervir na realidade local.

Katia Adair Agostinho, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta em seu artigo, *A docência na educação infantil com a participação das crianças*, a possibilidade de construção de um projeto democrático e emancipador na educação das crianças, ao considerá-las como sujeitos de direitos e produtoras de sentido e, também, ao conceber a docência como um processo intencional e aberto a apreender o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças. Nos desdobramentos da reflexão feita pela autora, fica o desejo de produção e consolidação de uma sociedade com direitos sociais, tendo a escola como espaço democrático.

De Moçambique vem o artigo *Participar não é só fazer activismos: olhares de crianças e adolescentes moçambicanos*, de Elena Colonna, docente da Universidade Eduardo Mondlane. O texto traz resultados de uma pesquisa de natureza participativa, realizada em três contextos de Moçambique e financiada pela Unicef daquele país. A autora analisa as oportunidades e as barreiras para a participação que crianças e adolescentes encontram nos seus contextos de vida quotidiana, em nível individual, nas relações de pares e na família. Seus estudos indicam que, apesar dos desafios enfrentados, a expressão individual, as amizades e o contexto familiar a que são sujeitas as crianças representam espaços significativos para exercer a sua agência e participar, no sentido de “tomar parte em” e sentir-se incluídos. Para as crianças e os adolescentes envolvidos na pesquisa, participar não é apenas o envolvimento em atividades e contextos formalmente reconhecidos como tendo um impacto na vida social, mas sim, um exercício quotidiano, que começa em si mesmos, da forma individual de expressar-se e apresentar-se ao mundo, e chega até a escola, à comunidade e à sociedade em geral, passando pelas relações interpessoais com os amigos e os familiares.

Apresenta-se o artigo de Inês Peixoto da Silva, professora convidada da Universidade do Minho, Ana Isabel Silva, doutora em estudos da criança, e Beatriz Pereira Oliveira, professora catedrática da Universidade do Minho, todas membros do CIEC, - *Como se relacionam as crianças em contexto de jogo?* Um estudo realizado em crianças do 1º ciclo –, decorre de pesquisa financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho). As autoras apresentam os resultados de uma pesquisa que buscou compreender como as crianças do 1º e do 3º ano de uma escola portuguesa de educação básica relacionam-se em contexto de jogo. A maioria delas, independentemente do gênero e ano de escolaridade, é capaz de tra-



balhar em equipe, de interagir facilmente com os pares e de ter em consideração as ideias e os objetivos dos elementos do grupo. Esses resultados reafirmam o valor de vivências de jogo em contexto escolar para promover, de forma participativa, competências sociais essenciais ao desenvolvimento emocional e social das crianças.

O brincar volta a ganhar espaço no ensaio bibliográfico de Daniele Vanessa Klosinski, doutoranda do PPGEdU da Universidade de Passo Fundo e professora da Faculdade Anglicana de Erechim/RS, e Adriana Salette Loss, professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*. *Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança* problematiza a condição subjetiva da criança como sujeito num contexto fortemente influenciado pelos pressupostos neoliberais e aponta para uma reflexão sobre os direitos de aprendizagem por meio do brincar. Intenciona pensar em territórios de experiência, de socialização, criatividade, considerados como espaço de vida coletiva.

Já nos estudos desenvolvidos por Maria Letícia Nascimento e Carolina Grandino Pereira de Moraes, da Universidade de São Paulo, os quais subsidiam o artigo *(In)Visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância*, postula-se que considerar as crianças pequenas sujeitos sociais ainda é um desafio posto à sociedade. Essa necessidade cresce em complexidade quando o que está em causa são as pequenas crianças imigrantes, uma vez que são estranhas aos adultos, porque se veem num contexto diverso daquele que conhecem, porque idioma, hábitos culturais, modos de fazer as coisas são diferentes e, muitas vezes, ignorados ou depreciados. Dados de 2017, de escolas de educação infantil da rede municipal de São Paulo, levantados pelas autoras, mostram que, em 2017, estavam matriculadas nas escolas municipais 4.749 crianças, oriundas de mais de dezesseis países. Parece constituir um grande desafio torná-las visíveis, porque são crianças pequenas e são imigrantes. A pesquisa é um caminho para conhecê-las e uma possibilidade de trazer à luz práticas, procedimentos e relações diversas das e com as crianças.

Marlene Mendes Barra, colaboradora do CIEC, atuante no Centro de Recursos para Cooperação e Desenvolvimento da Uminho e está envolvida em programas educacionais com Guiné-Bissau e Timor Leste, e Manuela Pinto Sampaio, doutora em Estudos da Criança e professora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, tem como mote de seu artigo – *Contributo para a geodesia das culturas da infância: brincadeiras na latitude 0° e 41° - uma exposição fotográfica sobre as brincadeiras das crianças de São Tomé e Príncipe (latitude 0°) e as brincadeiras das crianças de Portugal (latitude 41°) com vistas a refletir sobre a promoção uni-*



versal do direito a brincar e à plena participação cultural das crianças nas suas sociedades, expressos nos itens 1 e 2 do artigo 31º, da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, respectivamente. Na análise das brincadeiras produzidas pelos pequenos, é possível o (re)conhecimento dos lugares a partir dos quais as crianças veem o mundo e atribuem significado ao que os rodeia; ou seja, pode-se realizar o mapeamento dos tempos, lugares e das formas como se cruzam o mundo adulto e o mundo infantil ou como são constituídas as culturas da infância. Aqui se sugere que proclamar, respeitar e promover o direito universal da criança a brincar só terá sentido se todos os esforços para a concretização desse direito se basearem na ideia de localização das brincadeiras das crianças.

O artigo *Literatura infantil negra como releitura e reescrita de corpos, visões de si e de mundo*, de Simone dos Santos Pereira e Iracena Santos do Nascimento, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, deriva de uma pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo (SP), durante a qual foram observadas práticas de leitura de textos de literatura infantil, entre os quais *Omo-oba: histórias de princesas* e *O mundo no black power de Tayó 31*. Tais obras, que remetem às matrizes africanas e ao empoderamento do corpo feminino negro, são analisadas pela autora. Com base nisso, ela reafirma seu pressuposto basilar, a saber: as narrativas podem atuar na subjetividade do leitor, na medida em que oferecem aos sujeitos as múltiplas vozes que constituem o mundo, ampliando as compreensões de si mesmos.

A narrativa também está presente na pesquisa realizada por Keylla Rejane Almeida Melo, professora da Universidade Federal do Piauí, e Iara Vieira Guimarães, professora da Universidade Federal de Uberlândia, concebida aqui como estratégia metodológica. No artigo *Participação infantil na escola do campo: narrativas produzidas em contexto de pesquisa com crianças*, as autoras discutem a participação de crianças em escolas de campo de duas comunidades rurais do Piauí (BR) e os sentidos produzidos por elas sobre suas escolas. Observam as pesquisadoras que é urgente a participação das crianças em instâncias decisórias da escola, uma vez que elas podem contribuir para a (re)construção do ambiente educativo ao assumir o lugar de protagonistas de suas experiências.

Fazem parte do número da revista dois artigos de fluxo contínuo: o artigo de Renato Flávio Santos; Andréia Osti e Neide Cunha *A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I* e o artigo de Elmo de Souza Lima, *Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo*.



Esses trabalhos ganham coroamento na seção *Entrevista* e na seção *Resenha*. Na primeira delas, encontra-se a entrevista concedida por Francesco Tonucci à professora Rosana Coronetti Farenzena (UPF). Nela, Tonucci apela para não esquecermos a infância e seu legado, como o de não trair as expectativas e necessidades das crianças que se encontram na vida de pais, professores ou simplesmente como adultos. Esquecer a infância é repetir com os filhos, crianças, alunos, vizinhos, pacientes... tudo o que não foi compreendido quando criança e fez sofrer: brinque menos do que o necessário, coma o que não gosta, etc. A participação real das crianças só ocorrerá se quem estiver no poder, o prefeito, o diretor da escola, o chefe do hospital... sentir necessidade e urgência de conhecer a opinião, o ponto de vista das crianças.

Já a resenha produzida por Andréia Mendiola Marcon, doutoranda do PPGE-du, da Universidade de Passo Fundo, e professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* Sertão, versa sobre a belíssima e influente obra *Imaginação e criação na infância*, de Lev Semionovitch Vigotski. : Ela teve sua primeira edição em 1930, na União Soviética e foi traduzida para o Português no Brasil em 2009 pela extinta editora Ática e publicada, novamente em 2018 pela editora Expressão Popular, com a tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Os temas e conceitos abordados pelo autor resultam de seus estudos sobre a imaginação e a criação como elementos essenciais para a construção do conhecimento científico, artístico e cultural pelo sujeito, o que sugere intensas e fecunda reflexões sobre as experiências das crianças.

Como se pode notar, autores e organizadores empenharam-se em apresentar aos leitores e às leitoras um conjunto de reflexões que permitem reconhecer que a categoria *infância* tem a sua historicidade, a sua concretude, a sua dinâmica e que aponta para a necessidade de zelar pela conquista permanente e consolidação dos direitos das crianças. Perguntado sobre a mensagem que gostaria de deixar aos leitores deste número da Revista Espaço Pedagógico, Francesco Tonucci enuncia algo que diz muito sobre o que impeliu as organizadoras a um percurso de tornar possível a confluência de todos esses trabalhos – as necessidades das crianças e os direitos das crianças – e que, com certeza, encerra de maneira lapidar esta apresentação. Segundo ele,

[...] o que meninos e meninas precisam de seus pais, professores e prefeitos, são coisas que custam pouco ou não custam nada e são o resultado de carinho e confiança. Eles precisam que os pais entendam suas necessidades e os ajudem a encontrar seu caminho na vida.



Que os pais confiem em suas habilidades e os deixem sair de casa para brincar com seus amigos, em vez de matriculá-los em muitos cursos da tarde que custam dinheiro e são de pouca utilidade. Eles precisam de seus professores para ajudá-los a desenvolver suas vocações, a usar seus idiomas favoritos para encontrar e desenvolver sua vocação. Isso lhes permite tardes livres, fins de semana e feriados sem dever de casa, para exercer o direito de jogar garantido pelo artigo 31 da Convenção. Eles precisam que seus prefeitos devolvam o espaço público que hoje é quase completamente entregue aos carros, porque esse é o espaço certo para seus jogos. As cidades poderiam economizar o dinheiro necessário para equipar espaços de recreação para permitir que as crianças decidissem quando, onde e como brincar [...]. Eles estão esperando há trinta anos que os compromissos assumidos com a Convenção sobre os Direitos da Criança sejam respeitados!

Boa leitura!

Adriana Bragagnolo
Adriana Dickel
Rosana Coronetti Farenzena

Organizadoras

Referências

PROUT, Alan. In defense of interdisciplinary childhood studies. *Children & Society*, v. 33, 2019, p. 309-3015.

UNICEF. *For every child, every right: the convention on the rights of the child at a crossroads*. UNICEF, New York, 2019.

UNICEF BRASIL. *30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF Brasil, novembro de 2019.



Childhood and Citizenship: The viewpoint of the 21st Century

Infância e Cidadania: O ponto de vista do século XXI

Infancia y Ciudadanía: El punto de vista del siglo XXI

Tom Cockburn*

Abstract

The latter part of the Twentieth Century saw an increasing recognition of children's claims to citizenship. Significant inroads were made towards children's rights, placed onto the global agenda by the United Nations Convention of the Rights of the Child (UNCRC) in 1989. The academic field in childhood studies responded to this social movement (Cockburn, 2013; Warming, 2011) by problematising conventional models of citizenship into one that would be fit for purpose to apply to children. This article will outline the key features of childhood studies' approach to children's citizenship in the twentieth century. It will then provide a short commentary on the developments this century. Finally, it will identify the themes that are likely to be pertinent now and the near future.

Keywords: Childhood. Citizenship. Twentieth Century.

Resumo

A última parte do século XX viu um reconhecimento crescente das reivindicações de cidadania das crianças. Incursões significativas foram feitas em relação aos direitos das crianças, colocadas na agenda global pela Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (UNCRC) em 1989. O campo acadêmico nos estudos da infância respondeu a esse movimento social (COCKBURN, 2013; WARMING, 2011), problematizando modelos convencionais de cidadania em um modelo que seria adequado ao propósito de aplicar às crianças. Este artigo descreverá os principais aspectos da abordagem dos estudos da infância à cidadania infantil no século XX. Em seguida, fornecerá um breve comentário sobre os desenvolvimentos deste século. Por fim, identificará os temas que devem ser pertinentes agora e no futuro próximo.

Palavras-chave: Infância. Cidadania. Século XXI.

Resumen

Recebido em 06/01/2020 – Aprovado em 25/03/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11423>

* Doutor em Sociologia e diretor do Departamento de Ciências Sociais na Edge Hill University, Inglaterra. Preside a Rede de Pesquisa da Associação Europeia de Sociologia da Criança e da Infância. Participa de projetos europeus de pesquisa, sendo uma referência nos estudos europeus sobre a cidadania infantil e outros temas relacionados à infância e à juventude, Inglaterra. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4705-0633>. E-mail: tom.Cockburn@edgehill.ac.uk



En la última parte del siglo XX se percibió un creciente reconocimiento de las reivindicaciones de la ciudadanía de los niños. IncurSIONES significativas fueron hechas en relación a los derechos de los niños, puestas en la agenda global por la Convención de las Naciones Unidas para los Derechos del Niño (UNCRC) en 1989. El campo académico en los estudios de la infancia respondió a ese movimiento social (COCKBURN, 2013; WARMING, 2011), problematizando modelos convencionales de ciudadanía en un modelo que sería adecuado a el propósito de aplicar a los niños. Este artículo describirá los principales aspectos del abordaje de los estudios de la infancia a la ciudadanía infantil en el siglo XX. Después, hará un breve comentario sobre los desarrollos de este siglo. Por fin, identificará los temas que debe ser pertinentes ahora y en el futuro próximo.

Palabras clave: Infancia. Ciudadanía. Siglo XXI.

Children's Citizenship

Much of the literature in the Twentieth Century centred on what has been termed the 'Three Ps' in children's rights: protection, provision and participation (Freeman, 2007). But before discussing these further; it is worth commenting on natural rights. Natural rights are those basic rights that human beings have by virtue of their existence (recently this has been applied to all living beings). Discussion of these rights has a very long history and associated with the development of Christianity and the idea of a soul, however, it is English philosopher John Locke who developed the idea of natural rights into political theory. Locke declared that all people have the natural, inalienable right to "life, liberty and property" (Locke, 1986, first published 1694). Thus, all humans should have their personhood recognised in law and with government. However, Locke certainly ruled out children from these natural laws as children possess a "weakness and imperfection of their non-age" (LOCKE, 1986, 148). Thus, children were to be locked out of political theories that formed the backbone of political thought until the Twentieth Century.

A lot happened over the 200 years or so since Locke was writing: the industrial revolution, the abolition of slavery, universal adult and women's suffrage were events that began to enlarge the claims of citizenship from the rather limited and privileged male property owners. By the Twentieth Century the political concerns around children centred around their protection, provision and participation. Starting with protection: children had long had the common law right to life. The industrialised countries of the Nineteenth Century developed this further with a process of protections of children. Beginning with state intervention into children working in mines and factories, then protection from abuse and neglect. By ratification of the UNCRC in 1989 the protections of children were firmly established (protections from exploitation, inhumane treatment, participation



in wars, amongst others), and a case made for their special status. However, it was this special status, centred around children's perceived vulnerabilities that arguably excluded them from equality with adults.

The second element of children's citizenship: their right to provision had also developed by 1989. By the Twentieth Century children were entitled to the "social rights" (Marshall, 1992) of an education and a basic income to their parents. Under the UNCRC entitlements for children from governments are required to meet their basic needs and help all children reach their full potential. Thus, children are entitled to health treatment, education, leisure, play, culture, social security and an adequate standard of living.

The final element: the right to participation, of all the rights generated the most attention from academics and practitioners (COCKBURN, 2013). This is arguably because it is very hard to get agreement on what participation is and the degree to which 'full participation' is possible or indeed appropriate. Childhood studies, in particular, placed a lot of attention on the processes of participation. Illustrative here is Roger Hart's (1992) concept of a 'ladder of participation' that ranges from 'manipulation' through to "child initiated, shared decisions with adults" (p. 8).

There are of course other important concepts of citizenship than rights. Principally, the counter to rights-receiving individuals are the responsibilities of citizens. Children of course do have responsibilities: a bare minimum is a child's responsibility to their own well-being, care and education; to the tangible responsibilities that children have in the real world; often caring for adults or other children; having responsibilities to earn a paid income, amongst others. Childhood studies correctly addresses the fact that children's responsibilities are rarely given full recognition, as they are performed by children who are subject to processes of misrecognition and whose actions and voice are rendered invisible and denigrated by virtue of the fact that they are performed by children (THOMAS, 2012).

Another important element of citizenship is the notion of belonging. This is becoming more acute in the increasingly globalised world of migration and movement. Tensions within individual children over issues of identity become an increasing focus: be they newly arrived migrants across and within borders, generational mobilities, or sexual identities. All these shape how individual children see themselves, see others, or are seen by others.

By the turn of the Twenty First Century childhood scholars, were grappling with these issues and applied different analytic frames, often associated with



other social groups asserting their citizenship rights, such as working class people, women, disabled people, minority or indigenous cultures, languages or ethnicities. Thus, childhood studies researchers were interested in citizenship ideas that reflected an *inclusive* element to citizenship (Lister, 2008). Warming and Fahnøe (2017) developed the concept of 'lived citizenship' (p. 4) drawing on ideas of radical democracy and inclusion associated with the ideas of Moosa-Mitha (2005) that emphasised processes of positioning and identity formation, rather than citizenship as a state or status. Thus, the lived citizenship position was interested in "who is and feels included, excluded or not least on the edges, emerges from the multiple everyday interactions between people in which they perform, learn and experience citizenship as a self-other relationship" (WARMING; FAHNØE, 2017, 5).

Children's Citizenship Today

Childhood studies is currently adapting to other global processes. The first, and in no particular order, is the climate crisis. This for children is a vital issue and recently children and young people have taken up the role of leadership: Greta Thunberg and tens of thousands of child activists like her around the globe staged the Global Climate Strike, the latest held on 21st September 2019. The second process involves the increasing geographical mobility of people across the world today. Be that migration from the countryside to cities (Unicef, 2012), migration within nation states and migration across countries (Falkingham, 2001) and at times across continents (KAGITCIBASI, 1996, de GLIND; KOU, 2013). There is an acknowledged sense of urgency on how migration effects children's wellbeing from 15 hours per week commute to school in Seoul to their risks in exploitation and trafficking (WHO, 2018). Finally, there is an increasing recognition that conventions, such as the UNCRC, require focus and attention by academics from the Global South (HANSON, 2018). Amongst this attention has been a perceived danger of imposing a minority world idea of 'appropriate' childhood on others; such as a description of 'globalised childhoods' based on models of childhood premised on minority world understanding of childhood identified and critiqued by Kaufman and Rizzini (2002).

Childhood studies, therefore, in order to analyse the processes of *lived* citizenship has focused on the concept of children's agencies within specific spaces. The latter part of the Twentieth Century childhood studies researchers have paid attention to the 'everyday' spaces where children live and exercise their agencies.



These everyday spaces include their relationships with families, their friends, their streets, amongst their peer groups in schools and so on. Researchers wished to 'reclaim' children's agencies and counter the passive image of children in the then existing sociological, psychological, educational and developmental discourses. The seminal Prout and James (1990) book *Constructing and Reconstructing Childhood* successfully argued for the position of taking seriously the idea of children as effective social actors. The focus of the plethora of studies that followed looking at children's participation and agency identified two main conclusions. The first identified that children's agency in their social connections and participation was seen in relatively consensual and structural terms: often these were understood by placing children within generational orders (ALANEN, 2009) *vis-à-vis* their relationships with adults and within the adult frameworks of education, patriarchy, class and governance more broadly. Secondly, researchers noted that children enact their agency in both positive and negative ways. Yes, when looking at children in their lived social relations they made constructive, telling, observant and important contributions (PERCY-SMITH, 2010), as Baraldi (2012) notes adult structures have an element of unpredictability when subject to children's actions. However, these were made within adult structures where adults held the power. Malcolm Hill et al (2004) noted that children's institutional participation in adult structures formulated a rather 'thin' form of agency; as participation was a way of co-opting children into those very adult structures, leaving very little room for directing social change.

This led to a large body of theoretical literature on creating a more nuanced understanding of children's agency. Madeleine Leonard (2015), for instance, looked at how generational positioning within structures allows children to construct, co-construct and reconstruct their lives in a process of 'generagency' (p. 4). In this sense children's agency unfolds in an interdependent and complex manner. David Oswell and more recently Spyros Spyrou further problematise children's agency within a whole host of complex structures, not just between adults and children but also between things and spaces. Thus, children's agency becomes enacted or constrained within specific geographical contexts, within discursive regimes and mediated by texts and technologies.

So, given the complexities of children's agency and their lived lives, where does this leave childhood studies? As Claudio Baraldi and I argued recently (Baraldi and Cockburn, 2018) this leads to six important elements to current research that are firmly interlinked. Firstly, it is necessary to accept theoretical pluralism to



match the heterogeneous nature of children's lives across the globe and within communities. Secondly, concepts, such as citizenship, need to be applied to the *lived* citizenships as experienced by children in specific contexts: how do children interact with the welfare state; what are their social identities of belonging; how do children experience education systems? Thirdly, how do these lived experiences intersect with intersectionalities of class, gender, ethnicity, (dis)abilities and so on? Fourthly, it is necessary to make visible those lived childhoods that are not visible in intergenerational relations. Children under seven years of age or those children who have yet gained sufficient linguistic skills to express their wishes or concerns are largely absent from citizenship discussions. Fifthly, it is still necessary to continue to subvert existing social and cultural presuppositions of childhood by elaborating children's own lived conditions, experiences and explanations. Finally, this must be achieved by seriously acknowledging the 'glocal' dimensions in children's lives.

Taking the last point as an exemplar of the challenges to understanding children's citizenship, it is important to acknowledge the diverse experiences, social structures and lived lives of children both as a plurality across the world (chiefly but not exclusively between the minority and majority worlds) but also within specific nation states. As noted above childhood studies is increasingly recognising the colonisation of childhood from the minority world and scholars in Europe, North America and Australasia identify, have problematised and theorised the condition of children in the Global South. The work of Sharon Stephens (1995) onwards have studied the power relations that children in the majority world inhabit; playing particular attention to hegemonic structures that international development demands. Such work has, correctly, mapped processes of children's poverty, exclusion, injustices and marginalisation. It has also brought to the attention of academics and policy makers in the minority world such processes and the role the international development movement plays in sustaining those processes. For instance, Pells notes the ways in which the minority world imposition of 'Western' child rearing practices has located majority world children as lacking and in deficit. They also suffer from process of misrecognition, emphasising vulnerability, pathologisation and otherness, that is hard for those children and their carers who strive through exploitative economic circumstances to make the most of their lives (PELLS, 2012).

More excitingly, there is a growing body of work from academics from the majority world itself. Such work provides more nuanced understanding of children



in their local situations and how these fields are interconnected with global political, economic and cultural structures (ABEBE, 2013). Abebe (2013) shows how economic restructuring and neoliberal economic processes weaken a nation state's ability to support children. In Ethiopia Abebe maintains that the much-needed foreign investment served to displace communities from their means of subsistence in more collectivised societies. There becomes a disjuncture between the needs and rights, based on a relationship with the state; and those reciprocal belongings based on child/family and intergenerational relationships in their communities. Children's agency within majority world communities tends to be obvious: children produce, reproduce and contribute. However, what is missing is a focus on the ways economic and political oppression intersects with children's lives, according to age, ethnicity, gender, and so on. It is only when such processes are understood that strivings for more distributive justice can be deployed.

It is therefore imperative for childhood studies to develop, or at least be mindful of, a comparative analysis of the workings of the state and transnational capital on the lives of all children, marginalised or privileged, in both the majority and minority worlds. Relatedly, children's lives are closely interrelated with processes of international trade that effects labour and education markets. Trade and labour markets have also increased processes of migration and mobility, both within and between nation states and even across continents. Migration patterns have thrown up further phenomena for citizenship analysis where families have become more 'intercultural', or, the ways in which children are exposed to diverse cultures, where their cultures interact and change in their interactions with other cultures. This impacts on children in terms of their identities as they may be children of parents through marriage or partnerships across cultures. Or they may, as children, cross from one culture to another, most often through migration. This has led to, at times, a 'superdiversity' where children may move multiple times across different cultures, each experience leading to familiarity with other cultures with all the potential opportunities and challenges this may involve. Thus, there are situations where migrants and ethnic minority groups constitute a high percentage of a population; their national origins are highly diverse and there is a mix of migration statuses and associated rights (VERTOVEC, 2007).

The other process affecting citizenship identities and related to the 'intercultural' experiences of children is around media communications. Firstly, with the rise of social media, more traditional processes of media have been subverted. On one level this is a good thing, in that traditional media tended to be



owned by vested, and powerful interests; the rise of social media has allowed the voices of those traditionally marginalised, such as children, to have a platform to express their views and share information, discuss topics of mutual interest, and work towards common goals. People, goods, services, and information from many diverse locations flow in and out of places daily, creating a 'progressive sense of place' (MASSEY, 2015, 19), where the character of a place is shaped as much by processes from outside intersecting with it as those acting within it. This creates tangible opportunities for children to express their citizenship identities, however, as David Harvey (2001) has cautioned, technological developments are being driven by the need to reduce the turnover time of capital, and produced in order to facilitate capitalism's reach and accumulate capital. Thus, locking all children, wherever they are, into process of alienation, exploitation and control.

So, what does all this mean for theorising children's citizenship in this complex, interconnected and fluid world? One alluring idea is that of cosmopolitanism. To be 'cosmopolitan' is to be 'well-travelled' and genuinely curious about the world. With roots stretching beyond Immanuel Kant in the eighteenth century and arguably to the European classical period. With processes of 'glocalisation' outlined above, the hybrid nature of many people's identities, the superdiversities of much of the localities where people live, ideas of cosmopolitanism have proved attractive. Theorists have turned to ideas of cosmopolitanism to create environments that are less essentialised and demonising in order to bond class, ethnic and other divisions and create greater social solidarity and respect (Amin, 2006).

A final note on the current state of research into children's citizenship is the influence from the 'post-humanist' turn in childhood studies associated with the work of Nick Lee (2001) and later, Spyros Spyrou (2011, 2018). This important research provides further nuance to capturing the complexity of children's agency by critiquing the 'humanist' and 'rationalist' assumptions in research with children. Spyrou (2011) captures the point well in his reflections on his research into Greek-Cypriot children's understanding of national identity. Spyrou begins by questioning current childhood studies research that claims to capture a true and authentic children's 'voice'; beginning with pragmatic observations about the time constraints that are part of a modern researcher's contractual life to identifying three key observations. The first of these is that researchers do not sufficiently critically reflect upon their positions of power in their representations of children's voices. Secondly, researchers do not adequately make clear their own assumptions about children, the language we deploy as researchers and theorists, the ideological



and institutional contexts in which research operate. These multiple factors constrain and shape our constructions of children in our research, in what children say and the identities that they express. Finally, Spyrou cautions researchers who seek to identify a unitary subject speaking the truth; rather, it is necessary to acknowledge the 'polyvocality' of children's voices where children's voices shift and change according to the discursive possibilities that range and vary according to context. He describes this point well when reflecting upon his own work with Greek-Cypriot children constructing their identities, They:

resorted to a more official, nationalistic voice when expressing their identities at school. The structured and highly controlled space of the school encouraged children to provide the 'correct' answer while the more child-controlled neighbourhood playground provided them with significantly more leeway to draw upon alternative discourses which in some cases undermined or contradicted the ones they drew upon at school (SPYROU, 2011, p. 155).

At the first level, the Greek-Cypriot children understood 'Turks' as invaders, evil, and so on. However, after time and with more understanding the notion of 'Turks' and the negative attributes was associated with *some* Turks, such as the government and army, but not all Turks. Indeed, children in more informal, relaxed contexts referred to a more positive viewpoint of Turkish-Cypriots in a more hyphenated and nuanced manner. The important point made is that children's citizenship identities and their viewpoint of others, even traditional 'enemies', can be framed differently in different discursive contexts by the same children. The importance for childhood studies scholars is the necessity to lay bare the varying practices, discourses and narratives of citizenship.

Children's Citizenship: Future Directions

In terms of thinking through children's citizenship we have the benefit of recent theoretical contributions. Following the point made in the last section is the significance of the 'post-human turn' and the prominence to taking 'relationality' seriously. Of course, this is not new; this author's early writings on citizenship emphasised the requirement to take interdependence seriously for both adults and children (COCKBURN, 1998). Building on the requirement of childhood studies to go, as Peter Kraftl maintains, 'beyond children's agency' (2013, 14) it is necessary to take a reflexive approach to our own standpoints and our representations of children. Children's lives involve close family members, are located in local communities, in local education systems, local economies, local (social) media



that are at the same time increasingly shaped by global forces. Each of these elements profoundly shapes children's lives, those of their parents and carers, the professionals that work with children and the communities in which children live. In this respect the natural rights theories of John Locke and the individual, independent, rational person his theory assumes is inadequate - for adults as well as children. Relationality is built in to the human experience.

The complexity of our theorising of citizenship identities becomes further intricate when we add the importance of 'differences' and other 'intersectionalities' into our theorising. Such intersections include gender, as gender identities still profoundly shape the experiences and life chances of boys as well as girls across the globe. This calls for a close interest in recent feminist theorising around citizenship, some feminist theorising specifically focusses on the gendered citizenship identities of children. This involves a review of our sociological ethics and theory (SEVENHUIJSEN, 1998; Cockburn, 2005) and an engagement with feminism's 'post-human turn' (BRAIDOTTI, 2006) as well as other intersections based on ethnicity and colonialism (SAADA, 2012).

Added to the importance of interdependence and intersectionalities to children's citizenship identities are the processes of 'social recognition'; a full analysis of recognition theory and its application to children has been undertaken by Nigel Thomas (2012). Children, he argues, are morally responsible persons, are therefore rights-bearers and entitled to respect. In addition, children are embodied people with talents and capabilities, who contribute in a variety of ways to society and culture, and so are deserving of esteem. Thomas convincingly argues that an analysis of children's intersubjective claims to love, rights and solidarity are crucial to understanding the dialogue between children's identities, what children think is right, and their ability to change things (THOMAS; STOECKLIN, 2018). It is worth now returning to the beginning of this text and note Freeman's 'three Ps' of participation, protection and provision. Processes of recognition are key to understanding children's participation and protection but also to provision. Nancy Fraser (1997) correctly focuses on a radical redistribution of social resources in favour of marginalised or misrecognised groups of people. However, 'redistribution' usually involves top-down interventions by the state, either from the political left or the right. Neither of these approaches involves what might be called 'bottom up' interventions. This must involve a politics of redistribution that on the one hand speaks to individual rights and belonging but also to more collectivist claims through the intersections of class, ethnicity and gender alluded to above.



It is necessary therefore to have recognition of children that avoids a 'top-down' clumsy manner before redistribution can happen; at the same time redistribution is necessary so that groups can find a way of greater community mobilisation.

Finally, it is essential to identify the greatest challenge to children's expressions of citizenship and that is by acknowledging the form of control over children. This will be difficult to develop fully in the context of this text. However, control over children happens on a number of levels; each profoundly shaping and constraining the social recognition of children. These processes link to the discussion above about the limits to children's agency. Control of children occurs at the basic familial level where children's citizenship is shaped by family mechanisms; notably there is a persistence to processes of patriarchal control, even in economically developed countries with long established equal opportunities legislation. Children's location within households have their views shaped by the familial cultures in which they live, these are dominated by parents or other senior (adult) family members. In terms of economic control these are sometimes controlled through families directly, but economic wellbeing is assigned as an accident of birth where some children are dealt the cards more fairly than others. Children's social recognition is still constrained discursively; Nicolas Rose's (1999) Foucauldian analysis established the discursive construction of reality of societies and the crucial means by which social control is directed through children in the education and health systems by defining as 'normal' an unquestioning striving for educational qualifications, 'good' bodies and 'ill' bodies. Children remain discursively constructed as 'vulnerable', 'innocent'. 'blank slates that education is needed to shape', 'damaged' bodies to which power/knowledge deploys its medical and psychological regimes upon, and so on. These discourses continue to shape and damage children's claims to political citizenship, across all parts of the globe and still remains a major project of childhood studies to analyse, deconstruct and challenge such constructions.

Childhood and Citizenship: Changing the Narrative?

Challenging discourses that marginalise children, producing work that supports children's social recognition and redistribution, affirming intersectional solidarities, as well as locating these amidst children's processes of interdependence is an important agenda for childhood studies researchers and their supporters. However, what discourses for citizenship are available for children? As mentioned above, ideas of Cosmopolitanism would fit well, especially in cities, as exemplified



by Delanty's (2006) 'critical cosmopolitanism' and in understanding day-to-day forms of social solidarity as described through Paul Gilroy's (2004) analysis of the 'conviviality' of social groups in superdiverse communities. As Gilroy (2004) notes in the optimistic side of his book, race and ethnicity become less important for young people in today's British cities. However, this does not mean an end to racism and division in our societies, panics about asylum seekers; hostility to new eastern European immigrants; fear of "black" gun crime; fear of infiltration by foreign or Muslim terrorists, suggest in many respects a backward step in race relations.

There are, of course, important localised projects that children become engaged in to challenge for social justice. Notable examples are led by those children and young people in the developing world. The 'Penguin Revolution' in Chile in 2006 were a series of protests by high school students between April and June 2006, culminating in strikes and marches on 30 May being the largest student demonstration the country had seen. The protestors' demands ranged from the delivery of free travel passes on buses to a high-quality education of all. Some of the demands were accepted by Michelle Bachelet's government and served to quell some of the demands of the students. This did not end the discontent with other surges in protests in 2008 and between 2011-13, not all the demands have been met and Chile continues to have a large portion of schools under the private sector. However, some demands were accepted by the government and children remain a vociferous opposition to national state politics.

In Brazil the Rozelinhos consisted of crowds of young people in 2013 and 2014, including many people of colour, coming together to protest at being excluded from shopping malls and exclusive sites of consumerism and other public spaces. The protests were organised on social media and included other marginalised groups of young people, such as those who are homeless. While the protests had very little of their objectives realised they had certainly registered alarm amongst social elites. The focus of protestors on commercial places demonstrates the intertwining of citizenship with consumption and citizenship; a new claim to citizenship and protest against exclusion that is likely to be shared with all young people across the globe. While nation states guarantee the formal equality and inclusion of citizens, however, the substantive distribution of rights is still done along the lines of privilege and unequal power relations.

This arguably for this author hits the crux of the problem for children's citizenship in today's neo-liberal world. John O'Neill (1994) in his classic book



The Missing Child in Liberal Theory provides a critique of market societies, then and now, being advocated in today's market capitalism. O'Neill observed an encouragement of minimal civic obligations and a maximum participation in market capitalism and consumption. O'Neill centres the importance of the context of children's lives: children themselves; their families; and communities, but places this in the wider context of political economy and market capitalism. The latter providing children with very little civic attachment and will produce a society that is hostile to social solidarity and justice. The solution, for O'Neill is to provide a re-affirmation of the civic foundations of the state. While, a re-affirmation of a civil state with a generational contract is an admirable ambition, how we get there is open to debate. The experiences of the Pinguino 'Revolution' and the Rozelinhos testify divisions and class antagonism prevail if the aims of the movements base themselves on narrow narratives of 'consumption citizenship'. A deeper series of narratives are required. A variety of radical narratives do exist, the most exciting is the global phenomenon of children opposed to the climate emergency, led by Greta Thunberg and other children and young people. However, the objectives will not be achieved through narratives of market and consumer capitalism but through a deeper societal retrenchment willing to adopt redistributionist policies and this is only coming from the political left.

Across the world there is a resurgence of 'community politics': from the recent Brexit vote in the UK; nationalist governments in Hungary and Poland; the re-election of Narendra Modi in India; Recep Tayyip Erdoğan in Turkey; Rodrigo Duterte in the Philippines; and the election of Jair Bolsonaro in Brazil. However, this 'community' politics is populist and dominated by the divisive and toxic discourses of a resurgent far right. The discourses deployed are simplistic and feed into the discomfort and scepticism of politics in general, perhaps as identified and feared by O'Neill. The discourses deployed by populists engage with fundamental issues such as education, housing, transport and health with the blame for inadequate policies, not neo-liberal policies which they share, but with a myth of an 'urban elite' and an influx of immigrants that have placed residents at the bottom of the pile. This must be opposed, and new narratives deployed in their place. These must include redistribution of wealth, a central role for local, national and international state politics, and an inclusive rhetoric based on shared humanity. This can only be delivered from the political left. The question remains whether those from the political left are able to shift from the limited and sometimes poor practices of socialist states in the twentieth century to develop a political and economic



vision able to engage with processes of social interdependence, fluid identities, misrecognition and generational structures that pattern the citizenship of children today.

Bibliografy

- Abebe, Tatek (2013) Interdependent rights and agency: The Role of children in collective livelihood strategies in rural Ethiopia in Hanson, K. and Nieuwenhuys, O. (eds) *Reconceptualizing Children's Rights in International Development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 71-92.
- Alanen, Leena (2009) 'Generational Order' in J. Qvortrup, G. Valentine, W. Corsaro and M. Honig (ed) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke: Palgrave 159-174.
- Amin, Ash (2006) 'The Good City', *Urban Studies*, 43(6) 1009 – 1023.
- Baraldi, Claudio (2012) Participation, Facilitation and Mediation in Educational Interactions,' in C. Baraldi and V. Iervese (eds) *Participation, Facilitation and Mediation*, London: Routledge 66-86.
- Baraldi, Claudio and Cockburn, Tom (2018) *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Braidotti, Rossi (2006) Posthuman, All Too Human: Towards a New Process Ontology, *Theory, Culture and Society*, 23(7) 197-208
- Cockburn, Tom (1998) 'Children and Citizenship in Britain: A case for a socially interdependent model of citizenship' *Childhood: A Global Journal of Child Research*, Vol.5(1) 0907-5682, pp. 99-117.
- Cockburn, Tom (2005) 'Children and the Feminist Ethic of Care', *Childhood: A Global Journal of Child Research*, Vol. 12(1) pp. 71-89.
- Cockburn, Tom (2013) *Rethinking Children's Citizenship*, Basingstoke: Macmillan
- Delanty, Gerard (2006) The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory, *British Journal of Sociology*, 57(1) 25 – 47.
- Falkingham, J. 2001. 'From Security to Uncertainty: the impact of economic change on child welfare in Central Asia' pp. 227-254 in K. Vleminckx and T.M. Smeeding (eds.) *Child Well-being in Modern Nations*. Bristol: The Policy Press.
- Fraser, Nancy (1997). *Justice interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition*. London: Routledge.
- Freeman, M. (2007). Article 3. The best interests of the child. In A. Alen *et al.* (eds), A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child. Leiden, the Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Gilroy, Paul. (2004) *After Empire: Melancholia or Convivial Culture?*, London: Routledge.



- Hanson, Karl (2018) 'Global/local research on children and childhood in a 'global society', *Childhood* 25(3) 272-296.
- Hart, Roger (1992) *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, Florence: UNICEF.
- Harvey, David, *Spaces of Capital* (2001) New York: Routledge
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. (2004) 'Moving the Participation Agenda Forward', *Children and Society*, 18(2) 77-96.
- Kagitcibasi, C. 1996. *Family and Human Development across Cultures: A View from the Other Side*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Kaufmann, N and Rizzini, I. (2002) *Globalization and Children*, London: Plenum publishers
- Kraftl, Peter. (2013) Beyond 'voice', beyond 'agency', beyond 'politics'? Hybrid childhoods and some critical reflections on children's emotional geographies. *Emotion, Space and Society*. 9: 13-23.
- Lee, Nick (2001) *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*, Buckingham: Open University Press.
- Leonard, Madeleine (2015) *The Sociology of Children, Childhood and Generation*, London: Sage.
- Lister, Ruth (2008) 'Unpacking Children's Citizenship' in Antonella Invernizzi and Jane Williams (eds) *Children and Citizenship*, London: Sage 9 – 19.
- Locke, John (1986) *Two Treatises of Government*, London: Everyman.
- Marshall, Thomas (1992) *Citizenship and Social Class*, London: Pluto.
- Massey, D. (2005), *For Space*. London: Sage.
- Moosa-Mitha, Mehmoona (2005) 'A Difference-centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship', *Citizenship Studies* 9(4) 369-388.
- O'Neill, John (1994) *The Missing Child in Liberal Theory*, Toronto: University of Toronto Press.
- Pells, Kiriilly (2012) 'Rights are everything we don't have': Clashing conceptions of vulnerability and agency in the daily lives of Rwandan children and youth. *Children's Geographies* 10(4) 427-440.
- Percy-Smith, Barry (2010) 'Councils, Consultation and Community: Rethinking the spaces for children's participation', *Children's Geographies* 8(2) 107-122.
- Prout, Alan and James, Alison (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood*, London: Falmer.
- Rose, Nikolas (1999) *Governing the Soul: The shaping of the private self*, London: Free Association Books.
- Saada, Emmanuelle (2012) *Empire's Children: Race, filiation and citizenship in the French colonies*, Chicago: Chicago University Press.
- Sevenhuijsen, Selma (1998) *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist considerations on justice, morality and politics*, London: Routledge.



Spyrou, Spyros, (2011) 'The Limits of Children's Voices: From authenticity to critical, reflexive representation', *Childhood*, 18(2) 151 – 165.

Spyrou, Spyros (2018) *Disclosing Childhoods: research and knowledge production for a critical childhood studies*, Basingstoke: Palgrave Macmillan

Stephens, Sharon (1995) *Children and the Politics of Culture*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Thomas, Nigel. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*, 19(4), 453-466.

Thomas, Nigel and Stoecklin, Daniel (2018) 'Recognition and Capability: A new way to understand how children can achieve their rights' in Baraldi, Claudio and Cockburn, Tom (Eds) *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation*, Basingstoke: Palgrave Macmillan. 73 – 94.

Unicef (2012) *Children in an Urban World*, New York: UNICEF.

Van de Glind, Hans; Anne Kou (2013). *Migrant Children in Child Labour, A vulnerable group in need of attention*, International Organisation of Migration, *Children on the Move*. Geneva: ILO-IPEC, pp. 27–43, p. 30.

Vertovec, S. (2007), 'Superdiversity and its implications', *Ethnic and Racial Studies* 30: 1024–54.

Warming, Hannah (2011) 'Children's Participation and Citizenship in a Global Age', *Social Work and Society*, 9(1): 119-134.

Warming, Hannah and Fahnøe, Kristian (2017) *Lived Citizenship on the Edge of Society: Rights, Belonging, Intimate Life and Spatiality*, London: Palgrave Macmillan.

WHO (2018) *Health of Refugee and Migrant Children*, Copenhagen: WHO.



Infâncias e direitos na contemporaneidade: em foco as crianças do campo

Children and rights in contemporaryity: focus on field children

Infancias y derechos en la contemporaneidad: centrarse en los niños del campo

Franciele Clara Peloso*

Najela Tavares Ujiié**

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as infâncias e as crianças, seus direitos e a constituição de suas identidades, considerando a pluralidade de espaços em que a infância acontece e dando destaque às crianças do campo. Trata-se de um ensaio teórico. A justificativa deste escrito está voltada à necessidade de problematizar, bem como dar visibilidade às diferentes infâncias e legitimar as experiências vivenciadas pelas crianças participantes de contextos históricos marcados pela desigualdade social. As principais considerações deste estudo sublinham a coexistência de distintas infâncias e formas de ser crianças. Da mesma forma, evidenciam a invisibilização e o ocultamento de experiências infantis bem como a efetivação de direitos para crianças que foram segregadas ao longo da história e continuam sendo, quando homogeneizadas por uma concepção de infância de origem europeia, branca, cristã e urbana. A principal contribuição deste estudo consiste em problematizar junto às discussões relativas à infância a condição da experiência infantil das crianças do campo para que tenham seus direitos legitimados e a constituição de suas identidades reconhecidas com base na pluralidade de espaços em que suas vidas se fazem.

Palavras-chave: Infância. Criança do campo. Direitos.

Abstract

This study aims to reflect on childhood and children, their rights and the constitution of their identities considering the plurality of spaces in which childhood happens and highlighting the children of the countryside. It is a theoretical essay. The justification of this writing is focused on the need to problematize, as well as to give visibility to different childhoods and to legitimize the experiences lived by children who participate in historical contexts marked by social inequality. The main considerations of this study underline the coexistence of different childhoods and ways of being children. Similarly, they highlight the invisibility and concealment of children's experiences, as well as the realization of rights for children that have been segregated throughout history and continue to be homogenized by a conception of childhood of European, white, christian na urban origin. The main contribution of this study is to problematize together the discussions related to childhood the condition of the children's experience in the countryside so that they have their rights legitimized and the constitution of their identities recognized from the plurality of spaces in which their lives are made.

Keywords: Childhood. Country Child. Rights.

Recebido em 14/10/2019 – Aprovado em 06/03/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11424>

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do PPG em Desenvolvimento Regional da UTFPR, *Campus* Pato Branco, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9647-001X>. E-mail: fcclara.15@gmail.com

** Pedagoga. Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR/PG). Professora Assistente da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Paranavaí, Brasil. E-mail: najelaujii@ yahoo.com.br



Resumen

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre las infancias y los niños, sus derechos y la constitución de sus identidades considerando la pluralidad de espacios donde ocurre la infancia, poniendo énfasis en los niños del campo. Se trata de un ensayo teórico. La justificativa de este escrito está direccionado a la necesidad de problematizar, bien como dar visibilidad a las diferentes infancias y legitimar las experiencias vivenciadas por los niños partícipes de contextos históricos marcados por la desigualdad social. Las principales consideraciones de este estudio subrayan la coexistencia de distintas infancias y maneras de ser niños. Del mismo modo, ponen en relieve la invisibilidad y el ocultamiento de experiencias infantiles, bien como el cumplimiento de derechos para niños que fueron segregados a lo largo de la historia y siguen siendo cuando homogeneizados por una concepción de infancia de origen europea, blanca, cristiana y urbana. La principal contribución de este estudio consiste en problematizar junto a las discusiones relacionadas a la infancia la condición de la experiencia infantil de los niños en el campo para que tengan sus derechos legitimados y la constitución de sus identidades reconocidas a partir de la pluralidad de espacios en que sus vidas se hacen.

Palabras clave: Infancia. Niños del Campo. Derechos.

Introdução

Somos duas pedagogas, professoras/educadoras da Educação Superior, que se dedicam a pesquisas na área da educação da infância. Nossos processos formativos e também de pesquisa se desenvolveram em circunstâncias e com objetivos diferentes. Uma estudando os processos pedagógicos, mais especificamente, a formação de professores para educação infantil. A outra estudando especificamente a infância enquanto categoria filosófica bem como os distintos contextos em que as crianças constituem suas infâncias. Ao nos aproximarmos, iniciamos o diálogo e percebemos a interseção de nossos estudos na área da educação da infância: a experiência das crianças, a garantia de direitos e a constituição de suas identidades.

Assim, objetivamos neste trabalho, que se caracteriza como um ensaio teórico, refletir sobre as infâncias e as crianças, seus direitos e a constituição de suas identidades considerando a pluralidade de espaços em que a infância acontece, dando destaque às crianças do campo.

Estudiosos da infância (FREITAS, 2011; FREITAS, KUHLMANN JUNIOR, 1998; SARMENTO, 2000 e outros) destacam que existem diferentes abordagens sobre essa temática, uma vez que cada contexto social, cultural e econômico é capaz de criar uma maneira particular de concepção a respeito desse tema. Nesse sentido, para realizar reflexões sobre as crianças e suas infâncias se faz necessário compreender essa fase da experiência humana de maneira global, não limitada aos seus fatores biológicos, e sim relacionada aos contextos em que a vida se faz em



todas a suas nuances. Trata-se de uma temática que apresenta uma abordagem plural e multifacetada.

Frente ao exposto, podemos inferir que as formas de se relacionar com a infância resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes no ambiente ao qual ela está inserida. Müller (2007) afirma que o lugar social das diversas categorias de infância e, por consequência, de crianças, aparece a partir da ideia do que é naturalmente aceito ou considerado normal. A autora explica que, até o século XVIII, situações de pobreza ou riqueza eram consideradas autênticas e, assim, justificadas naturalmente às trajetórias distintas de crianças de diferentes condições sociais.

Contudo, é preciso afirmar que a concepção de normalidade a respeito da infância e das crianças nunca representou a totalidade de realidades infantis, uma vez que a infância das crianças brancas, de origem europeia, cristãs, urbana e de classes abastadas pautou e unificou, historicamente, a concepção de infância. Podemos citar aqui uma das obras clássicas escritas sobre o tema: *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès. Tal obra referenciou durante muito tempo os estudos sobre a infância. Na contemporaneidade as discussões a respeito dessa temática e os avanços na área de estudos sobre a infância (PINTO e SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2000; 2008; ARROYO, 2008; 2012a; 2012b; MÜLLER, 2007 e outros) nos permitem ampliar o olhar e considerar diversas infâncias acontecendo simultaneamente em vários contextos geográficos. As infâncias e seus entornos ganham destaque por meio desses estudos que, além de expor e definir as concepções da infância, valorizam as experiências infantis, bem como empreendem denúncias e anúncios sobre as crianças e suas infâncias.

De maneira geral, a intenção desse escrito é contribuir para a ampliação desse campo de estudos ao problematizar sobre as infâncias, mais especificamente sobre as crianças do campo, no sentido de provocar uma discussão que oportunize refletir sobre o reconhecimento de seus direitos e a legitimação das identidades das distintas infâncias. Para tanto, num primeiro momento, abordamos as questões da infância e das crianças, numa perspectiva histórica, dando ênfase nos processos de constituição das concepções de infâncias. Na sequência, trazemos à baila a problematização sobre as infâncias do campo. Por fim, nas considerações finais, retomamos aspectos que julgamos primordiais discutidos ao longo do texto e afirmamos a urgência de se colocar no cenário das discussões relativas à infância a condição da experiência infantil das crianças do campo para que tenham seus direitos legiti-



madros e a constituição de suas identidades reconhecidas a partir da pluralidade de espaços em que suas vidas se fazem.

Infância e criança em foco: perspectivas contemporâneas

A partir da modernidade, tendo em vista o crescimento das cidades, da população, do comércio, da inserção da mulher no mercado de trabalho dentre outros fatores, a infância começa a ser vista como questão social, política e educacional emergente. Alguns estudiosos e teóricos começam a se preocupar com a concepção de infância e de criança, surge o sentimento de infância (ARIÈS, 2006).

Com o sentimento de infância, surge também à preocupação com a educação da criança, seu bem-estar físico e social, sua formação integral para o exercício da cidadania. Kuhlmann Jr. (1998, p. 31) afirma que:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se compreende por sujeito histórico. 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.

Assim, constata-se que a concepção de infância e criança tem relação direta com o contexto histórico, político e social. Kohan (2003) em uma abordagem filosófica evidencia que a infância se caracteriza por uma dinâmica de quatro momentos: 1) inferioridade – sujeitada e desnecessária; 2) superfluidade – pequena e sem função 3) possibilidade – projeção do adulto e futuro; e, 4) material da política – sujeito social e de direitos.

Pondera-se que o ser humano passa por fases ao longo de sua vida, sendo a primeira delas a infância. Nesse sentido, com base no Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), compreendemos infância como o período entre zero e doze anos de idade incompletos. A pessoa que está nessa fase é denominada criança, a qual é um ser em desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, é dotada de direitos garantidos por lei, faz parte da sociedade e do contexto histórico, brinca, estuda, imagina, cria e é dotado de competências múltiplas.

Kuhlmann Jr, (1998, p. 16) pontua que a:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classe de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Frente ao exposto é contundente evidenciar que o contexto vivido e o período histórico têm forte influência na concepção de infância e criança que toma corpus. Nesse sentido, Lajolo (1997) é tenaz ao considerar que, hoje, existem tantas infâncias quantas forem ideias, práticas, discursos, que em torno dela e sobre ela se organizem.

De acordo com Oliveira (2002), etimologicamente a palavra “infância” é originária do latim (*in-fans*) e significa “não fala”. No entanto, essa definição na contemporaneidade é inadequado, pois a leitura de mundo eminente nos dá a conhecer que o bebê tem capacidade de comunicar-se com outras pessoas por meio do choro, do sorriso e de gestos, além do que a fala estruturada é adquirida entre o segundo e terceiro ano de vida. Portanto, o infante contemporâneo e a criança têm fala, embora ignorada social e culturalmente por alguns.

A visão naturalizada de que a infância é um período específico, pelo qual todos passam, é que pode ser questionável, pois ser criança não significa necessariamente ter infância. Pode-se perceber que estamos num processo de alienação da infância: crianças pobres que precisam trabalhar e crianças da classe média e ricas que os pais as ocupam com inúmeras atividades que antecipam a fase adulta. É preciso oferecer à criança aquilo que lhe é próprio: o direito de brincar, criar e aprender.

A infância vem sendo alvo de frequentes estudos relacionados ao meio social onde está inserida. De acordo com Müller (2006), as concepções sobre a infância variam historicamente e as crianças ao serem parte da sociedade são mutantes, por um lado, adaptáveis, mas por outro, criativas e criadoras. Portanto, não podemos enquadrá-las como seres passivos, mas sim como agentes ativos que constroem suas próprias culturas e conhecimentos.

Nesse contexto, busca-se respaldo na Sociologia da Infância, na concepção de Sarmiento e Gouvêa (2008, p. 11) que prima por “considerar a criança como sujeito que tem produção simbólica diferenciada produzida na interlocução com a cultura mais ampla, produção que define uma cultura infantil com identidade própria”.

A infância, dentro desse enfoque, passa a ser concebida como uma categoria social geracional, isto é, sua ação no contexto de pertença não é passiva e fruto da reprodução da ordem social, é elaboradora, transformadora e produtora de cultura.

Nesse contexto, os personagens sociais envolvidos e implicados com a criança têm por compromisso político e pedagógico observar as interações infantis, analisá-las e concebê-las como fonte de apoio para a atuação consciente e intencional de educadores responsáveis pelo enriquecimento e diversificação dos repertórios das crianças, a fim de favorecer a construção da cultura da infância.



A partir do final do século XX e início do século XXI, a criança e seu desenvolvimento passam a ter concepções valorizadas por estudiosos, entre os quais podemos destacar Steinberg e Kincheloe (2001, p. 12) que apresentam a seguinte afirmação sobre a infância no decorrer da história “é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas”.

Desse modo, a criança passa do anonimato para uma contextualização que a destaca como um sujeito histórico, construtor de identidade e produtor de cultura, que possui significações próprias do mundo diferenciando-se dos adultos. Sendo assim, a visão da sociologia da infância oferece reflexões que possibilitam o reconhecimento da criança como produtora de sua própria identidade.

Pode-se destacar que a infância é muito mais que um período vivenciado rapidamente pelas crianças é a fase na qual conquista sua aprendizagem e independência, independência que está relacionada à consciência de ser um sujeito que produz pensamentos e cultura. A infância é um tempo em si, com características, especificidades e vivências próprias.

Nesse sentido, Arroyo (1994, p. 91) afirma:

A infância já cidadã, é um ser vivo, é ser cultural já, é ser social já. E enquanto ser social que já é, na medida em que ela viver com mais intensidade e que ela é, estará se preparando para um dia viver com intensidade futuras idades, futuras fases de sua vivência, de sua formação.

Com base no autor supracitado, a infância não é categoria estática, é construção permanente, é categoria social. Dessa forma, tendo em vista a incorporação da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDB 9394 (BRASIL, 1996), a nossa preocupação com a educação da infância deve se dar por compreensão da obrigação pública que temos frente à infância, considerando que a criança passou a ser sujeito de direitos e, conseqüentemente, o Estado passa a ter compromissos educacionais e sociais para com elas, bem como nós também enquanto profissionais implicados com a dinâmica educacional.

Como afirmam Sarmiento e Gouvea (2008, p. 19), “ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina sociológica se preocupa, e sim com a totalidade da realidade social o que ocupa a sociologia da infância”.

Sendo assim, se faz necessário entender as modificações ocorridas na trajetória da infância até a contemporaneidade e, nesta perspectiva, este texto prima por dar uma singela contribuição.

Corsaro, citado por Sarmiento (2008, p. 29) afirma:



As crianças, na sua interação com os adultos, recebem continuamente estímulos para integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos.

Pode-se afirmar que as crianças integram o meio social, constroem, interpretam e transformam essa herança cultural que é transmitida pelos adultos, são sujeitos determinantes e determinados.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurecem totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso da criança (PINTO, SARMENTO, 1997, p. 25).

Nessa dinâmica compreende-se que o preceito fundamental do estudo da cultura infantil, segundo os autores é a interpretação da autonomia da criança em relação aos adultos, que oportunizam significações próprias, estruturam e consolidam sistemas simbólicos.

Como evidencia Müller (2006, p. 557), “com certeza, as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos”. Pode-se, assim, definir cultura própria da criança como aquela interpretação realizada de forma imaginária, um mundo de fantasias, com significado condiscente com sua inocência.

Contextualizando, na atualidade, a Sociologia da Infância volta seu olhar para a criança de forma que a vê como um ser que possui capacidade de construir sua identidade e de dar significado às mudanças que ocorrem no meio a que pertence, isto acontece por meio de suas experiências. “No caso das experiências das crianças nas sociedades contemporâneas são inegáveis as radicais transformações nas suas formas de inserção, revelando como a categoria infância vem sendo ressignificada” (SARMENTO, GOUVEA, 2008, p. 11).

Entretanto, Sarmiento e Gouvea (2008) salientam que, ainda que a criança seja autora de sua forma de interpretação, também recebe influência das categorias geracionais, ou seja, a dependência daquilo que já está constituído pelas últimas gerações com as quais cria laços de pertença. São sujeitos de direitos e históricos determinantes e determinados pelo âmbito social e cultural de inserção.

Segundo Steinberg e Kincheloe (2001), existe uma cultura produzida para criança, a qual se funda na infância ainda como tempo de inocência e dependência



dos adultos, explorando a fantasia e o desejo infantil, em prol de ideologias do mercado. É uma cultura da criança construída em um processo de produção corporativa criança-meio-adulto. A cultura infantil é, pois, constituída por elementos transmitidos e aceitos da cultura do adulto e elementos elaborados pelas próprias crianças.

Dentro dessa dimensão, as autoras e Müller (2006) apontam para a necessidade do reconhecimento por parte dos educadores da infância da cultura infantil, uma vez que seu entendimento tem ligação direta com as concepções que as crianças fazem do mundo, da vida e de si. Eis aí a importância da discussão fomentada, a qual primou por respaldar a compreensão de dar voz e vez às crianças dentro de seu contexto de pertencimento, a fim de balizar a proteção integral como foco e critério de validade para a infância, a criança e o adolescente no cenário social e educacional mais amplo.

Arroyo (2008, p. 134) em seus estudos bane a visão tradicional da infância e demarca:

[...] uma infância com voz, pensamento, cultura, autonomia, capacidade de fazer escolhas e de construir seu universo. [...] apresenta as crianças como atores sociais, morais e culturais plenos, conseqüentemente sujeitos da construção de suas formas de ser. As crianças não seriam passivas da conformação social de seu tempo, sofrem a diversidade de efeitos dos aspectos estruturais, mas também suas ações são estruturantes e através delas se autoconstróem.

Enfim, toda criança tem direito de ser criança, de ter infância e de ter uma educação de qualidade, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, que a reconheça como um ser social e histórico, pois, embora alguns progressos tenham acontecido em relação à criança, ainda há muitas conquistas a serem alcançadas e que perpassam pelo compromisso coletivo de agentes educacionais, jurídicos e sociais.

Frente ao exposto, podemos afirmar que na história sempre existiu distintas e diversas infâncias e formas de ser criança. No entanto, buscou-se, por muito tempo, generalidade de concepção sobre infância. A ideia de uma concepção genérica esteve vinculada junto aos estudos acadêmicos, à religião, à política, dentre outros campos. Essa concepção passou a ser dominante e desconsiderou aspectos como sexo, classe social, cultura, espaço físico e geográfico onde a criança vivia/estava, a relação estabelecida com as pessoas adultas, a época em que se era criança.

Pensar a infância na contemporaneidade é dar visibilidade às crianças que participam de diferentes espaços, que recriam outras culturas e, a partir disso, nos permitem outras compreensões de infância. Sob esse olhar, se faz necessário



pensar e reconhecer outros tempos e espaços de produção da infância e educação das crianças, espaços que têm emergido como formas de organização da própria sociedade civil, bem como requerem pela garantia de seus direitos.

Nesse entender, tem-se a intenção de chamar a atenção para o fato de que as crianças, do e no Brasil, construíram história – com sua cultura, seus sofrimentos, sua desvalorização, sua exploração –, mesmo com a ausência de direitos que as tivessem como sujeitos principais, e algumas continuam construindo sua história e a história cultural do país em seu ocultamento, como as crianças que têm sua infância experienciada nos contextos do campo.

É importante citar, a partir das políticas públicas, quais são consideradas as infâncias do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e os povos e comunidades tradicionais (BRASIL, 2008). Como essas infâncias têm seus direitos garantidos?

Nossa intenção na próxima seção é ampliar essa discussão e problematizar sobre as infâncias, mais especificamente sobre as infâncias do campo.

Infâncias e crianças do campo: alargando as perspectivas contemporâneas

Pensar a criança em diferentes contextos como sujeito de direitos significa pensá-la na história, como sujeito que afirma sua identidade nas relações sociais e nos contextos de que participa. Sob essa perspectiva, é preciso reconhecer que a experiência da infância não pode ser padronizada, uma vez que tem características diferentes que variam de acordo com a classe social, com a cultura, com a etnia, com o gênero, com a experiência socioeconômica e política de cada sujeito em seu tempo histórico e da sociedade de que participa.

Mesmo com todo o esforço teórico proveniente de estudiosos da área (PINTO, SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2000; 2008; ARROYO, 2008; 2012a; 2012b; MÜLLER, 2007 e outros) para explicar e compreender a situação da infância, a realidade apresenta muitas crianças desrespeitadas, oprimidas ou invisíveis em suas formas de ser e estar no mundo. Podemos dizer que existem, ainda, infâncias e crianças que são compreendidas a partir de uma concepção única permeada pela ideia de homogeneidade, que desconsidera a herança histórica de cada sujeito, bem como condicionantes econômicos, geográficos, culturais, sociais, étnicos, dentre outros aspectos que constitui suas identidades.



Há crianças que não têm acesso ao atendimento mantido pelo Estado (considerando a política pública brasileira), seja ele de saúde, educação, assistência social, cultura, lazer e tantos outros. Essas infâncias não existem? Essas crianças não participam de processos de socialização ou os processos sociais de participam foram negados historicamente por não pertencerem à cultura branca, europeia, urbana e cristã? Como os direitos dessas crianças são assegurados na prática?

Diante disso, consideramos imprescindível pensar sobre como se dá a infância das crianças do campo e como se afirmam suas identidades. Essas crianças vivem e convivem em um cenário distinto, muitas vezes marcado pela dificuldade de acesso aos serviços oferecidos pelo Estado, tais como escola e saúde públicas.

Whitaker (2002) nos ajuda a afirmar que a infância do campo sempre existiu. A autora sinaliza que ao que concerne ao território brasileiro, talvez tenha surgido antes mesmo da infância urbana. A estudiosa afirma, ainda, que a ciência contemporânea é urbana-centrada e, a partir dessa raiz, estabeleceu padrões universais. Esses padrões criaram dicotomias hierarquizadoras, tais como masculino x feminino; cultura x natureza; urbano x rural; homem branco x homem não branco, dentre outros. Sob essa perspectiva, os estudos de Whitaker (2002) sustentam que o primeiro polo, de acordo com a ciência contemporânea é sempre valorizado em detrimento do segundo.

Com base na afirmação de Whitaker (2002), consideramos que a concepção de infância, aquela compreendida como universal ou generalizada, também foi construída no alicerce de uma cultura e/ou ciência urbano-centrada. Logo, a infância do campo ficou subjugada a essa concepção e não foi considerada a partir de sua realidade, de seu contexto e de seus sujeitos.

A partir dos estudos provenientes da sociologia da infância, conforme destacamos ao longo deste texto, podemos compreender a infância em sua pluralidade de condições, o que sugere o reconhecimento de diferentes formas de viver esse período da vida. Como parte desse reconhecimento, há também a certificação de categorias que demarcam a existência dessas diferentes infâncias, suas culturas, suas formas de ser e estar no mundo. Silva, Felipe e Ramos (2012) destacam que estariam incluídas nessas categorias: crianças pobres e ricas, africanas e europeias, brancas e negras, do campo e da cidade, dentre outras. Num primeiro momento, essa distinção pode parecer excludente, no entanto, seu reconhecimento nos permite ampliar o olhar para as diferentes infâncias; olhá-las a partir delas mesmas, de suas especificidades. Esse movimento, demarca a existência de cidadanias contemporâneas, as quais passam a requerer também a legitimação e/ou garantia de seus direitos.



No que tange à garantia da cidadania na infância, vale destacar que se trata de uma construção que deve ter seu alicerce pautado na realidade das crianças, em sua individualidade, bem como ao seu grupo de pertença e experiências que se constituem na vivência cotidiana.

As crianças do campo estão inseridas em uma geografia específica e em uma rede heterogênea. Quando pensamos nessas infâncias, há algo que é comum a todas elas: fazem parte de grupos socioculturais historicamente excluídos, oprimidos, explorados. Por isso, aparecem no cenário social numa linha tênue entre a inclusão e a exclusão. Incluídas num processo de exclusão.

O campo é o espaço/território de vida, onde pessoas moram, trabalham, estudam e precisam ter sua dignidade reconhecida a partir do seu lugar, da sua identidade cultural. As relações estabelecidas no campo vão além da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é lugar de relações, é espaço de camponeses, de quilombolas, de indígenas, de ribeirinhos e de todas as populações tradicionais do campo. No entanto, a história do campo brasileiro e dos povos do campo nem sempre foi compreendida, estudada e socializada como espaço de relações, de cultura e de produção de vida e de educação. Fernandes (2011) enfatiza que o campo deve ser concebido a partir de toda a dimensão humana que contempla, bem como das distintas formas de existência presentes nessa dimensão.

Quando pensamos, especificamente, nas crianças do campo, no contexto brasileiro, historicamente, podemos identificar infâncias que foram negadas e/ou invisibilizadas pela distribuição desproporcional das riquezas, tanto simbólicas quanto materiais. Essa situação produziu e produz condições sociais desfavoráveis para uma parcela da população. Essas condições sociais dizem respeito ao acesso a bens culturais, à educação formal de qualidade – desde a educação infantil, aos processos de socialização potencializadores de práticas humanizadoras. Poderíamos problematizar várias práticas dessas condições desfavoráveis, tais como: acesso à educação infantil (creche) para crianças do campo, transporte para chegarem até as escolas, alguns casos de falta de saneamento básico, acesso a diferentes conhecimentos culturais, dentre outros. Destaca-se, assim, a necessidade de pensar sobre essas infâncias, para que sejam reconhecidas suas marcas, sobretudo superados os processos que as submetem à exploração, à crueldade e, sobretudo, à negação de direitos.

Frente ao exposto, é possível afirmar que as populações do campo tiveram seus direitos sociais e humanos violados. No Brasil, esses direitos são garantidos pela



Constituição de 1988 e, no caso das crianças, (re) afirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, bem como na LDB 9394/96. Os documentos citados operam em favor das crianças como sujeitos de direitos, que devem ser reconhecidos e consumados pela sociedade e pelo Estado. Esses documentos legitimam os direitos para todas as crianças em igual teor, no entanto, alguns estudos (ARENHART, 2007; SILVA, 2012; SILVA, 2013; ROSSETI-FERREIRA, 2012) denunciam que na prática as crianças do campo carecem ainda de terem seus direitos garantidos.

O reconhecimento das distintas condições em que a infância acontece nos permite autenticar a pluralidade de infâncias existente no campo, bem como reconhecer as crianças que participam desse contexto como aquelas que precisam ter seus direitos garantidos a partir do respeito à sua identidade. Essa autenticação denuncia a disparidade existente nas distintas formas de ser crianças e viver o período da infância. Conseqüentemente, os processos de humanização das crianças do campo são pautados na compreensão dessa realidade complexa, plural e desigual.

A desigualdade entre campo e cidade ainda são marcantes. As crianças do campo têm uma infância marcada, muitas vezes, pela falta de elementos básicos para seus processos de socialização. Dentre esses elementos, os mais precários e, por vezes, ausentes, é o acesso a serviços públicos de saúde e educação escolar, mesmo que existam políticas públicas específicas para ambas.

No caso dos processos de educação formal, a escola localizada no campo sofre com o descaso em relação a sua infraestrutura, desqualificação profissional e com o pouco investimento na implementação das políticas públicas (ARROYO, 2007; 2012a). Geralmente, as escolas do campo comportam classes multisseriadas e não têm profissionais para todas as demandas da instituição (zeladora/es, merendeira/os, corpo docente e gestão escolar). É preciso destacar que as discussões sobre a Educação do Campo contribuíram para a implantação de Políticas específicas e alavancaram a qualidade da educação que se oferece no e para o campo. Igualmente, promoveram estudos e abriram uma discussão sobre formação de profissionais coerente com as práticas do campo (ARROYO, 2007; 2012a). No entanto, é preciso destacar que essa discussão, bem como a implementação dessas Políticas de Educação do Campo ainda são incipientes.

Nesse sentido, a falta ou o não cumprimento do que preveem as políticas públicas fortalece a ideia de atraso a que o campo foi/é associado e, na mesma medida, invisibiliza seus sujeitos, seus processos de desenvolvimento e acesso aos bens materiais e culturais; logo, invisibilizam-se as crianças e desconsideram-se as distintas formas de viver a infância.



Retomando as afirmações de Whitaker (2002), podemos inferir que, historicamente, houve a reprodução de uma hierarquia – do urbano sobre o rural. Morar no campo é sinônimo de inferioridade, de pobreza, de falta de instrução e de modernidade, de inferioridade social e cultural. Nessa relação complexa, marcada por forças ideológicas e políticas, a infância é afetada e as crianças marcadas por uma disseminação aviltante da vida no campo. As crianças do campo são chamadas de caipiras, peões, bregas, colonas, dentre outros termos. Além disso, a vida no campo é marcada pela sua desvalorização social nos espaços urbanos frequentados, públicos ou privados: supermercados, comércios, instituições escolares, dentre outros. Direitos para quem?

Stropasolas (2012) afirma que os processos de invisibilidade e exclusão marcam a condição social da infância no Brasil. Especificamente sobre as infâncias do campo, Arroyo (2012a) destaca que os estudos da infância passaram a denunciar a invisibilização de distintas formas de viver a infância na história. No entanto, o mesmo autor destaca que há infâncias tidas não apenas como invisibilizadas, mas inexistentes, cita como exemplo aquelas que pertencem a coletivos sociais, raciais e étnicos que não são reconhecidas como parte da história social, econômica, política, cultural e pedagógica do país.

A história social, política e cultural reconhecida e validada é aquela feita por e para algumas pessoas, geralmente brancas, de origem europeia, cristã e urbana. Essas pessoas são definidas pela história como racionais, cultas, laboriosas, enfim, superiores. As demais, aquelas que não são legitimadas no registro da história, são definidas como primitivas, improdutivas e irracionais. É preciso refletir sobre o acesso aos direitos de todas as pessoas subjugadas a esses processos excludentes e como a infância transita nessas relações tão enraizadas historicamente. Nesse sentido, questionamos, quais são os alcances e as formas que as crianças do campo encontram para exercer seus direitos? Destacamos aqui a necessidade de se pensar na efetivação dos direitos que, historicamente, foram negados às crianças do campo, de modo a respeitar a constituição de suas identidades, sobretudo o direito de legitimação da especificidade de suas infâncias.

Considerações

Esse escrito objetivou refletir sobre as infâncias e as crianças, seus direitos e a constituição de suas identidades considerando a pluralidade de espaços em que a infância acontece e dando destaque às crianças do campo.



As reflexões feitas ao longo deste texto, transparecem a evidência de que, quando colocamos as infâncias do e no campo na esteira da discussão, somos convidados/as a repensar nossas concepções. Conhecer as infâncias do campo nos possibilita construir outra discussão sobre a infância e seus espaços de experiência, legitimando a concretude histórica das crianças que constituem suas identidades nesses espaços. Nesse sentido, quando colocamos as crianças do campo e suas distintas infâncias nos holofotes, a história da infância ganha outras leituras, bem como, são outras as compreensões relativas aos direitos da população infantil. As leituras a que nos referimos se dão a partir de uma infância situada, real, menos abstrata, com outros tensionamentos. Uma infância que adquire outros significados e exige outras teorias para sua compreensão e problematização.

Encerramos esse artigo afirmando a necessidade de colocar no cenário das discussões as crianças do campo em suas infâncias e, dessa forma, colaborar para o registro de nossa história social e cultural, para a legitimação dos direitos dessas crianças e o reconhecimento do lugar onde suas identidades são forjadas. Acreditamos que, sem levar ao conhecimento os processos de marginalização, invisibilidade e inferiorização a que alguns grupos de crianças foram expostos durante nossa história nacional – e, como exemplo, podemos citar as crianças dos povos do campo em toda sua diversidade –, essa história é incompleta. É preciso problematizar as formas de socialização e construção da cidadania. Que direitos? Para quais crianças?

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARENHART, Deise. *Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: *Anais I Simpósio Nacional de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 88-92.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da. (org.). *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. p. 23-54.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n.72, p. 157-176, maio/ago., 2007.



ARROYO, Miguel Gonzalez. A Infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina de Soares. *Estudos da Infância: educação práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 119-140.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil Nacional*. Lei nº 93494/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da união-Brasília- DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: MEC, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). *Por uma Educação do Campo*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-145.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História Social da Infância no Brasil*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter. O. Infância e educação em Platão. *Educação e pesquisa*. Jan./Jun. 2003, v.29, n.1, p. 11-26.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: Freitas, Marcos C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das Crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 95, mai/ago 2006, p. 553-573.

MÜLLER, Verônica Regina. *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. SP: Cortez, 2002.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Infância, Universidade do Minho, 1997.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Prefácio. In: SILVA, Ana Paula Soares da. et al. (org.) *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-24.

SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina de Soares. *Estudos da Infância: educação práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina de Soares. *Estudos da Infância: educação práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. In: Sociedade e Cultura 02. *Cadernos do Noroeste, Série Sociologia*. v.13, n.2, p. 145-164, 2000.



SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infâncias do Campo. In: CALDART, Roseli Saete. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 417-424.

SILVA, Isabel de Oliveira e. et al. (org.). *Infâncias do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Ana Paula Soares da. et al. (org.). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez, 2012.

STEINBERG, Shirley. KINCHELOE, Joe L. (org.). *Cultura Infantil: A construção Corporativa da Infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel González; SILVA Maurício Roberto da. (org.). *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 153-183.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. São Paulo: Letras à Margem, 2002.



Bullying escolar: a (in)visibilidade do fenômeno e dos protagonistas crianças

Acoso escolar: la (in)visibilidad del fenómeno y de los protagonistas niños

School bullying: the (in)visibility of phenomenon and children protagonists

Rosana Coronetti Farenzena*

Resumo

Este artigo debruça-se sobre o bullying escolar, fenômeno complexo e ativo nas escolas. Com caráter inovador, também por estruturar-se sobre pesquisa qualitativa, traz resultados de um estudo desenvolvido com três turmas – pré-escola, 1º e 3º ano – de uma escola de educação básica portuguesa. A metodologia envolveu observações diárias nos tempos livres e formais, grupos focais com crianças e entrevistas individuais com professores e funcionárias. Constatamos que práticas de bullying, por diversas formas, são comuns nas três turmas e poucas vezes são percebidas pelos adultos. Crianças de ambos os gêneros exercem papéis de agressoras e de vítimas. No contexto, essas últimas ocupam um lugar social de incapacidade e de não pertencimento. Agressores habituais evidenciam impossibilidade para uma participação lúdica em jogos e brincadeiras. Participar em jogos e brincadeiras é uma condição determinante à pertença e evita possível vitimização. É comum que uma dupla ou um trio de alto desempenho escolar incite os demais pares para práticas de bullying. Pertencer à etnia cigana é um fator automático de discriminação. As crianças são capazes de uma leitura profunda e propositiva do contexto institucional. Há que ser questionado um modelo de escolarização, alheio às crianças e ao seu direito de participação.

Palavras-chave: Infância. Bullying escolar. Participação infantil.

Resumen

Este artículo es un estudio hecho sobre el acoso escolar, fenómeno complejo y activo en las escuelas. Con carácter innovador, también por estructurarse sobre pesquisa cualitativa, trae resultados de un estudio desarrollado con tres grupos – el kínder, 1º y 3º año de la primaria – en una escuela de educación básica portuguesa. La metodología envolvió observaciones diarias en los tiempos libres y formales, grupos direccionados a niños y entrevistas individuales con profesores y funcionarios. Constatamos que prácticas de acoso, por diversas maneras, son comunes en los tres grupos y pocas veces son percibidas por los adultos. Niños de ambos géneros ejercen papeles de agresores y de víctimas. En el contexto estos últimos ocupan un lugar social de discapacidad y de no pertenecer. Agressores habituales evidencian imposibilidad para una participación lúdica en juegos y niñerías. Participar en juegos y niñerías es una condición determinante a la integración y evita una posible victimización. Es común que en una pareja o en un trío de alto desempeño escolar estimule a las demás parejas para las prácticas de acoso. Pertener a la etnia gitana es un factor automático de discriminación. Los niños son capaces de una lectura profunda y positiva del contexto institucional. Hay que se cuestionar un modelo de escolarización, ajeno a los niños concretos y a su derecho de participación.

Palabras clave: Infancia. Acoso escolar. Participación infantil.

Recebido em 14/01/2020 – Aprovado em 27/02/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11426>

* Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Professora na Universidade de Passo Fundo, colaboradora do Centro de Investigação em Estudos da Criança, da Universidade do Minho, membro da Rede Pikler Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7362-5093>. E-mail: rosanafarenzena@gmail.com



Abstract

This article focuses on school bullying, a complex and active phenomenon in schools. With innovative character, also because it is structured on qualitative research. It brings results from a study developed with three classes - preschool, 1st and 3rd year - of a Portuguese primary school. The methodology involved daily observations in leisure and formal time, focus groups with children and individual interviews with teachers and staff. It was noticed that bullying practices, in many ways, are common in all three classes and they are rarely noticed by adults. Children of both genders play the roles of aggressors and victims. In the context, the victims occupy a social place of disability and non-belonging. Habitual aggressors show impossibility for a playful participation in games and children's play. Participating in games and children's plays is a determining condition of belonging and avoids possible victimization. It is common for a pair or a trio with great academical performance incite the other peers for bullying practices. Belonging to a gipsy ethnical background is an automatic factor of discrimination. Children are capable of a deep and purposeful reading of the institutional context. A model of schooling, inattentive to uninformed to concrete children and their right to participate, must be questioned.

Keywords: Childhood. School bullying. Child participation.

Uma retomada dos estudos sobre o bullying

Com a introdução de metodologias qualitativas, associadas às quantitativas, produziu-se um sentido de valorização da participação infantil nos estudos sobre o bullying. Esse alargamento metodológico associa-se à concepção de criança como um sujeito de direitos, apta a falar sobre as suas vivências e a influenciar o contexto de inserção social.

Dentre os participantes do bullying, há que dedicarmos atenção ao agressor e à vítima. Diversos estudos confirmam a seriedade das consequências para uns e outros (BOULTON; SMITH, 1994; CRAIG, 1998; KECHENDERFER-LADD; WARDROP, 2001; MEYER, 2011; OLWEUS, 1993, 1989; SMITH, 2013), de forma que as questões da agressão e da vitimização não podem ser justificadas enquanto práticas naturais da infância ou “treino para a vida” (PEREIRA, 2008).

A condição de observador do bullying tem recebido especial atenção, desde que estudos voltados à intervenção e à prevenção identificaram um potencial de ação positiva por parte das crianças que presenciam essas ações. Grande parte das agressões entre pares são testemunhadas. Esses observadores podem influenciar o curso dessas agressões: podem dar apoio e reforço positivo ao agressor ou à vítima; nada fazer; intervir para tentar cessar a agressão ou mesmo afastar-se da cena agressiva (SALMIVALLI; NIEMINEN, 2002).

Conforme Martins (2007), o maior grupo de observadores presencia atos de bullying sem interferir ou chamar adultos para que o façam, mesmo que não apoie diretamente o agressor.



Os comportamentos de bullying, distintos das brincadeiras agressivas, ou das lutas de brincadeira, em que não existe a intenção de magoar ou de causar danos (MARQUES, 2010), estão categorizados num conjunto de comportamentos em que é possível identificar estratégias de intimidação, que resultam em práticas violentas, intencionais, com caráter regular e frequente, exercidas individualmente ou em grupo. Referem-se à “vontade consistente e desejo de magoar ou amedrontar alguém quer fisicamente, verbal ou psicologicamente” (SMITH; SHARP, 1994, p. 2). São considerados atos de bullying: bater/agredir fisicamente; empurrar, tirar dinheiro/extorquir; danificar objetos; gozar; chantagear ou ameaçar, intimidar/medo; espalhar rumores/disseminar boatos; mentir sobre; falar mal, insultar; chamar nomes; fazer comentários ou gestos ordinários e/ou piadas sexuais; abusar ou assediar sexualmente; excluir, discriminar etc. (MATOS et al, 2009; SMITH & SHARP, 1994). Das especificidades que distinguem o bullying das demais violências na escola destacamos: as agressões não resultam de provocações, têm caráter regular e ocorrem numa escala de assimetria de poder de um(ns) sobre o(s) outro(s). Geralmente, o agressor é mais forte e a vítima não está em condição de se defender ou de procurar ajuda (PEREIRA, 2008; FANTE, 2005).

Os comportamentos de bullying podem ser manifestados por meio direto e/ou indireto. Esses últimos não são de fácil identificação e, frequentemente, relacionam-se a quadros de vitimização com efeitos profundos e duradouros (PEREIRA, 2008).

Em relação aos subgrupos etários, diversos estudos, entre os quais os de Costa Pereira, Simões e Farenzena (2011) e DeHaan (2009) e Martins (1997), indicam uma diferenciação no uso dos recursos aos comportamentos agressivos. À medida que aumentam a idade e os anos de escolaridade, parece diminuir a frequência do bullying (DEHANN, 1997; OLWEUS, 1993). As formas verbal e física aparecem como as mais frequentes entre crianças e a exclusão como a forma mais frequente entre adolescentes, seguindo-se a verbal e, na sequência, a agressão física.

Esses resultados, reveladores de uma lógica socializadora, sugerem que a criança interpreta os significados sociais, as implicações de cada uma das formas de agressão e de vitimização, e opta por práticas agressivas de menor exposição social, ou seja, por aquelas associadas a menor visibilidade do ato, como a exclusão (MARTINS, 2009; PEREIRA, 2008; SKRZYPIEC; SLEE; MURRAY-HARVEY; PEREIRA, 2011).

Para Guerra, Williams e Sadek (2011) o ambiente social em que o aluno cresce influencia no seu envolvimento com a violência escolar. Também Ferrer; Ruiz; David; Amador; Orford (2011) e Estévez; Murgui; Musitu e Moreno (2008) apontam



para a relevância do clima familiar e suas implicações com a violência escolar, tanto para vítimas quanto para agressores.

Diversos autores têm se dedicado a compreender as relações entre família e bullying. Olweus (1994) associa o pertencimento das vítimas a famílias com processos educacionais restritivos, ou mesmo excessivamente protetivos. Spriggs Iannotti, Ronald; Nansel; Haynie (2007) enfatizam que escasso apoio e controle por parte dos pais, e também o maltrato físico geram atitudes violentas nos filhos, que tendem a perdurar durante o tempo. Garcia e Madriaza (2006) ao analisarem determinantes da violência escolar situam a família como inibidora ou facilitadora da violência.

Estudos portugueses referem uma naturalização de práticas de bullying, quando não significadas como atos violentos e com esse teor problematizadas. Tratá-las como brincadeiras seria uma dessas evidências (COSTA; FARENZENA; SIMÕES; PEREIRA, 2013a, 2013b).

Segundo a definição de Boulton e Smith (1994), a vítima é alguém com quem frequentemente implicam ou, que lhe batem ou lhe atormentam ou, que lhe fazem outras coisas desagradáveis sem razão. Ser vítima tem ação desagregadora sobre a subjetividade do sujeito, repercute nas questões de autoimagem e de autoconceito, também compromete o sentimento de confiança básica em relação ao outro e interfere no seu desenvolvimento global (SANMARTIN, 2006).

Sobre as crianças vítimas de bullying, Carvalhosa, Lima e Matos (2001), em ampla revisão da literatura, apontaram um conjunto de características, dentre as quais: as vítimas típicas/passivas são mais deprimidas que outras crianças; têm mais sintomas físicos, como dores de cabeça e dores abdominais; sintomas psicossomáticos, nomeadamente falta de apetite, enurese, insônia e irritabilidade; menos amigos e maior dificuldade em fazê-los porque sofrem rejeição dos pares; não se sentem bem na escola etc.

Algumas das características das crianças vitimizadas que mais se repetem nos estudos são: insegurança, ansiedade, dificuldade em ser assertiva, medo excessivo e contínuo e dificuldade em dar respostas à agressão. Vivenciam a incerteza de não saberem se vão ficar sós ou se vão ter com quem brincar nos momentos de recreio escolar. O isolamento nos espaços do recreio ou na sala de aula influencia na sua condição de vulnerabilidade e facilita as agressões que lhe são dirigidas.

Quanto à criança agressora, frequentemente implica com outras e lhes faz coisas desagradáveis, para o que não precisa de atitudes provocativas por parte das vítimas, consideradas alvos fáceis (OLWEUS, 1991, 1994). Os resultados de algumas pesquisas associam crianças agressoras, que também podem ser vítimas agressivas,



a características como: dificuldades no controle dos impulsos; expectativas de que a agressão resulta no controle da vítima; a certeza de que não sofrerão retaliações e a ausência de medo ou de remorso pela sua conduta, que percebem como justificada no contexto (OLWEUS, 1993; SMITH; SHARP, 1994; NEGREIROS, 2003). Tendem a ser mais populares que as vítimas, denotam elevada autoconfiança e, frequentemente, associam-se aos pares com perfil semelhante, que os apoiam nas práticas agressivas. Ao contrário das vítimas, não são isoladas socialmente.

Os recreios, territórios de maior liberdade, nem sempre planejados nos espaços, equipamentos e materiais que oferecem aos alunos (MARQUES; NETO; ÂNGULO; PEREIRA 2002), são momentos com alta incidência de atos de bullying, nos quais a ação do agressor é seletiva e avaliada. Nesse sentido, é preciso escolher o momento em que sua ação produzirá maior efeito sobre a vítima, surpreendendo-a, também observar para que a iniciativa não seja perceptível ao olhar adulto (SOUZA; PEREIRA; LOURENÇO, 2011).

Seja pelas violências dos atos de bullying, que mobilizam mal estar e sofrimento infantil, com implicações na aprendizagem e desempenho escolar, ou pelas perspectivas futuras à vida de agressores, vítimas e observadores, a escola não pode se omitir à responsabilidade de acompanhar, documentar e analisar criteriosamente a qualidade das interações entre crianças e crianças; adultos e crianças; adultos e adultos, no que se incluem as relações escola família (ROOS; SARMIVALLI; HODGES, 2011; CARVALHOSA, 2001). Nessas interações afirma-se uma determinada socialização, que deve estar em sintonia com os objetivos institucionais.

A evidência científica aponta para a redução do bullying por meio de políticas de escola, com a participação ativa de adultos e de crianças, na construção de um modelo de coexistência pacífica (OLWEUS, 1993, 2004; SALMIVALLI, 2010).

Quanto aos programas de intervenção, para prevenir ou reduzir o bullying, a grande maioria dos estudos mostra os bons resultados de um modelo ecológico, voltado ao desenvolvimento de recursos socioemocionais protetivos – pela consciência dos efeitos do bullying e pela empatia –, e a uma identidade coletiva/de grupo orientada pela decisão de garantir uma convivialidade assente no respeito e na cooperação. Essa perspectiva de intervenção mobiliza a comunidade escolar, nos seus diferentes segmentos, para que em corresponsabilidade, problematize, proponha, planeje e busque alternativas que concretizem as metas definidas nesse processo (BRONFENBRENNER, 1996; ESPELAGE, 2014; FERNANDES; SEIXAS, 2012; FANTE, 2005; LEE, 2011; OLWEUS, 1991; 2004; SALMIVALLI, 2010; SMITH; SHARP, 1994).



Ações pontuais e direcionadas à abordagem individual não apresentam bons resultados. Esses são obtidos, de acordo com os estudos citados, em programas com um desenho de intervenção longitudinal, iniciados ainda na educação pré-escolar e consoantes a uma escola inclusiva assim garantida por confrontar – no sentido de desejar, buscar, construir, avaliar e interrogar – o conhecimento produzido nas próprias práticas, sem perder de vista a articulação com os princípios e fundamentos das Ciências Sociais e Humanas. Ao fazê-lo estabelece uma linha educativa fundada em valores éticos e humanos, em capacidades científicas e dialógicas, ou seja, na participação cidadã das crianças dos diferentes grupos etários.

Metodologia

O enquadramento do estudo que originou este artigo foi orientado pelo objetivo de conhecer e compreender, numa perspectiva crítica e propositiva, o fenómeno do bullying na educação infantil e no 1º Ciclo da educação básica – 1º CEB.

O contexto de investigação foi uma escola básica encravada em área urbana e pressionada à ampliação pela crescente lista de espera por vagas. Foram selecionadas, a partir da concordância dos diversos segmentos da comunidade escolar, uma turma de pré-escolar, uma de 1º ano e uma de 3º ano do 1º CEB. Entrevistas individuais foram aplicadas a professores e funcionários.

Além de observações diárias no ambiente escolar, foram organizados dois grupos focais por turma, constituídos entre 03 e 06 participantes cada um. As idades das crianças variaram dos 05 aos 09 anos.

A referência a cada participante do grupo focal é indicada pela letra “P” = Participante, e pelo número que lhe foi atribuído, de 1 a 6. A simbologia ♂ e ♀ corresponde ao gênero, e na sequência há o numeral indicativo da idade e ao grupo a que pertence - G1 ou G2. Para exemplificar: P3♀5G2 lê-se participante 3, do gênero feminino, idade de 5 anos e pertencente ao grupo 2.

Em torno de 260 crianças estão matriculadas na escola, dessas aproximadamente 30 pertencem à etnia cigana e habitam um bairro social da mesma freguesia.

Resultados

Há, nas três turmas, clara manifestação de atos de bullying entre os pares, concretizados em diversas formas de agressões e em diferentes tempos e espaços da escola por crianças de ambos os gêneros. Ainda que frequentes no cotidiano escolar,



muitas dessas práticas não são percebidas por professores e funcionários ou, se identificadas, nem sempre são destinatárias da atenção necessária.

Crianças da etnia cigana são apontadas, num primeiro momento, por crianças e adultos, como as grandes responsáveis pelos episódios de violência física, furtos, atos de bullying e pelo clima de insegurança nos recreios na escola. Todavia, tem outro desenho a realidade que desponta nas práticas e nas narrativas das crianças no decorrer do estudo, isto na medida em que o lugar da pesquisadora é significado como não sendo o dos adultos que atuam na escola, e em que no espaço dialógico dos grupos focais cresce, para os participantes crianças, o sentido de legitimidade da própria voz.

Evidências de pormenores da problemática do bullying no contexto não são os únicos resultados de pesquisa. Dinâmicas de socialização são reveladas destacando-se a inequívoca implicação multigeracional nessa forma específica de violência, bem como na cultura escolar que se apresenta.

O conceito de bullying das crianças remete, inicialmente, apenas para a ação dos colegas de etnia cigana, generalizada como violenta e associada à prática de agressão física. “[...] quando as empregadas não estão por perto, os ciganos fazem bullying.” P4♂8G1. “Os ciganos estragam esta escola.” P2♂9G1. “Há muito bullying dos ciganos com os outros alunos.” P1♂8G1. Condutas dos pares dessa etnia são ressaltadas como portadoras de violência no contexto: “[...] no recreio, no campo de futebol quando estamos a jogar futebol, os ciganos que estão a jogar fazem muitas faltas, mas faltas que aleijam mesmo. Uma vez o “P3♂9G1” levou uma falta que ficou muito penalizado, ficou muito a doer-lhe a perna.” P1♂9G2. “Como a P2 disse, o “J” é um cigano que também bate muito... P3♂9G2. “Eles chegam a nossa beira, eles quando se enervam, soltam tudo o que têm lá dentro e aleijam bastante, já muita gente fica com marcas porque eles são muito violentos.” “P2♂9G2”; “[...] os ciganos não podem (brincar) porque são muito brutos” P5♀9G1. A pertença ao grupo étnico cigano é associada a uma condição social anômala: “É um cigano e muitas vezes não lava os dentes, eu nunca brinquei com ele.” P2♂7G2; “...Só tem dois ciganos, mas o C♂5 é o que falta tantas, tantas vezes que não sabe nada.” P3♀6G2.

Racionalizações, voltadas à comunicação de pontos de vista afinados com expectativas sociais estão presentes nas lógicas das crianças das diferentes turmas: “Eu brinco com a D e é cigana. [...] ela é morena e é cigana também e eu brinco com ela. “P3♀5G1”. A autora dessa afirmação, com um lugar social diferenciado no grupo da pré-escola, na medida em que lê e escreve o que lhe confere status de “mais



avançada da turma”, maltrata repetidamente e por diferentes formas a colega “D”, o faz de forma a não ser percebida pela educadora e sua assistente. No contexto do 3º ano, “P2♀9G2”, com alto desempenho escolar e representante da turma em diversos eventos, lidera os pares, em especial o grupo de meninas, de forma discreta e contínua, na exclusão e mal tratos à dupla de colegas de etnia cigana: “Só há duas giganas simpáticas, que é a “D” e a “M”, o resto é tudo...” “P2♀9G2”.

Se, no início crianças de etnia cigana e pares de outras turmas são apontados como responsáveis pelas dificuldades no convívio escolar, no decorrer dos grupos focais janelas para um olhar interior são abertas e permitem que os participantes falem sobre os seus papéis sociais no clima social produzido. Emergem vozes e entendimentos resguardados, até então. No caso do 3º ano, reconhecem fraturas sociais internas numa turma considerada, na comunidade escolar, como profundamente unida. Transitam de uma versão em que afirmam trabalhar em sala de aula ou brincar no pátio com todos os colegas, ao relato de preferências pessoais e de intencionalidades concretizadas em atos para afastar, isolar e excluir das relações alguns colegas.

Não só os pares do grupo étnico cigano são alvos de exclusão social e de diferentes formas de agressão nas três turmas. Em posição semelhante, encontram-se colegas com deficiências, baixo desempenho escolar, de nacionalidade africana, romena e brasileira, ainda há um caso emblemático no 3º ano de um menino acima do peso e cuja fragilidade na estima própria o leva a querer agradar de todas as formas os agressores.

Nas diversas situações de bullying, os agressores habituais são seletivos nas práticas violentas ou manipulativas. É o caso de P2♂7G1, do 1º ano, contumaz agressor de crianças que não possam opor-lhe resistência ou que não informem o ocorrido de imediato, às auxiliares responsáveis pelos recreios. Perante a professora apresenta-se numa versão bom menino e aluno dedicado. Associado a “J♂7”, também do 1º ano, e a pares de mais idade, dedica o recreio a maltratar colegas vulneráveis: com deficiências ou avaliados como frágeis. Apesar da proximidade com “J♂7”, também sobre o mesmo exerce poder, estimula a dependência e o desqualifica constantemente.

É grande a possibilidade de que essas microdinâmicas sociais, de dominação e de dependência, entre os pares agressores permaneçam invisíveis aos adultos do contexto. Além de não percebidas são, por vezes, reforçadas pela ação docente. O entendimento da professora de que há valor positivo nas interações da dupla P2♂7G1 e J♂7, a partir do suposto de que potencializam ajuda e melhor provei-



tamento nas atividades de sala de aula, favorece a manutenção de mecanismos de controle, de poder e de submissão entre os mesmos.

Selecionamos aqui dois casos, dentre aqueles constatados nas três turmas, de vitimização não associada à etnia. São representativos dos demais e permitem evidenciar uma coprodução multigeracional nas práticas de bullying no contexto. Essa participação dos adultos é extensiva à totalidade dos quadros de vitimização no campo de pesquisa.

“J♀7”, aluna do 1º ano, alvo constante de agressão por diferentes formas é citada nos grupos focais como colega com quem não brincam ou que não deixam brincar, por “P2♂7G2”; “P2♂7G1”; “P4♀7G1”; “P5♂7G1” e “P3♀7G2”. Sua participação nas brincadeiras é condicionada a um personagem fixo depreciativo. “Quando jogamos às bruxas e assim precisamos de uma bruxa, como ninguém quer ser uma bruxa, chamamos a “J”. Ela gosta e é mesmo parecida com uma bruxa... E fala como uma bruxa. É tão malvada como uma bruxa.” P2♂7G2.

Estar em aula não é fator impeditivo às agressões que lhe são dirigidas, sendo os pares agressores cuidadosos para não serem percebidos pela professora nessa intencionalidade. Esses contam com o reconhecimento docente pelo bom desempenho escolar apresentado e pela forma assertiva ao se colocarem como respeitadores das regras de convívio. Ocupam assim um lugar insuspeito que desqualifica possíveis queixas da colega vítima. Dinâmica semelhante se verifica nos casos de bullying nas demais turmas.

As referências dos pares em relação à “J” situam-na num lugar de incapacidade, de não pertencimento, e responsabilizam-na por uma diferença que não compreenderam, porque nisto não contaram com ajuda. Suas particularidades dos parâmetros motores, de linguagem e de pensamento são tomadas como inaceitáveis e o seu desempenho escolar como representação do fracasso absoluto, merecedor de desprezo. “Eu às vezes fico chateado com a “J” na sala de aula. E vocês não sabem o que é que ela faz, um dia estava, ontem estava a comer a cola, no outro dia estava a comer borracha e no outro dia, na segunda-feira estava a comer o lápis assim (exemplifica). E hoje comeu também o lápis.” [...]A “J”, sabe como é que ela faz? Olhe para aqui para a mesa (exemplifica). E mete uma letra só num caderno todo, uma letra, numa linha abaixo até cima, numa folha de caderno...” P2♂7G2.

Os comentários que, invariavelmente, recebe dos adultos em aula associam-na a uma marca negativa, como a sua falta de atenção, ao que faz errado, a demora na realização das atividades etc.



Com lugar destinado em mesa na primeira fileira, e próxima à professora, senta-se ao lado de “C”, menino de etnia cigana também destinatário de olhares críticos. Compõem a única dupla da sala, considerando-se que as demais crianças estão agrupadas em blocos maiores de mesas. Essa condição diferenciada no espaço é percebida pelos pares: *“As mesas são quadradas e a professora só do “C” e da “J” é que puseram uma, e com os outros juntaram junto.”* P2♂7G2. Também é possível que o significado de exclusão subjacente a essa leitura corrobore com o juízo de valor aplicado aos dois colegas. *“Eu nunca gostei da “J” nem do “C” porque eles podem trabalhar na mesma mesa, mas vão sempre... mas eles planeiam alguma coisa para nos fazer mal...”* P3♀7G2.

“J” é destinatária permanente de atos bullying, praticados não só por pares da turma como por crianças dos diversos anos, uma situação naturalizada no contexto e a qual não correspondem iniciativas, por parte da equipe docente, com o propósito de promover outros padrões interativos. Recebe pouca ou nenhuma valorização o seu esforço para responder de forma positiva aos desafios da educação escolar e a sua participação diferenciada é motivo contínuo de desqualificação.

Outro caso emblemático no contexto é o de “P4♂8G1”, do 3º ano. Polariza, enquanto alvo, antipatias, críticas, provocações, e agressões físicas. Apresenta queixas frequentes, especialmente dirigidas para uma familiar que integra uma das equipes de trabalho na escola, o que contribui para que seja apontado como um “queixinhas”: “[...] o P4, sempre que nós fazemos uma coisinha de nada, ele vai logo dizer à (familiar) e vai “oh (familiar), eles fizeram-me isto”, está sempre a fazer queixinhas e nunca diz o que é que ele faz... [...] é queixinhas, nunca diz o que é que ele faz, mas diz o que é que os outros fazem e isso causa algumas confusões e alguns conflitos.” P2♀9G2. “[...] ele vai sempre fazer queixinhas à (familiar), mesmo quando não é nada, ele não conta o que faz, um dia, foi à sua (familiar), ele andava a nos fazer coisas ali no ATL, depois... há um grupo de pessoas que lhe chamaram nomes.... E depois a (familiar) dele foi à nossa sala reclamar conosco.” P3♂9G2. “[...] o “P4” hoje ia dizer a sua (familiar), mas foi porque eu puxei as calças, mas nem por isso foi contar à... que ele me deu pontapés.” P1♂9G2

É notória, na voz das crianças, a dificuldade no convívio com “P4♂8G1”, e são muitos os motivos para a sua discriminação, entendida pelos pares como uma reação aos comportamentos que apresenta. Ao se referir a quem as meninas não confiam, “P2♀9G2” indica “P4♂8G1”, e observa que se trata de uma posição de turma: “[...] na nossa sala é o “P4♂8G1”, ninguém gosta de ajudá-lo.” P2♀9G2. Nesta lógica conta com o reforço de colegas: “[...] anda sempre a resmungar conosco, pensa que

aqui na escola só ele é que existe porque tem a (familiar) cá e depois arma-se que só ele é que...” P3♂9G2. “Sim, mas ele anda muito, anda muito, como se costuma dizer, saidinho da casca, mas... ele tem que mudar, ele tem que mudar...” P1♂9G2.

Essa problemática nas interações de “P4♂8G1” não está circunscrita aos pares do gênero, ou a um grupo específico de sala de aula. Queixa-se de ser vítima de violência física, de boatos, mentiras e de exclusão por meninos e meninas. Dois episódios nos quais teve a cadeira revestida de cola, pelos colegas, são lembrados pelo grupo e reconhecidos pela vítima como atos de bullying. “Quando me puseram duas vezes cola na cadeira. Estavam a ver se ficava com as calças estragadas...” “P4♂8G1”.

Há uma espécie de compromisso dos alunos de melhor desempenho, e da turma como um todo, para manter “P4♂8G1” numa condição diferenciada – pela negativa –, para o que se apoiam nas suas especificidades de peso corporal, voz, padrão de movimentos corporais, padrão de respostas aos pares, relação de dependência parental explicitada no convívio com a familiar que trabalha na escola etc.

Constata-se também uma predisposição dos pares para atribuir valores negativos as suas intenções e ações o que, entre outros fatores, contribui para o seu isolamento e potencializa as divergências:

[...] ele quer criar muita confusão que é para depois culpar os outros. Culpar os outros para ficar de castigo, ele quer, o que ele quer é ser o único a ir para o recreio, que é isso que ele quer, mas, por isso, é que ele cria confusão, mas depois nós, o 3º A, como nós dissemos e criamos uma música também “3º A unido nunca mais será vencido”, por ninguém mesmo... P1♂9G2.

Habitualmente o grupo recorre à argumentação para reforçar a ideia de ser “P4♂8G1” o culpado pelos diversos problemas nas interações.

[...] o P4♂8G1 sempre a tentar bater-nos. Hoje quando estava a fazer xixi, as minhas necessidades, digamos, ele veio a tentar bater-me, eu estava a fazer as minhas necessidades hoje e ele começa a dar-me pontapés, começa a dar-me pontapés, muitos e eu fui chamar uma funcionária P1♂9G2.

Em relação a esse fato específico, e apesar da unidade inicial do grupo, manifesta-se uma voz dissonante, num ineditismo de participação facilitada no grupo focal, que confronta a versão apresentada e indica que a violência física de “P4♂8G1” terá sucedido uma agressão cometida por “P1♂9G2”.

Também hoje aconteceu, que não digas só do “P4♂8G1”, que estava na casa de banho e o “P1♂9G2” chegou à beira do “P4♂8G1”..., pronto, puxou as calças e as cuecas ao “P4♂8G1” e toda a gente viu, todos os que estavam lá dentro e estavam fora. P3♂9G1.



O exercício participativo das crianças nos grupos focais confronta a ideia de entreajudada e inclusão, automatizada como espelho das interações na turma, e torna possível pensar num cotidiano de invisibilidade da violência entre pares. “Desculpe interromper, mas elas também não deixam jogar o “P4♂8G1” só porque ele é gordo e isso não pode ser.” P3♂9G1.

O peso corporal de “P4♂8G1”, acima da média, determina uma participação levemente diferenciada nos jogos e brincadeiras, nomeadamente nas atividades de maior movimentação corporal. A essa condição física soma-se uma rotina sedentária e a superproteção de uma familiar que também compõe o quadro de profissionais da escola. Contudo, apresenta um conjunto ampliado de habilidades corporais e não lhe faltam condições físicas para participar de quaisquer atividades no âmbito dos jogos e brincadeiras. Mesmo assim permanece solitário nos recreios, que decorrem em tentativas vãs de aproximação, por vezes vividos num espaço separado, que está sob a responsabilidade da sua familiar.

Percebe-se, num contexto que demanda condutas defensivas, o quão difícil torna-se para “P4♂8G1” uma atitude espontânea e não focada no impacto das suas iniciativas. No grupo focal, quando emerge a lembrança dos episódios em que teve a cadeira cheia de cola, ensaia uma posição nova, que não a de vítima habitual dos pares, e comenta que os agressores não conseguiram provocar o dano pretendido. Assinala, que caso o fizessem teriam que pagar-lhe calças novas. Dessa forma, alerta para uma consequência da ação, e minimiza o alcance da agressão perpetrada contra si: “[...] não ficaram estragadas. Era daquela de stick.”

Uma lógica binária de organização da sala de aula, esvaziada da participação das crianças e concretizada na definição unilateral do lugar onde cada uma deve sentar é dada a conhecer nos grupos focais do 3º ano. Condiciona interações e papéis sociais. “As mesas estão organizadas por grupos, os grupos que trabalham melhor e os grupos que são mais atrasados.” “P4♂8G1”. A categorização em dois grupos é também mencionada por “P2♀9G2”, que identifica 10 crianças pertencentes ao grupo das crianças com “mais dificuldade em aprender”. Situa “P4♂8G1” nesse conjunto.

Essa lógica de organizar a sala, as leituras das crianças sobre o pertencimento a um dos grupos, a demarcação entre “nós e eles” que se estabelece pela ideia de melhor e de pior, bem como as referências de convívio que dissemina, são forças da socialização institucionalizada e precisam ser interpretadas nas suas relações com o bullying.

Nas três turmas, foi observada a ação influente das crianças, na recusa a um pacto de desqualificação, quando os alvos eram participantes ativos de jogos e brincadeiras. O caso de “P♂5”, da pré-escola, revela como o fato de ter amigos e

partilhar com eles uma interatividade lúdica é vital ao pertencimento – neutraliza fragilidades e evita possível vitimização. Constitui um bom exemplo de inclusão na cultura de pares apesar das dificuldades apontadas pela educadora. Conforme excerto do diário de campo: [...] suas limitações motoras não representam impedimentos, não hesita em apresentar-se para integrar a equipe de futebol e demais atividades dos tempos livres, mostra-se confiante, diversifica interações e faz-se ativo. Não há quaisquer indicativos de que seja vítima de bullying nas interações com os pares. Essa participação plena nas situações informais é também reconhecida pela educadora. “[...] até o meu “P♂5”, com as limitações que ele tem, interage muito bem, é verdade. Então a brincar eles adoram-no, é, porque ele é muito bom a brincar, apesar das dificuldades que tem...” (Educadora M).

Também não se aplicam as lógicas de exclusão social, comuns nessa cultura escolar, às crianças do 1º e do 3º ano reconhecidas antes como participantes esperadas e valorizadas nas interações lúdicas, do que pelo seu não êxito, mesmo que esse seja continuamente assinalado pelos adultos do contexto.

Entre as crianças diretamente envolvidas em atos de bullying observa-se uma característica comum, que varia da dificuldade à incapacidade para participar nos processos de jogo e de brincadeira, notadamente naquilo que diz respeito à capacidade de envolvimento, enlevamento, convergência de intenções, de ações e de comunicação com os pares. Esse arranjo de condições – a impossibilidade intrínseca para o protagonismo lúdico associada a iniciativas de bullying dirigido aos pares –, é sugestivo de frágil capacidade empática. Nesse sentido conflitos de interesse contaminam a cena lúdica e a condicionam.

Assim, em cada criança que pratica o bullying há um brincante incapacitado para a brincadeira, que também é penalizado por não usufruir de um agir social pacífico comum ao grupo. As vítimas, entretanto, produzem esforços incansáveis com vistas à participação, à inclusão, aos laços e à pertença aos grupos de pares, no que não obtém êxito. Nenhum desses protagonistas – agressores e vítimas – vivencia a condição de brincante em plenitude.

Discussão

Da presença diária das crianças na escola, durante cinco dias da semana, repetida ao longo de meses e anos não se faz uma plataforma de geração e organização de conhecimento com e sobre essas. Mantém-se o princípio da negatividade (Sarmiento, 2011), que não reconhece capacidades nas crianças, determinando-lhes



interdições e prescrições. Preconceitos, estereótipos, solidão e mal-estar são facilmente disseminados na cultura escolar, e não se observa que desacomodem o olhar docente. Indicativos da necessidade de um agir institucional que não exclua das suas diretrizes os saberes das crianças, e a realidade produzida no contexto são um apelo ao compromisso com um modelo socializador que não é o do presente.

Precisam ser conhecidas as implicações de uma geração que, sem hipótese de contar com a mediação de adultos efetivamente dispostos a esse papel, silencia sistematicamente pensamentos, emoções e decisões; converte as suas dúvidas, pressupostos e estereótipos sociais em ações não mediadas pelo diálogo multigeracional e, que aos poucos, se especializa na arte de fazer crer ao adulto a observância de normativas por ele determinadas, ao tempo em que não as confirma no convívio nessa comunidade.

Se não há genuíno interesse na observação da cultura produzida pelas crianças na escola, essas mostram uma atitude curiosa e interpretativa diante dos padrões do agir adulto, a partir do que apresentam respostas adaptadas, como por exemplo, nos “interrogatórios” que se seguem a sua participação em conflitos. Para minimizar ou evitar punições recorrem a estratégias defensivas, tais como antecipar-se e afirmar que “*foi sem querer*”, exitosos às finalidades, diante do tão previsível quanto superficial roteiro de questionamentos, que em nada fomenta uma formação ética e com essa a qualificação das interações. Há ainda os abraços impostos, acompanhados de contagem em sequência numérica, pelos demais pares. É inegável que provocam efeitos positivos imediatos no humor das crianças, entretanto é ação de tamponamento que ignora as suas capacidades reflexivas e propositivas.

Igualmente preocupante na forma escolar, é a sua propriedade de anular a expressão do senso moral das crianças. Verificam-se nas três turmas, mecanismos pouco favoráveis a uma participação social orientada pela verdade, se entendida como uma percepção crítica não manipulada/manipuladora das vivências do cotidiano. Esses sujeitos sociais crianças, tão dispostos quanto capazes de uma intencionalidade ética, que os desobriga de versões ou alianças de conveniência, ou se necessário os sustenta pacificamente em posições contrárias as dos amigos, são balizadores que qualificam as interações e restabelecem algum equilíbrio a relações tão assimétricas. Poderiam ser potencializados na sua ação influente, se assim reconhecidos, para o que uma cultura dialógica seria necessária. Não há, nos achados de investigação, qualquer registro que indique ciência ou valorização desse papel social agregador, democrático e restaurativo, com o que perde força o projeto de educação cidadã professado pela escola.



Na medida em que a violência física é uma constante na escola, nota-se a insuficiência dos meios adotados para evitá-la. Há clareza nas narrativas das crianças quanto à ação dos amigos serem um importante fator protetivo e resolutivo, todavia aguardam por reconhecimento adulto a ação influente que as crianças exercem entre si, bem como os sentimentos de pertença e reciprocidade como valores centrais da cultura de pares. Não faltam, portanto, indicativos à geração dominante, para a necessidade de abandonar o paradigma de legislar para e sobre a infância, extraindo-lhe a diversidade e a complexidade.

Escutar as crianças; buscar interações sensíveis às suas múltiplas possibilidades de comunicar; valorizar a iniciativa autônoma como promotora do próprio conhecimento; afirmar uma metodologia em que a rotina seja sinônimo de regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si e do contexto (FALK, 2004) é uma decisão política, administrativa e pedagógica para organizar um processo educativo de recusa à dominação e a transformação acelerada desses sujeitos sociais em escolares. Antes, trata-se de garantir uma estrutura plena de oportunidades para que acionem suas capacidades de pensamento e de linguagem.

A garantia, nos grupos focais, desse espaço ao pensamento autoral, livre para produzir lógicas inéditas, permite conhecer as crianças concretas e as suas leituras ostracizadas no/do contexto. É nesse agir reflexivo que se reconhecem num protagonismo transgressor primeiramente atribuído aos pares do grupo étnico cigano, e que se desapegam de versões convenientes, também convergentes com a lógica adulta, de que a sala de aula em termos de convívio é um oásis de calma.

Os grupos focais mostram-se boas ferramentas para confrontar o discurso costumeiro, e a polarização enraizada. São convites às crianças para a ousadia de olhar, ver e pronunciar-se sem recorrer às máscaras sociais usadas no cotidiano, ou ainda a partir de outras referências e papéis sociais. É neste sentido que inaugurando um diálogo autoral, uma ética própria, que não vincula a qualquer ventriloquismo, os pares interrogam o discurso de P1♂9G2, não se deixam impressionar pelo seu fluente aparato argumentativo, confrontando-o na sua corresponsabilidade e iniciativas recorrentes de agressão à P4♂8G1. Em situação inédita às vivências do grupo, o estatuto social vigente na turma é alterado e, o fator desempenho escolar é relativizado no seu poder de determinar o polo da razão/verdade e o da sua antítese. Isto é possível porque vozes ganham liberdade, são descomprimidas da violência das margens apertadas, que determinam a direção e o nível da vazão, por conseguinte, o que fica retido. Cada grupo focal permite-se deixar de seguir à



risca os discursos prontos e batidos que encham de palavras mortas o mundo da escola e o seu cotidiano.

Por instantes, a partir da intencionalidade reflexiva feita pelo grupo de pares, P4♂8G1, é reconhecido num outro lugar que não o da negatividade. Esse novo lugar, até então situado em área utópica fortalece-o para apresentar uma voz desconhecida, porque costumeiramente recebida com resistências. O diálogo, que não acirra animosidades, inaugura uma revisão histórica e não se furta à análise crítica, na primeira pessoa, dos papéis sociais exercidos.

Essa disposição retrospectiva, a tocar o campo propositivo, descarta justificativas estáveis e faz emergir conteúdos até então silenciados, determinantes à qualidade das interações entre pares. É assim, em narrativas corajosas, que preconceitos e interesses são reconhecidos: não deixar jogar porque é gordo, aproximar-se para obter o empréstimo da bola, estar junto no recreio para jogar no computador garantido pela familiar do colega... Também o é, numa condição de escuta incomum pelos pares, a queixa de P4♂8G1 à brutalidade dos colegas e os sentimentos decorrentes.

Considerações Finais

Em acordo à literatura sobre o bullying na infância, confirma-se o recurso às formas verbal e física como as mais frequentes nas três turmas, entretanto, práticas que visam a exclusão das vítimas dos grupos de pares, consideradas as mais comuns entre adolescentes, também são recorrentes, com destaque no grupo do 3º ano.

Escolas que impõem uma norma de silenciamento diante do bullying concorrem para uma condição de duplo sofrimento das vítimas, na medida em que lhes reduzem o poder de resposta frente ao assédio.

Em síntese, mesmo que ações agressivas não sejam toleradas pelo conjunto de profissionais da escola, se identificadas, há que se observar, como regra, a não valorização das crianças vitimizadas pelos pares quer por parte das professoras quer da educadora quer das funcionárias.

É inadiável a decisão e a ousadia para reinventar-se como uma escola para todos, portanto, como modelo que não teme o pensamento, a voz e a ação das crianças, manifestadas em múltiplas linguagens, e em acordo a sua diversidade. Processos socializadores que se estendem por até onze horas diárias, ao longo dos três anos de educação de infância e dos quatro anos do 1º CEB são fundantes de subjetividades. Podem concorrer para transformar a criança/sujeito em criança/objeto. Há que se ter a certeza de haver consciência do que se produz, e o suficiente domínio dessa



organização para modificá-la na medida dos indicadores vivos da socialização em curso. Esse é também o caminho incontornável para desmistificar entendimentos de bullying e olhar a problemática, tal qual ela se manifesta, por meio das linguagens das crianças.

Referências

- BOULTON, M., & SMITH, P. Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, p. 315-329. New York, 1994.
- BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- CARVALHOSA, S., LIMA, L., & MATOS, M. Bullying: A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, v. 4, XIX, p. 523-537, 2001.
- COSTA, Paulo J.F.S.; FARENZENA, R. SIMÕES, H.; PEREIRA, B. O. Adolescentes portugueses e o bullying escolar: estereótipos e diferenças de género. *Interacções* n. 25, p. 180-201, 2013a. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/1822/25647> > Acesso em: 23 ago. 2015.
- COSTA, P. J.F.S.; FARENZENA, R.; SIMÕES, H.; PEREIRA, B. O. Violência, bullying e indisciplina na escola: bullying escolar: um estudo longitudinal sobre vitimação. *Atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. 2013b. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/26341>. Acesso em: 15 set. 2015.
- COSTA, P., PEREIRA, B., SIMÕES, H., & FARENZENA, R. *Vitimação em Contexto Escolar: frequência e múltiplas formas*. Paper presented at the VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, Instituto de Educação da Universidade do Minho - Campus de Gualtar. Braga, 2011.
- CRAIG, W. M. The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, Volume 24, Issue 1, January 1998, p. 123-130.
- DEHAAN, L. *Bullies*. 1997. Revisado em 2009. Disponível em: <http://www.ag.ndsu.edu/pubs/yf/famsci/fs570.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.
- ESPELAGE, L.D. Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*. v.53, Issue 4. Special Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying P. 257-264. Routledge – Taylors & Francis Group, 2014.
- ESTÉVEZ, E.; MURGUI, S.; MUSITU, G.; MORENO, D. Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, p. 433-450, 2008.
- FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Tradução de Suely Amaral Mello – revisão de Jaqueline Moll. Araraquara: JM Editora, 2004.
- FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus editora, 2005.



- FERNANDES, L. e SEIXAS, S. *Plano Bullying: como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora, 2012.
- FERRER, Belén M.; RUIZ, David M.; AMADOR, Luis V. and ORFORD, Jim. School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective. *Psychosocial Intervention*. v. 20, n. 2, 2011.p. 149-160.
- GARCIA, Mauricio & MADRIAZA, Paulo. Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile, *Estudios de Psicología* 2006, 11(3), 247-256, Chile.
- GUERRA, Nancy G.; WILLIAMS, Kirk R. and SADEK, Shelly. Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*. January/February 2011, Volume 82, Number 1, Pages 295–310.
- KOCHENDERFER-Ladd, B., & WARDROP, J. Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151. New York, 2001.
- LEE, Chang-Hun. An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*. May 2011 26: 1664-1693, Sage Journals.
- MARQUES, A.R. Jogo de luta ou luta a sério? Como distinguir para decidir? *Cadernos de Educação de Infância* n.º 90 Ago/10 24-30. Lisboa: Associação Portuguesa de Educadores de Infância, 2010.
- MARQUES, Amália; NETO, C.; ÂNGULO, J.C.; e PEREIRA, Beatriz O. Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In: ESTRELA, Albano e FERREIRA, Júlia. *Indisciplina ET Violence à L'Ecole*, Lisboa, Editora Afirse, p. 553-560, 2002.
- MARTINS, M. (Ed.). *Maus - tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro, 2009.
- MARTINS, M. J. D. Violência interpessoal e maus-tratos entre pares. Em contexto escolar. Revista de Educação, Vol. XV, n. 2, 2007 51 – 78. *Revista do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*.
- MATOS, M., NEGREIROS, J., SIMÕES, C., & GASPAR, T. Definição do problema e caracterização do fenómeno. In H. C. F. C. Ferreira-Borges (Ed.), *Violência, Bullying e Delinquência*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, 2009.
- MEYER, E. (Ed.). *Gender and sexual diversity in school: explorations of educational purpose* (Vol. 10). London-New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2011.
- NEGREIROS, J. Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In CORREIA, J. & MATOS, M. (Eds.). *Violência e violências da e na escola*. p.73-81. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- OLWEUS, D. The Olweus Bullying Prevention program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In Smith, P. K., PEPLER, D. & RIGBY, K. (Eds.), *Bullying in schools, how successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- OLWEUS, D. Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, n.43, v.7, p. 1171-1190, 1994.



OLWEUS, D. *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell, 1993.

OLWEUS, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In PEPLER, D. and RUBIN, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*.(411-448) Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

OLWEUS, D. Prevalence and incidence in study of anti-social behavior: definitions and measurement. In: M. E. KLEIN (Ed.), *Cross - national research in self-reported crime and delinquency* (p. 187-201). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1989.

PEREIRA, B. (Ed.). *Para uma escola sem violência*. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia 2008.

ROOS, S., SALMIVALLI, C., & HODGES, E. Person X context effects on anticipated moral emotions following aggression. *Social Development*, 2011.

SALMIVALLI, C. *Bullying and the peer group: A review*; *Aggression and Violent Behavior* n.15, 2010, p. 112-120.

SALMIVALLI, C. & NIEMINEN, E. Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully/victims. *Aggressive Behavior*, 28, p. 30-44, 2002.

SANMARTIN, J. Concepto y tipos. In Á. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela* p. 21-32. Barcelona: Editorial Ariel. S.A, 2006.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, *Revista O Social em Questão*. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, n. 21 p. 15-30, 2009.

SKRZYPIEC, G., SLEE, P., MURRAY-HARVEY, R., & PEREIRA, B. School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, v. 32, n. 3, p. 288-311, 2011. doi: 10.1177/0143034311402308

SMITH, P. K. School Bullying. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 71, p. 81-98. DOI:10.7458/SPP2012702332, 2013.

SMITH, P. K. & SHARP, S. *School Bullying. Insights and perspectives*, Londres e Nova York, Routledge, 1994.

SOUZA, R.; PEREIRA, B. e LOURENÇO, L. M. O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5º e 6º anos. In.: BARBOSA, G.; LOURENÇO, L. M. e PEREIRA, B. (org.). *Bullying: conhecer e intervir*. Juiz de Fora: ed UFJF, 2011, p. 33-50.

SPRIGGS, Aubrey L.; IANNOTTI, Ronald J.; NANSEL, Tonja R.; HAYNIE, Denise L. Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*. Volume 41, Issue 3, September 2007, p. 283-293.



O encontro intergeracional entre crianças e idosos como espaço de construção de cidadania na infância

The intergenerational meeting between children and the elderly as a context of building citizenship in childhood

El encuentro intergeneracional entre niños y ancianos como contexto de construcción de ciudadanía en la infancia

Ivone Maria Mendes Silva*
Simone Cristina Dalbello da Silva**

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre como a educação das novas gerações para a participação cidadã na vida social pode ser fomentada por projetos promotores de encontros intergeracionais entre crianças e idosos. Como aporte teórico do trabalho são encapadas contribuições de autores/as que abordam as interconexões entre infância, cidadania e educação, como Hannah Arendt e Manuel Jacinto Sarmento. O desenho metodológico do estudo incluiu a realização de pesquisa etnográfica, com uso de observação participante e recolhimento de narrativas produzidas por crianças e idosos ao longo de sua participação no projeto “Idosos Mestres da Vida”, desenvolvido em escolas públicas de Concórdia-SC. Foi possível observar que o projeto funcionou como um espaço de coeducação, ao possibilitar a ampliação do horizonte de experiências e conhecimentos dos sujeitos participantes. Conclui-se que o convite feito às crianças para que identificassem relações entre presente e passado histórico instigou-as a produzirem reflexões sobre os processos que afetam a organização da vida social na atualidade e em outros tempos, bem como seus sentidos e implicações. O fomento dessa capacidade de leitura crítica da realidade representa um vetor fundamental para a constituição de sujeitos cidadãos plenos, capazes de se responsabilizarem não apenas pela cidadania individual, mas também comunitária e social.

Palavras-chave: Infância. Velhice. Cidadania. Intergeracionalidade. Coeducação.

Recebido em 15/10/2019 – Aprovado em 27/12/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11427>

* Doutora em Ciências (área: Psicologia) pela Universidade de São Paulo/USP. Professora adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0058-091X>. E-mail: ivone@uffs.edu.br

** Mestra em Ciências Humanas no PPG da UFFS/Erechim/RS. Assistente social do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) da Secretaria Municipal de Saúde de Concórdia/SC, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9001-2969>. E-mail: simonecdalbello@gmail.com



Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre cómo la educación de las nuevas generaciones para la participación ciudadana en la vida social puede fomentarse mediante proyectos que promuevan encuentros intergeneracionales entre niños y ancianos. Como aporte teórico del trabajo están los aportes de autores que abordan las interconexiones entre infancia, ciudadanía y educación, como Hannah Arendt y Manuel Jacinto Sarmento. El diseño metodológico del estudio se centra en la realización de investigaciones etnográficas, junto con el proyecto intergeneracional "Ancianos Maestros de la Vida", desarrollado en las escuelas públicas de Concordia/SC. Se pudo observar que el proyecto funcionaba como un espacio de coeducación permitiendo la expansión del horizonte de experiencias de niños y ancianos. Se descubrió que la práctica de hacer comparaciones y relaciones entre el presente y el pasado histórico ha brindado a los niños la posibilidad de producir reflexiones sobre los cambios sociales que han afectado la organización de la vida social en el presente y otros tiempos, así como los sentidos y implicaciones de estos cambios, un proceso que representa un vector fundamental para la constitución de sujetos ciudadanos plenos, capaces de ser responsables no solo de la ciudadanía individual, sino también comunitaria y social.

Palabras clave: Infancia. Vejez. Ciudadanía. Intergeneracionalidad. Coeducación.

Abstract

This paper presents reflections on how the education of new generations for citizen participation in social life can be fostered by projects that promote intergenerational encounters between children and the elderly. As a theoretical contribution of the work, contributions from authors addressing the interconnections between childhood, citizenship and education, such as Hannah Arendt and Manuel Sarmento. The methodological design of the study focused on conducting ethnographic research, in the "Elderly Masters of Life" project, developed in public schools in Concordia/SC. It was possible to observe that the project functioned as a co-education space, enabling the expansion of the horizon of experiences of children and the elderly. It was found that the practice of making comparisons and relationships between the present and the historical past gave children the opportunity to reflect on societal changes that have affected the organization of social life in the present and other times, as well as the senses and implications of these changes, a process that represents a fundamental vector for the constitution of subjects full citizens, capable of being responsible not only for individual citizenship, but also community and social.

Keywords: Childhood. Old age. Citizenship. Intergenerationality. Co-education.

Introdução

O presente trabalho apresenta reflexões sobre como a educação das novas gerações para a participação cidadã na vida social pode ser fomentada por projetos promotores de encontros intergeracionais entre crianças e idosos.

Consideramos que as práticas de coeducação construídas entre crianças e idosos, os quais têm seus processos de subjetivação e socialização marcados por contextos históricos distintos, podem exercer um impacto profundo sobre a forma como esses sujeitos se constroem como indivíduos e cidadãos. A coeducação de gerações, como lembra Oliveira (1998), supõe que crianças e idosos, ao conviverem, possam influenciar-se reciprocamente, alcançando aprendizagens múltiplas e se desenvol-



vendo como pessoas por meio do intercâmbio de saberes, desde que as relações das quais participem sejam de fato igualitárias e as diferenças respeitadas. Nesse sentido, a coeducação de gerações tem sua importância afirmada como instrumento de desconstrução de preconceitos e visões estereotipadas sobre infância(s) e velhice(s), podendo ainda representar um caminho para a superação da indiferença ou intolerância em relação à alteridade.

O conceito de alteridade é aqui referido em sua estreita relação com o de cidadania, tomando por base o pensamento de Hannah Arendt, que fundamentará a discussão feita sobre a educação como dimensão estruturante da cidadania e o papel dos adultos face às crianças nesse processo.

A concepção de infância da qual partimos baseia-se, principalmente, nos escritos de Manuel Jacinto Sarmiento (2002, 2004, 2005), que defende a superação do conceito de infância atrelado apenas a critérios etários e variáveis psicológicas e biológicas. Ele propõe que concebamos a infância como uma “categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). Ou seja, ao estudarmos a infância precisamos considerar o contexto social mais amplo com o qual se relacionam os “itinerários individuais de cada criança¹”, pois eles só “fazem sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que condicionam cada existência humana” (SARMENTO, 2002, p. 268). O que nos leva, sob essa perspectiva, a ressaltar a necessidade de considerar a infância no plural (infâncias), em função de não serem uniformes ou homogêneos os processos vividos pelas crianças enquanto sujeitos sociais. Adotamos também o plural ao nos referirmos à velhice, por admitirmos que são diversas as formas pelas quais pode ser significada e vivida essa etapa do ciclo da vida (MESSY, 1999).

Considerando as formas de participação social e de consolidação de práticas cidadãs disponíveis às crianças na atualidade, o alcance de avanços nesse âmbito, sejam eles promovidos pela ação do Estado na viabilização de políticas públicas seja pela atuação da sociedade civil organizada, constitui necessidade social das mais prementes, assim como o fortalecimento da interação comunitária, incluindo as mais diversas gerações.

Outro grande desafio a ser enfrentado por nossa sociedade na atualidade é a problematização e superação de visões estereotipadas e excludentes sobre infância(s) e velhice(s), as quais acabam impondo delimitações participativas e restrições no exercício da cidadania plena pelas crianças e pelos idosos. Talvez, um primeiro passo nessa direção seja, justamente, compreender tais visões como cons-



truções sociais e não realidades fixas e acabadas, o que implica a possibilidade de serem mudadas.

Diante desse cenário, o tema da intergeracionalidade, considerando-se especialmente suas relações com a infância e a educação, suscita debates de grande relevância para o mundo acadêmico e para a sociedade mais ampla. Inserindo-nos nesse âmbito de estudos, essencialmente multidisciplinar, produzimos a discussão apresentada ao longo do presente artigo, que foi desenvolvida com base nas contribuições teórico-conceituais advindas dos autores supracitados e de outras fontes teóricas, em articulação com a análise de narrativas produzidas por crianças e idosos participantes do projeto “Idosos Mestres da Vida”, realizado em escolas públicas da cidade de Concórdia/SC. Para tanto, foi utilizado o método etnográfico, baseado na observação participante dos encontros ocorridos como parte do projeto e a análise das narrativas construídas a partir da interação entre as crianças e os idosos. O cerne da proposta consistiu na apresentação, pelos idosos, de suas memórias autobiográficas e de conhecimentos acerca da história e cultura locais, seguida da troca de ideias e experiências com as crianças.

Nas próximas seções, as discussões anteriormente anunciadas serão desenvolvidas, com o artigo estruturando-se da seguinte maneira: a primeira seção traz considerações teórico-conceituais sobre coeducação de gerações, cidadania e infância. A segunda seção expõe o percurso metodológico da pesquisa, seguida da apresentação e discussão dos resultados obtidos. Por fim, são formuladas algumas considerações finais.

Coeducação de gerações, cidadania e infância: o lugar das relações intergeracionais na educação das novas gerações

Ao longo da história, as sociedades frequentemente têm delimitado seus grupos sociais por fronteiras de idade, mas é na Modernidade que esse processo ganha contornos mais nítidos em função da padronização das etapas da vida, da infância à velhice (DEBERT, 1998, 2010).

Em nossa sociedade atual, os diferentes grupos etários desenvolvem suas próprias culturas em espaços socio-ocupacionais específicos e há, em geral, pouco convívio viabilizador de práticas coeducativas com outras gerações, acentuando ainda mais essa fragmentação cronológica. Somado a isso, assiste-se hoje a uma grande valorização das tecnologias, as quais têm produzido grandes modificações nas rela-



ções interpessoais. Não por acaso, a intergeracionalidade, e, mais especificamente, a coeducação de gerações, tem sido, muitas vezes, significada como algo difícil de ser alcançado no contexto contemporâneo, no qual idosos frequentam grupos de idosos e crianças ocupam-se das escolas. Tais situações acabam por segmentar as gerações e os próprios espaços socio-ocupacionais (SILVA; JUNQUEIRA, 2013), com repercussões negativas em vários planos.

Não obstante, como sustenta Debert (2010, p. 51), podemos considerar que “as etapas em que a vida se desdobra são relacionais e performáticas”, o que implica que processos como a segmentação atualmente existente entre diferentes gerações possam ser colocados em questão e ressignificados. Até porque o convívio entre as diversas gerações e o processo de transmissão sociocultural por ele oportunizado são imprescindíveis a qualquer sociedade, sendo inviável concebermos a construção de um futuro pelas novas gerações sem que essas possam valer-se do legado e dos ensinamentos dos seus predecessores (BORGES; MAGALHÃES, 2011).

Assim, as relações intergeracionais estão diretamente implicadas na possibilidade de construção de processos educacionais que envolvam “todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius*” (CURY, 2002, p. 254). Da mesma forma que “uma geração reúne alguns indivíduos, ela também produz distinções” (BORGES; MAGALHÃES, 2011, p. 174). Então, a prática intergeracional pode ser um “meio educacional” que estabelece um “processo de educação/aprendizagem bi-direcional” (ANTUNES; MOREIRA, 2018, p. 22).

A educação é aqui reconhecida, portanto, como um caminho do qual cada indivíduo pode dispor como “chave de autoconstrução e de reconhecer-se como capaz de opções”. E mais: como uma “oportunidade de crescimento cidadão” (CURY, 2002, p. 260). Isso porque somente quando efetivamos a educação como um processo de formação humana, processo para o qual as relações intergeracionais são fulcrais, é que criamos condições para que as crianças venham a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais que, atreladas a uma capacidade de leitura crítica dos contextos sociais e existenciais nos quais se inserem, ampliam suas possibilidades de protagonizarem processos de participação social e até mesmo de transformação da realidade, por intermédio de práticas cidadãs. Nesse sentido cabe reconhecer que “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumentos de redução da desigualdade e das discriminações” (CURY, 2002, p. 261).

Nesse momento de nossa argumentação, a definição do que entendemos por cidadania e a explicitação de suas articulações mais profundas com a educação mostra-se fundamental. Com esse propósito em mente, recorreremos às contribui-



ções de Hannah Arendt, para quem a cidadania conjuga dois princípios centrais: por um lado, o princípio de alteridade, assentado no direito a ter direitos; por outro, nos projetos coletivos e na igualdade, facultada pelas leis que regem os interesses comuns. A autora convida-nos, portanto, a pensar a cidadania como uma construção que pode ser alcançada pelos indivíduos a partir da convivência coletiva e do pertencimento a uma comunidade política, na qual esses tenham seus direitos e liberdades fundamentais reconhecidos, assim como suas singularidades (ARENDR, 2010).

A expressão *direito a ter direitos* tem sido muito comentada como marca distintiva da definição dada pela autora ao conceito de cidadania. Essa discussão se faz presente não apenas em sua obra *A condição humana*, citada anteriormente, mas também em *As origens do totalitarismo*. Dessa obra, é conhecida a passagem na qual Arendt anuncia que “o direito a ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade deveria ser garantido pela própria humanidade” (ARENDR, 1989, p. 332). Na sequência de sua argumentação, entretanto, a autora adverte que “nada nos assegura que isso seja possível”, uma vez que a cidadania, como o próprio mundo de cultura na qual estamos imersos, é uma construção humana e, como tal, demanda a existência de certas condições para se tornar realidade. Tanto é que, na história recente, alguns sistemas totalitários (o Nazismo, por exemplo) nos confrontaram com a impossibilidade de exercício da cidadania. Como bem sintetiza Sawaia (1994), partindo das contribuições de Arendt:

Cidadania é consciência dos direitos iguais, mas esta consciência não se compõe apenas do conhecimento da legislação e do acesso à justiça. Ela exige o **sentir-se** igual aos outros, com os mesmos direitos iguais. Há uma necessidade subjetiva para suscitar a adesão, a mobilização, tanto quanto condições para agir em defesa destes direitos (SAWAIA, 1994, p. 152, grifos da autora).

E a formação dessa consciência, que tem como substrato principal a ética, requer a mediação do outro, ou seja, a possibilidade de integrarmos uma comunidade política que seja fonte de direitos e ao mesmo tempo nos eduque a praticar nossos deveres. Uma comunidade que nos ensine que “o parâmetro ético da liberdade é a alteridade, porque esta traz consigo valores como autonomia e responsabilidade [...]”, dado que “o princípio fundamental da cidadania colocado pela modernidade contemporânea é o direito de viver a própria vida, ser único e diferente dos demais, enquanto igual a todos” (SAWAIA, 1994, p. 154-155).

A integração a comunidades plurais se efetiva, na vida cotidiana, via participação em contextos diversos, como família, escola, partidos, grupos de amigos e



pares, associações de bairro etc., a partir dos quais passamos, desde a infância, a ter acesso ao “espaço público”, aprendendo a cultivar a responsabilidade pelo bem comum ao fazer um uso consciente da própria liberdade. Ainda segundo Arendt (2005), o exercício dessa responsabilidade para com o mundo (também referida como *amor pelo mundo*) deve ser praticada pelos adultos e ensinada às crianças, constituindo um princípio fundante da cidadania, como a própria educação o é.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para renovar um mundo comum (ARENDRT, 2005, p. 247).

Educar as crianças implica, portanto, suscitar nelas o desejo de fazer parte desse mundo e de cuidar dele para que continue existindo. Para além disso, seria tornar-se responsável por “introduzi-las” nesse mundo, levando-as a compreender as relações, instituições e leis que dele fazem parte, bem como outras formas de legado deixadas pelas gerações anteriores. Trata-se, portanto, de assumir “[...] na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDRT, 2005, p. 235).

Apesar de Arendt (2005) destacar o papel dos pais humanos nesse processo, podemos admitir a existência de diversos atores sociais que podem assumi-lo, se imbuídos de uma intencionalidade educativa ancorada na responsabilidade pelo mundo e pelas próprias crianças, incluindo aqueles que aqui destacamos: os idosos. Cabe lembrar, como bem colocado por Oliveira (1998), que os idosos são aqueles “nascidos em outro tempo”, fato que lhes confere a “condição de portadores do passado no presente e, graças ao burilar da memória” podem oportunizar às crianças o acesso a uma “cultura banhada na história vivida” (OLIVEIRA, 1998, p. 262).

Mas, como pondera Arendt, as sociedades modernas ocidentais têm enfrentado muitos desafios na concretização da educação das novas gerações se considerados os princípios anteriormente aludidos. A seu ver, esse processo guarda relação com a chamada “crise na educação”, instaurada a partir da segunda metade do século XX em vários países e, mais amplamente, com a chamada crise da Modernidade, que se alimenta das transformações culturais pelas quais passam as sociedades ocidentais na atualidade² (ARENDRT, 2005).

Concordamos com César e Duarte (2010) em sua interpretação do pensamento arendtiano, quando afirmam que:



O aspecto para o qual Arendt chama a atenção em sua reflexão sobre a crise da educação contemporânea diz respeito ao fato de que as fronteiras entre adultos e crianças vêm se tornando cada vez mais tênues, problema que, por sua vez, põe em destaque a falta de responsabilidade e o despreparo dos adultos para introduzir os recém-chegados no mundo. Afinal, como proceder criteriosamente nessa introdução educacional ao mundo quando a velocidade das transformações desse mundo é de tal monta que ele permanece desconhecido e estranho mesmo para os adultos que nele habitam e que, portanto, deveriam conhecê-lo? (CESAR; DUARTE, 2010, p. 826).

Ao nos referirmos à educação das futuras gerações, devemos levar em consideração também as mudanças que atingem a forma como a própria infância tem sido compreendida e vivida desde o emergir da Modernidade. Os estudos precursores de Philippe Ariès (1981)³ sobre a infância como categoria social construída historicamente nos apontam que aquilo que se pensa, o que se espera e o que se pratica em relação às crianças variou muito ao longo da história. A concepção atual de uma infância dotada de particularidades, direitos, fragilidades e inocências nem sempre existiu. O que era comum para as crianças de outros tempos pode hoje ser considerado inadequado, ilegal e até desumano.

Partindo das considerações elaboradas por Áriès e outros autores que discutem a construção social da infância, Manuel Jacinto Sarmiento (2004) afirma que várias mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais ao longo dos últimos séculos possibilitaram a produção de uma “infância global, no plano normativo” (SARMENTO, 2004, p. 4). Dentre as mudanças destacadas pelo autor como propiciadoras desse processo estão: o surgimento de instituições (escola) e de saberes (pediatria, psicologia, pedagogia) voltados especificamente às crianças; a transformação dos cuidados dispensados a elas no interior das famílias e a constituição de normas e de prescrições indicando como deveriam ser tratadas. Entretanto, reconhece o mesmo autor, tais processos não eliminam as “desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global” (SARMENTO, 2004, p. 6). Nesse sentido, cabe assinalar a existência, na realidade social, de várias infâncias, ou seja, diferentes formas de se viver essa condição, a despeito do que apregoam os discursos e práticas normatizadores.

Em outra de suas obras, Sarmiento (2002) já alertava para o fato de que, mais do que nunca, podemos falar de uma “crise social da infância”, reforçada principalmente pela exclusão social. Isso porque, contemporaneamente, é na infância que se refletiriam as maiores repercussões das mazelas sociais, econômicas, étnicas e de classes da nossa sociedade (SARMENTO, 2002, p. 267). Se, por um lado, há um



reconhecimento de que a criança é um sujeito de direitos; por outro, é impossível negar que vivenciamos fragilidades na consecução desses direitos, principalmente em função do contexto macroestrutural ao qual estamos submetidos. Assim, estabelece-se um paradoxo: a infância vista como “depositária da imagem de paz” e, ao mesmo tempo, carregando os “efeitos geracionais da exclusão social” (SARMENTO, 2002, p. 268-269). E esses efeitos incidem diretamente “na habilidade da criança para participar” da vida em sociedade, pois além de repercutirem subjetivamente, ainda afetam o desenvolvimento emocional, crítico e social (TOMÁS, 2013, p. 57).

Esse contexto macroestrutural acaba por dificultar processos de consolidação da cidadania na infância. Ao pensarmos na criança como sujeito de direitos – expressão que ganha força, no Brasil, na década de 1980 e 1990, a partir de legislações específicas e políticas públicas – estamos pensando em um novo conceito de infância. Ou seja, a criança passou a “ser considerada não só como objeto, mas também como sujeito, ator e cidadão” (MONTEIRO; CASTRO, 2008, p. 280). Mas tal concepção ainda não concedeu às crianças “uma condição plena de cidadão”, pois disponibiliza-se acesso aos direitos sociais, principalmente o direito à educação, mas ainda se restringe ao usufruto dos direitos de participação e do exercício dos direitos políticos. Não obstante, a consolidação de práticas democráticas e cidadãs na infância deve incluir, necessariamente, a participação das crianças (MONTEIRO; CASTRO, 2008). Assim, para a efetiva “expressão dos direitos das crianças”, a “participação política e da vida democrática” são de extrema importância (SARMENTO, 2002, p. 276). Em outras palavras, a participação é “um imperativo para concretizar a criança como sujeitos de direitos” (TOMÁS, 2013, p. 51).

Um expoente dessa prerrogativa deve se fazer sentir, segundo a perspectiva que sustentamos, na própria forma como as crianças são percebidas e incluídas nos estudos que se propõem a analisar suas realidades de vida e/ou as percepções que elas nutrem sobre essas realidades. Podemos compreender sua participação, nesse contexto, por uma ótica que privilegie realizar pesquisa “com” crianças e não “sobre” elas (OHLWEILER; FISCHER, 2013), ao considerá-las atores sociais plenos, capazes de produzir cultura, tendo em vista sua condição de sujeitos de direitos e de desejos. Com base nessa perspectiva, que confere importância às opiniões e visões de mundo das crianças e concede espaço para que elas possam manifestá-las, é que optamos por realizar uma pesquisa de cunho etnográfico com as crianças participantes do projeto intergeracional aqui focalizado. Assunto para o qual voltaremos nossa atenção na próxima seção.



Percurso metodológico: “cenário, atores e regras” da pesquisa

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada durante o período de outubro de 2017, em cidade de médio porte do oeste catarinense⁴. Os dados foram obtidos por intermédio do método etnográfico, que acompanhou idosos e crianças durante a execução de um projeto intergeracional.

A pesquisa etnográfica exige, por parte do pesquisador, um movimento de olhar e de ouvir o outro, bem como a criação de um processo de interação com outros contextos socioculturais e, nesse caso, geracionais. Como Geertz (1989, p. 15), entendemos que o que define a etnografia é a prática da “descrição densa” da realidade estudada e dos sujeitos nela implicados, a partir da imersão do/a pesquisador/a nessa realidade, aliada à própria interpretação da descrição.

Inspirando-nos nas contribuições de Magnani (2009) sobre a prática da etnografia, adotamos os conceitos de “cenário”, “atores” e “regras”, por ele formulados. Eles são aqui usados para fazermos referência às dimensões às quais estivemos atentas durante o processo de pesquisa.

O **cenário** escolhido para a realização desta pesquisa de campo foram algumas escolas da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte, situada no oeste catarinense, por meio do projeto intitulado: “Idosos Mestres da Vida”, idealizado pelo Conselho Municipal do Idoso da cidade de Concórdia/SC. Foram contempladas seis escolas; entretanto, dessas, acompanhamos cinco. O Projeto Mestres da Vida tem como objetivo o fortalecimento de vínculos entre as crianças e os idosos, o compartilhamento de saberes, de modo a proporcionar às crianças a percepção daquilo que era importante na época dos avós, incluindo as brincadeiras, o lazer, o trabalho, as tradições, os costumes e as experiências que marcaram a vida dos idosos. Conteúdos esses que foram apresentados às crianças por meio de histórias e de narrativas, as quais ofereceram subsídios para debates sobre assuntos da atualidade e reflexões acerca das mudanças que ocorreram ao longo dos anos.

O critério de inclusão das escolas para as apresentações do projeto foi a manifestação de anuência das próprias escolas, ou seja, o Conselho Municipal do Idoso divulgou o projeto, e as escolas que demonstraram interesse e disponibilidade de recebê-lo foram as responsáveis pelo agendamento da visita dos idosos.

Os **atores** são tanto os idosos que apresentaram suas histórias de vida quanto as crianças que estudavam no terceiro ano do ensino fundamental e interagiam com eles.



A metodologia do projeto consistiu na apresentação de *slides* com fotos de tradições, costumes, vestuário com os quais os idosos tiveram contato, apresentando miniaturas de ferramentas e de objetos utilizados há 50 anos ou mais⁵. As apresentações duravam, em média, uma hora e trinta minutos; e as narrativas produzidas pelos idosos e pelas crianças foram desencadeadas pelo uso dessas fotos e miniaturas.

A etnografia aconteceu durante o ano de 2017. Para sua realização, foram utilizadas, como instrumentos de pesquisa, a observação participante dos encontros, acompanhada da produção de diários de campo, com registros que contemplaram as narrativas dos idosos e das crianças, bem como as percepções e impressões da pesquisadora sobre o contexto de pesquisa. Também foram realizados relatórios para registro de informações que se destacaram em cada encontro com os idosos, os quais foram, em alguns casos, enriquecidos com dados oriundos de conversas informais realizadas pela pesquisadora com os sujeitos de pesquisa.

Quanto aos cuidados éticos adotados durante a consecução da pesquisa, cabe afirmar que os idosos assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para o uso de suas narrativas (gravadas e escritas) e de suas imagens. Além disso, foi registrada, em ata, durante reunião plenária do Conselho Municipal do Idoso de Concórdia, a autorização para a participação e acompanhamento do projeto “Idosos Mestres da Vida” e uso dos resultados dos encontros intergeracionais. A Secretaria de Educação do Município foi comunicada sobre a realização do projeto e a utilização dos dados obtidos ao longo deste na pesquisa aqui descrita, tendo concedido autorização para tanto. Também foi obtida autorização dos responsáveis/pais das crianças para que ocorresse sua participação no projeto e na pesquisa associada a esse.

Os nomes das escolas nas quais o projeto “Idosos Mestres da Vida” ocorreu foram preservados, assim como a identidade das crianças, aqui designadas por nomes fictícios: Júlia, Júlio, Felipe, Helena, Larissa, Eduarda, Lara, Sophia, Miguel, Amanda, Romeu, Juliana, João, Pedro, Ana, André, Igor, Leonardo, Sophia, Cíntia, Clarice, Luana, Cristina, Gabriel, Alexandre, Alice, Aline, Luiz, Artur, Joaquim, Rosa⁶. Os nomes dos idosos também não são revelados, sendo referidos na pesquisa por meio dos nomes fictícios sr. Apolo e sr. Aquiles⁷. As escolas acompanhadas etnograficamente, serão numeradas como cenário 1, 2, 3, 4 e 5, sendo aqui descritas aquelas que foram acompanhadas durante a execução do projeto. Além disso, optamos por não expor as fotos mencionadas na seção *Resultados da pesquisa*, como forma de preservar a identidade dos participantes.



Para a análise dos dados obtidos por intermédio da etnografia, utilizamos princípios da análise de conteúdo segundo o método proposto por Laurence Bardin (2016). Então, estruturamos a análise de acordo com as escolas visitadas. Posteriormente realizamos a descrição das narrativas e, na sequência, a produção das inferências, buscando relacionar nossas interpretações com as discussões já existentes na literatura científica sobre o tema.

Resultados da pesquisa

Apresentaremos, a seguir, os relatos do diário de campo produzido durante a etnografia. Nesse momento, selecionamos as narrativas das crianças e idosos que mais se destacaram ao longo das interações ocorridas entre eles no contexto do projeto intergeracional.

Cenário 1

A turma do terceiro ano do ensino fundamental dessa escola era composta por treze alunos. A turma era bem empolgada, agitada e participativa. Assim, demos início à apresentação das fotos pelos idosos. No decorrer do processo, mostramos uma foto que continha rolos de fumo. O fumo fazia parte da economia da região do Alto Uruguai Catarinense. Sr. Aquiles e sr. Apolo perguntam: *“O que é isso?”*, as respostas das crianças foram: *“Churrasco”*; *“Carne”*, *“Lenha”*. Quando os idosos contaram que eram rolos de fumo, as expressões foram de espanto: *“Nossa!”*. Júlia então afirma: *“Hoje as pessoas vendem plantas de maconha”* (risos da turma). Os idosos abordam os riscos de fumar e usar drogas, Júlia então comenta: *“Eu tenho religião, não vou fumar”*.

No decorrer da conversa que se travou, os idosos foram relatando suas experiências com riqueza de detalhes. Então, perguntam: *“Alguém já viu rolo de fumo?”*, respostas: *“Não”*, *“Eu só vi maconha”*. Sr. Aquiles e sr. Apolo, espantados, perguntam quase que simultaneamente: *“Vocês conhecem maconha?”* a resposta das crianças foi unânime: *“Sim”*. Júlio, empolgado pelo diálogo que se construía, comenta: *“Meu primo anda sempre com maconha na mochila”*. Felipe, assustado com o comentário do amigo, lança uma cotovelada de leve em Júlio e adverte-o: *“Não conta isso”* (mais risos na sala).

Mostramos a foto de uma plantação de trigo, pertencente ao acervo da família do sr. Apolo. Os comentários das crianças foram: *“Era muito trigo”*; *“Eu conheço*



trigo”. Júlia, muito participativa, pergunta espantada: “*As crianças trabalhavam também?*”. Sr. Apolo aponta para a foto e fala: “*Sim, as crianças ajudavam nas tarefas e esse sou eu*”. As crianças perguntam quase que ao mesmo tempo: “*Sério?*”. Algumas crianças comentam: “*Que legal*”. Sr. Apolo conta que a mãe estava grávida nessa época em que a foto foi registrada, que o pai dele dizia que a cegonha iria trazer o bebê. Helena então pergunta: “*O que é cegonha?*”. Larissa comenta: “*Minha mãe fala dessa tal de cegonha*”, após o comentário indaga: “*Você veio então da cegonha?*”.

Percebemos como as crianças estão atentas ao que acontece ao seu redor. Misturam, muitas vezes, a realidade com a fantasia. Ao mesmo tempo que brincam e demonstram certa ingenuidade diante de alguns tópicos da conversação, produzem reflexões e questionamentos face a outros. Sabem participar de um debate sobre o uso de drogas enquanto acreditam na cegonha.

Ao final da apresentação confeccionamos um brinquedo de botão com as crianças. Os idosos se misturam em meio às crianças e as ensinam a brincar, enquanto essas ficam fascinadas com o brinquedo, principalmente pelo fato de poderem criá-lo. Os comentários foram os mais diversos: “*Eu tenho esse brinquedo em casa, mas é de LED*”, “*Já estou craque nisso*”, “*É como um Spinner*”.

Na atualidade, vivemos um enraizamento na cultura da tecnologia e do consumismo que nos permite comprar tudo pronto. Construir o próprio brinquedo gerou uma satisfação tão grande nas crianças que os idosos não conseguiram mais obter suas atenções para abordar a temática da violência que, no planejamento inicial, compunha a pauta da apresentação.

Cenário 2

A turma era composta de vinte alunos, turma bem quieta e atenta, talvez porque antes dos idosos iniciarem as falas com as crianças, o diretor da escola deu instruções sobre como deveria ser o comportamento das crianças, durante aquilo que ele denominou de “palestra”. Após essa conversa prévia com o diretor, as crianças demoraram para criar vínculos e interagirem com os idosos, custando a participar da conversa. Não teceram muitos comentários, mas demonstraram estar atentas à apresentação e aos relatos dos idosos.

Mostramos a foto de dois objetos utilizados para cavalgar: o *selim* e a *sela*. Os idosos perguntam: “*conhecem?*”. As crianças respondem, unanimemente: “*sim*”. Os idosos explicam que o *selim* é uma antiga sela de cavalos para mulheres, pois elas



não podiam se sentar com as pernas abertas. Assim, nos casamentos que eram realizados a cavalo, a noiva sentava de lado utilizando o *selim*, enquanto a *sela* era utilizada pelo homem. Os idosos discutem junto com a professora a questão de que, na época em que se usava o *selim* e a *sela*, a mulher não podia se comportar como o homem. Havia restrições e convenções sociais a serem seguidas que implicavam em limitações no que se refere ao exercício de direitos, à presença em determinados espaços e ocupações.

Conforme o vínculo foi se estreitando as crianças começaram a interagir. Na foto da família na colheita do trigo, sr. Apolo, que pertence a essa família mostra como eles “batiam” os trigos. Antes de existirem as trilhadeiras para descascar o trigo, eles o descascavam com um utensílio chamado de *Manguá*. Sr. Apolo então mostra a miniatura do *manguá*. As crianças perguntam se esse instrumento servia para brigar. Os idosos explicam que não e fazem os movimentos para mostrar como era feita a utilização do objeto.

As crianças demonstram curiosidade para saber o que os idosos ganhavam de presente na época em que eram crianças. Os idosos relatam que ganhavam presentes como enxadas e sapatos de borracha. Sr. Apolo lembra, então, de mostrar como eram feitas as lanternas para iluminar as casas, que eles chamam de *Chiaretto*. Os idosos contam que a utilizavam para iluminar o ambiente para fazer as tarefas da escola. As crianças comentam: “Nossa!”, “Como fazia luz?”. Sr. Aquiles explica que eles usavam querosene para fazê-la funcionar. Eduarda muda de assunto e pergunta: “Vocês comiam o que?”. Os idosos explicam que arroz, feijão, mandioca, polenta e carne, sendo essa dividida entre toda a família. Os pedaços mais nobres eram destinados aos mais velhos e os demais pedaços, divididos entre os mais jovens.

Durante a conversa, percebemos que a noção de tempo para as crianças é diferente da noção de tempo para os adultos. Tudo no mundo infantil é muito intenso. Na foto em que aparecem duas meninas, sr. Apolo para, olha para a foto, suspira e aponta para uma das meninas e exclama: “Essa é minha esposa”. Eduarda pergunta: “Quantos anos ela tem?”, sr. Apolo responde: “71 anos” e Eduarda então exclama: “Nossa!”, Lara ainda complementa: “é muito tempo, né?”.

A noção de transformação e de modificação das paisagens urbanas também causa espanto nas crianças, pois apresenta-se para elas uma realidade que não reconhecem e cuja transformação não acompanharam, apenas conheceram tal qual se apresenta na contemporaneidade. Na exposição da foto de uma *Romaria*, denominada *Filha de Maria*, que acontecia na praça, no centro da cidade de Concórdia/SC, as crianças demonstram seu espanto: “Nossa!”, “Como nossa praça era dife-



rente”. Sophia, com muita dúvida, não reconhece a paisagem e indaga: “*É a nossa praça?*”.

Os idosos falaram dos castigos aplicados na época em que estudavam e os alunos começam a compartilhar experiências que os pais dividiram com eles. Miguel conta: “*O meu pai falava que quando não obedecia na aula ele não podia voltar para escola durante uma semana e ainda apanhava em casa*”. Sr. Apolo contou uma história de sua infância: sua mãe havia feito um calção para ele ir jogar bola utilizando o saco de farinha como tecido e, ao utilizá-lo, todas as crianças com quem costuma brincar riram dele. Intrigado, ele foi verificar o motivo e descobriu que todos riam porque atrás do calção estava escrito: “cinquenta quilos de farinha”. Ao escutarem esse relato, as crianças participantes do projeto riem.

Como a cena descrita ilustra, os idosos faziam de tudo para serem atrativos para as crianças em suas interações para com elas. Deixaram claro que para eles era importante cativar a atenção e cumplicidade das crianças nesse momento de diálogo e troca de experiências. Além disso, demonstraram sentir orgulho de suas trajetórias, da idade que alcançaram e de terem construído uma história permeada por muito trabalho, dificuldade e luta.

Sr. Aquiles conversa com as crianças sobre violência e respeito para com os idosos, pede para as crianças visitarem seus avós, conversarem com eles, ouvirem suas histórias e não desapontarem seus familiares: “*vocês são um pedaço deles*”. Amanda, que até então estava quieta, interage: “*Todo dia eu vou na minha avó*”. Romeu conta-nos: “*Meu avô levou uma garrafada na cabeça por causa de uma aposta de baralho e ficou cego*”. A visão de violência demonstrada pelos idosos, em suas falas, remete ao plano simbólico, quando passam a mensagem às crianças de que o desrespeito e a não valorização daqueles que amamos (expressas na falta de cuidado, atenção e diálogo) podem representar uma violência para com o outro. As crianças escutam e sentem liberdade para relatar outras formas de violência com as quais também têm contato, entre elas a violência física. O diálogo se instaura.

Cenário 3

Nessa escola, foram reunidas três turmas: a do terceiro ano, quarto ano e quinto ano do ensino fundamental. As crianças, por meio de suas falas, expressaram certo conhecimento sobre a trajetória histórica da cidade e de sua própria genealogia, como demonstram os excertos de narrativas reproduzidos a seguir:



“Minha avó veio da Suécia e teve 10 filhos”, diz Juliana toda orgulhosa.

“Na época tinha a serra com dois lados, cada um pegava de um lado para serrar”, comenta João, muito seguro de si, quando os idosos explicam sobre as primeiras serrarias.

“Na frente da praça, no museu, tem uma”, conta Pedro, quando um dos idosos mostra a foto de uma *Bruaca*.

“No programa do Chaves tem uma máquina de foto dessa”, observa Ana sobre a câmera fotográfica de alguns anos atrás.

“Meu tio faz isso ainda”, relata André sobre o uso do *Mangual* para descascar os grãos.

“Tem o pilão também”, comenta Igor, quando os idosos mostram um *Monjolo*.

“Eu vi isso, só que era maior”, diz Leonardo sobre o uso no *Monjolo* para moer grãos.

“Minha bisavó tem um ferro de passar roupa igual a esse”, compartilha Shopia, apontando para a foto projetada, que continha um paineleiro. No topo do paineleiro, havia um ferro de passar roupa, daqueles que necessitavam ser aquecidos no fogão.

“Eu tenho uma dessas para ir na catequese”, explica Cíntia, em resposta à exposição feita pelos idosos de uma mochila que utilizavam para ir à escola na infância.

“Quando a minha mãe não fazia o tema a professora dava uma reguada na mão dela”, afirma contundentemente Clarice ao compartilhar a experiência de sua mãe, quando conversamos sobre os costumes escolares vividos pelos idosos.

Todos esses exemplos demonstram o grande interesse por parte das crianças em relação aos detalhes das fotos e à discussão dos temas propostos pelos idosos. Esses, por sua vez, apresentaram grande habilidade para escutar as crianças e dialogar com elas, ao mesmo tempo em que lidavam com suas próprias memórias e sentimentos face ao passado, que os levaram, em alguns momentos, a tecer comparações saudosistas contemplando a realidade à qual tiveram acesso em suas juventudes e a realidade atual. Revelaram que o tempo histórico que marcou a forma como foram educados e algumas das tradições e visões de mundo que assimilaram é por eles reconhecido e valorizado até os dias de hoje, conforme expresso nas situações narradas a seguir:

Sr. Apolo comentando com as crianças sobre as serrarias da época expressa: “Levava meio dia para cortar uma árvore”. Sr. Aquiles complementa: “Hoje em dia para qualquer pedacinho de lenha eles já utilizam a motosserra”.



Sr. Apolo mostra uma *tramela* e a chave que utilizavam. A *tramela* corresponde à fechadura utilizada nas portas de suas primeiras casas e a chave consistia em um pedaço de ferro. Luana, espantada, comenta: “*Se alguém tivesse um ferrinho como esse podia abrir a porta?*”. Sr. Aquiles explica que “*naquela época*” ninguém pensava nisso e havia muito respeito com a propriedade alheia.

Os idosos contaram como era o namoro em suas juventudes, contextualizando a importância do casamento e de ter filhos. sr. Aquiles fala sobre se preparar para o casamento, conhecer bem o cônjuge, pois na época deles o casamento era para sempre. Laís comenta: “*Meus avós disseram que os pais escolhiam o marido e a mulher para os filhos*”. sr. Aquiles comenta algumas diferenças com a atualidade, em que é cada vez mais comum os casais optarem por não terem filhos, sendo que os significados atribuídos ao namoro e ao casamento também mudaram.

Ao mostrar a foto de primeira comunhão, sr. Apolo fala a data que o evento aconteceu, afinal a foto se refere a sua primeira comunhão: “*Foi dia dois de fevereiro, há sessenta e três anos atrás, eu tinha sete anos na época*”. Gabriel pergunta: “*Eram teus colegas esses na foto?*”. E o idoso responde: “*Sim, eram todos meus colegas*”.

Por várias vezes os idosos mostravam a foto e conversavam sobre ela, ficando por segundos olhando para a mesma, antes de prosseguirem para o próximo *slide*, num momento em que se permitiam reviver o passado ali registrado pela foto. E as crianças, em geral, também se entregavam, por algum tempo, à contemplação, num ritmo pautado pela interação com os idosos, como durante as conversações.

Ao término do encontro, sr. Aquiles afirma. “*Vocês são um pedacinho dos avós de vocês, pioneiros de Concórdia*”.

Ao final, todos batem palmas e uma menina abraça carinhosamente um dos idosos, num gesto vívido de afeto e gratidão, como se eles fossem de sua própria família. Muitas crianças se sentiram familiarizadas com os idosos e com suas histórias, principalmente por remeterem a seus avós e muitas tradições que marcaram seus antepassados e ainda são presentes em muitas famílias.

Cenário 4

A turma nessa escola era composta por vinte e quatro alunos. Alguns fatos nos chamaram a atenção durante a interação dos idosos com as crianças nesse dia. Uma delas foi a capacidade de recordação dos idosos. Sr. Apolo, ao apresentar a foto de uma serraria, fala o nome completo de todos os homens presentes na foto, como

se esse fosse um fato ocorrido no dia anterior. Lembra-se dos detalhes quase como se ainda fizessem parte de sua realidade atual.

Seguindo as falas, sr. Apolo aponta para a foto de sua primeira comunhão e indica: *“Esse sou eu”*. As crianças tecem muitos comentários: *“Que fofo”*; *“Difícil saber”*; *“Novinho”*; *“Tu ainda se lembra dos teus colegas?”*. “Sim”, responde sr. Apolo.

Os idosos mostram a mochila que utilizavam para levar seus materiais escolares e a professora da turma diz com muito entusiasmo: *“Minha primeira mochila foi assim”*. Um dos idosos coloca a mochila em um dos meninos e as outras crianças riem. Alexandre, então, percebe um detalhe e diz: *“Não dava para colocar o celular aí dentro”*. O fato da mochila não ter espaço para guardar o celular, objeto muito familiar para as crianças, causa espanto nelas. Esse comentário mostra como as crianças estavam presentes e abertas à interação, fazendo conexões entre as situações relatadas pelos idosos e a realidade atual vivida e observada por elas. Em outras palavras, estavam construindo seus próprios aprendizados a partir do diálogo com os idosos e da mediação das histórias contadas por eles.

Sr. Apolo chama a atenção da foto que está exposta no *slide*, dessa vez mostrando o corte de cabelo do menininho da foto e explicando que os pais cortavam os cabelos das crianças em casa, pois não havia cabeleireiro ou barbeiro. Alice, então comenta: *“A minha mãe corta o meu cabelo”*. Aline retruca: *“Claro, ela é cabeleireira”* (risos na sala). Luiz comenta: *“Minha mãe cortou minha orelha uma vez”*. Sr. Aquiles conta que para combater a pediculose, seus pais utilizavam veneno. As crianças falam espantadas: *“Meu Deus”* e Alice complementa: *“Minha mãe passa o pente”*. Nesse momento houve uma grande interação das crianças com os idosos, no qual aquelas comentam as experiências narradas por esses e as compararam com sua realidade.

Cenário 5

A turma era composta por dezenove alunos. Ao chegar na sala, arrumamos os materiais. A turma foi chegando aos poucos e os alunos foram se acomodando. Questionamos: *“você sabem o que estamos fazendo aqui?”*. Algumas crianças respondem que sim, e então a proposta do projeto é apresentada. Nisso, Artur olha para os idosos e diz muito feliz, com um brilho no olhar conta: *“Deixa eu contar para vocês do presente que o meu vô fez para mim. Ele demorou um ano para fazer esse presente: um carrinho de rolimã! Mas não é qualquer carrinho de rolimã, ele tem uma direção especial e freio!”*.



No embalo, Joaquim conta: “*Meu avô tem várias coisas antigas até uns rádios*”. Antônio também comenta: “*Eu não sou de comprar brinquedos, eu gosto de fazer meus brinquedos*”. Antes mesmo dos idosos iniciarem suas narrativas, as crianças já estavam interagindo e compartilhando suas experiências.

Quando foi exposta a foto do churrasco realizado com espetos de madeira em comemoração a um aniversário de casamento, as crianças tecem os seguintes comentários: “*Nossa Senhora*”; “*Eu já vi churrasco assim*”; Luiz ressalta: “*Antigamente a carne era bem mais barata*”. Sr. Aquiles explica que ele e sua família criavam os animais e depois abatiam para comer e diz que a carne era bem mais saudável, pois os animais pastavam e não eram alimentados com rações. Luiz retribui: “*Acredito mesmo*”.

Uma conversa de iguais se estabeleceu naquele encontro, com as crianças trazendo os assuntos para a sua realidade, inclusive discutindo o preço da carne ou a questão da crise da economia, que nos exige uma tarefa de economizar em todos os aspectos. Como quando os idosos mostram a miniatura do *Chiaretto*, que era a lâmpada da época e precisava de querosene para funcionar. “*Hoje a gente tem que economizar luz vocês tinham que economizar querosene*”, reflete Luiz.

A conversa estava tão fluída que os idosos contam detalhes do cotidiano das suas vidas de criança, como o fato de que as fraldas que utilizavam eram feitas de tecido, assim como os bicos (chupetas). As mães colocavam açúcar no pano para as crianças chuparem e se acalmarem. A professora comenta que as famílias que adquiriam açúcar eram consideradas ricas na época: “*Só tinha açúcar quem criava porco e conseguia trocar por açúcar!*”.

Então, os idosos mostram a foto de uma família com doze filhos. Sr. Aquiles chama a atenção para as roupas, todas com a mesma estampa de tecido, pois os tecidos eram comprados em rolos nos armazéns e completa: “*Para poder casar as mulheres tinham que saber costurar e cozinhar*”. Rosa, menina bem ativa, levanta o dedo e pede autorização para falar, cruza os braços e declama: “*E o homem tinha que saber fazer o que? Já que a mulher tinha que saber costurar e cozinhar?*”. Sr. Aquiles explica que o homem tinha que ser trabalhador, saber trabalhar. As crianças todas levantam a mão para fazer perguntas, mas a professora intervém dizendo não há tempo para perguntas e pede para deixar os idosos prosseguirem com as apresentações.

Em todos os outros encontros com as crianças, a foto da família com vários filhos não gerou um debate feminista; nas outras escolas a foto gerou certo burburinho entre as crianças e uma curiosidade de saber o motivo dos casais terem muitos



filhos, já que a realidade atual não diz respeito a famílias muito extensas. Mas, essa menina, ao tecer esse comentário, surpreendeu até a professora, questionando a preparação das mulheres para o casamento em detrimento da preparação dos homens. Infelizmente, o debate em torno dessas questões não foi fomentado, como é possível depreender ao considerar a intervenção feita pela professora.

Discussão

Simone de Beauvoir (1990) explica que, em muitas sociedades, as crianças e os idosos, devido à sua incapacidade prática e liberados de certas pressões sociais, distanciam-se da seriedade dos adultos e brincam juntos, mantendo, assim, uma estreita relação. Isso, todavia, não tem sido algo comum de se observar como parte da realidade cotidiana da população em geral, nas sociedades modernas ocidentais. E os motivos são diversos, conforme analisamos inicialmente neste artigo.

Não obstante, quando crianças e idosos têm a oportunidade de resgatar e compartilhar histórias, dialogando a partir delas, possibilidades desconhecidas até então lhes são apresentadas. Os sujeitos participantes da presente pesquisa, por exemplo, entregaram-se a um movimento de reconhecimento reflexivo de suas realidades presentes a partir do resgate e da confrontação com o passado, permitindo a discussão de ideias, visões de mundo, práticas naturalizadas e processos sociais.

Foi possível notar que, nas interações estabelecidas entre as crianças e os idosos que participaram da pesquisa, a dominação de certos códigos culturais pelos idosos, e desconhecidos pelas crianças em função de pertencerem a uma geração distinta daqueles, não impediu que os processos comunicativos entre eles ocorressem de forma fluída. Um fator que pareceu pesar a esse favor foi o interesse mútuo no estabelecimento das interações, com disposição demonstrada pelas crianças para compartilhar opiniões e buscar esclarecimento através de perguntas, assim como o investimento feito pelos idosos na construção de um diálogo acolhedor das dúvidas e comentários das crianças.

Outro aspecto a ser comentado refere-se ao fato de que os idosos são oriundos de comunidades rurais que tem como principal fonte econômica o trabalho na agricultura e, das escolas que acompanhamos, apenas uma localizava-se no meio rural. Ainda assim, foi possível notar que as crianças demonstraram certa familiaridade com as histórias contadas pelo sr. Aquiles e sr. Apolo e em relação a algumas das expressões por eles referidas em suas narrativas, até em função do convívio com os próprios avós, oriundos, em sua maioria, de comunidades rurais. Com isso que-



remos afirmar que as influências geracionais também se fazem sentir nas relações familiares. Há que se considerar ainda o fato de compartilharem com os idosos a mesma inserção socioeconômica e regional, sendo todos eles (crianças e idosos) oriundos das camadas populares e moradores da cidade de Concórdia/SC.

Cabe ainda, na contemplação dessa questão, lembrarmos o alerta feito por Sarmiento (2005, p. 364) sobre o emprego do conceito de geração como “categoria social estruturante da infância” nas pesquisas sociológicas atuais, as quais não o tomam de modo isolado, mas sim buscando atentar para suas possíveis articulações com outros marcadores sociais, como as diferenças e desigualdades de classe, etnia/raça, gênero etc. Nas palavras de Sarmiento, esse cuidado no emprego do conceito é importante para que os/as pesquisadores/as não percam de vista os possíveis efeitos que esses marcadores, de forma isolada ou conjugada, podem exercer sobre os processos de estratificação social e sobre a construção dos indivíduos enquanto sujeitos sociais (SARMENTO, 2005).

Para além do fato de compartilharem certas características relacionadas à sua posição social, as crianças e os idosos que participaram do projeto tiveram suas interações, nesse contexto, marcadas pelo respeito mútuo. Tais interações, segundo nos parece, foram propiciadoras da formação de uma espécie de “corrente identificatória” (GOLDFARB; LOPES, 2018, p. 2188), percebida mediante análise das narrativas que demonstraram uma preocupação dos idosos com o porvir das crianças, com demonstração, inclusive, de certa carga afetiva. As crianças, por seu turno, corresponderam com perguntas sobre os idosos e suas famílias, buscando descobrir como estes haviam vivido suas infâncias e como eram quando crianças. Sinais de solidariedade e empatia foram emitidos várias vezes nas narrativas produzidas pelas crianças, nos cinco cenários analisados.

As formulações de Hannah Arendt (2005) sobre a relação entre educação e cidadania são pertinentes para analisarmos mais a fundo esse processo de construção de laços identificatórios entre as crianças e os idosos, em especial as ideias que a autora defende acerca do exercício da responsabilidade para com o mundo, a ser praticada pelos adultos e ensinada às crianças. Uma responsabilidade que, quando assumida de fato, se converte em atos que garantam que as futuras gerações recebam o legado cultivado por seus antecessores e queiram dar continuidade à (re)construção desse mundo e sua cultura, instituições, práticas etc. Esses dois idosos, sr. Aquiles e sr. Apolo, certamente demonstraram que o exercício dessa responsabilidade é possível e fecundo. E isso ocorreu não apenas ao se colocarem no papel de educadores dessas crianças – educadores no sentido lato do termo, ou seja,



como aqueles que se propõem a ensinar, compartilhando saberes e experiências –, mas também por se dedicarem a fazê-lo de um modo democrático e inclusivo. O que pode ser observado nas cenas que ilustram as interações estabelecidas entre esses sujeitos, pontuadas, em geral, pela participação ativa das crianças na construção dos diálogos, com reconhecimento tácito, por parte dos idosos, de sua condição de produtoras de conhecimento.

Ao mesmo tempo que compartilharam suas narrativas com as crianças, transmitindo cultura e o valor de suas experiências pessoais, os idosos abriram espaço para que as crianças se comportassem como autoras de perguntas, comentários, divagações, reflexões e análises. E, por essa via, revelam explicitamente como a educação pode se constituir um princípio fundante da cidadania. Isso fica patente quando, na descrição do Cenário 5 por exemplo, nos deparamos com a análise da situação econômica do país feita por Luiz, que pondera sobre as implicações das restrições materiais vividas por sua família e também pelos idosos (*“Hoje a gente tem que economizar luz vocês tinham que economizar querosene”*). Vimos também a provocação feminista lançada por Rosa (*“E o homem tinha que saber fazer o que? Já que a mulher tinha que saber costurar e cozinhar?”*). Essas crianças estão pensando por si mesmas sobre o mundo e as variáveis sociais e econômicas que ditam possibilidades e limites às pessoas que dele participam; estão indagando sobre as diferenças e desigualdades existentes entre homens e mulheres no passado e no presente; estão dialogando sobre as mudanças em curso na contemporaneidade (*“Como pode não haver espaço nessa mochila de antigamente para um celular?”*) e sobre processos que fazem parte de suas realidades existenciais (*“Meu avô levou uma garrafada na cabeça”, “Meu primo anda sempre com maconha na mochila”*).

Dessa forma, os encontros intergeracionais favoreceram a ampliação dos horizontes de experiências tanto dos idosos quanto das crianças, pois o diálogo com o outro dá acesso a conhecimentos e à possibilidade de ressignificar a própria percepção de realidade dos pares. Esse processo é nomeado por Tomás (2013) como “processos autônomos” de participação, nos quais as “crianças têm o poder de empreender a ação” e tornam-se sujeitos ativos do processo de ensinar e aprender (TOMÁS, 2013, p. 50).

As palavras de Bosi (1994), ao defender que não há como o ser humano saber o que ele é sem sair de suas determinações atuais, sintetizam a importância que encontros intergeracionais como os aqui analisados podem assumir na vida das crianças:



Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte (BOSI, 1994, p. 82).

Além das mudanças de valores apontadas pelos idosos na atualidade, a transformação das paisagens do território local também foram elementos destacados por eles nos encontros com as crianças, produzindo marcas na constituição identitária das crianças, uma vez que nossas identidades também são construídas pela relação com os espaços que habitamos e os significados atribuídos a eles. Ao mostrar, por exemplo, fotos da praça central da cidade, os idosos refletiram sobre como tudo está diferente do passado e as crianças pareceram não reconhecer, “nesse território, também ele envelhecido e modificado pelas transformações que lhe foram ocorrendo” (VEIGA; FERREIRA, CORDEIRO, 2016, p. 460), o que, até então, lhes parecia familiar: a mesma praça de sempre. Esse olhar diferenciado para o “de sempre” produz efeitos de estranhamento e reflexão sobre quem fomos, somos ou almejamos ser, a que sociedade pertencemos etc. Movimentos esses que podem ser, em diferentes níveis, favoráveis ao nosso desenvolvimento como pessoas e cidadãos, uma vez que produz reverberações em nosso senso de identidade pessoal e social, assim como na forma como vivemos nossos pertencimentos e lutas (VEIGA; FERREIRA; CORDEIRO, 2016).

A cidadania construída por meio da comunicação entre gerações permite um olhar integral sobre a vida humana e maneiras de conhecer e intervir na realidade local. Para que se amplie a visão de educação e se construa um entendimento da criança como um sujeito de direitos, há que se aliar o projeto pedagógico com práticas educativas que se pautem, também, num convívio promotor do diálogo de fato, para o desenvolvimento pleno de inúmeras aprendizagens pelas crianças, percebendo-as como protagonistas desse processo. E nesse ponto concordamos com Sarmiento (2002), quando ele afirma que se a escola, enquanto “política da vida” e “utopia realizável”, for capaz de assimilar essa lógica dos direitos da criança, ela poderá “reconstituir-se e refundar-se civicamente” (SARMENTO, 2002, p. 278).

Considerações finais

No projeto intergeracional aqui acompanhado, pudemos constatar que iniciativas no campo da coeducação de gerações podem favorecer a formação de sujeitos cidadãos. Os encontros ocorridos entre idosos e crianças, nas escolas em que essas estudam, propiciaram a ampliação dos horizontes de experiências de ambos.



Ao terem a oportunidade de conversar com os idosos sobre temas de cunho econômico, social, educacional e familiar, as crianças puderam não apenas ter acesso a informações que passaram a fazer parte de seus repertórios culturais, como a exercitar o respeito à diferença (de opinião, de valores etc.). Esse processo fomentou a produção de questionamentos e ressignificações das visões que elas sustentam sobre o mundo e sobre as formas efetivas de nele intervirem em prol do bem comum, para além da afirmação dos interesses e necessidades individuais.

Em vista disso, concluímos que criar condições para formar sujeitos cidadãos implica, além da garantia de acesso a conhecimentos relativos a direitos e deveres, a possibilidade de conviver com o outro e aprender, conseqüentemente, que a sociedade é plural.

Além disso, conhecer e valorizar o passado permite que nossas crianças saibam quem são e no que podem se transformar. Favorecer um percurso escolar que valorize, por intermédio da intergeracionalidade, a cultura regional e que considere a pluralidade de tradições, media as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento pleno das crianças e a construção de uma cidadania ativa, além da valorização social da velhice. É nesse compartilhamento de experiências de vida que as novas gerações conhecem o passado, apreendem o presente e projetam o futuro.

O exercício de pensar junto e ouvir o outro facilita momentos de construção e compartilhamento de saberes, se apresentando como uma arte: a arte de partilhar e de construir afeições e respeito mútuo e de construir espaços de consolidação da cidadania (BOSI, 1994). Todas essas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento, pelas crianças, da capacidade de atuar política e socialmente no mundo do qual fazem parte.

Notas

- ¹ Sarmento (2005) demarca a diferença conceitual entre infância e criança, ao afirmar que as crianças “são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional infância [...], sendo esta 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”. Mas, conforme ressalta, o significado e lugar social atribuído à infância estão sempre sendo atualizados pelos atores sociais, sejam eles crianças ou adultos (SARMENTO, 2005, p. 363-365).
- ² A obra *Entre o passado e o futuro* (ARENDT, 2005) foi escrita nas décadas de 50 e 60 (1954 a 1964) nos Estados Unidos, país no qual a autora vivia e cuja cultura é analisada por ela considerando as especificidades daquele momento histórico. Arendt discute, na obra em questão, aspectos referentes ao que identificou como “crise na educação”, relacionando esse processo à chamada “crise de autoridade” (ARENDT, 2005). Ainda que teça suas considerações partindo da análise desse contexto (sociocultural e histórico) específico, a autora adverte que a chamada “crise na educação” deve ser considerada um fenômeno mais abrangente, cujas manifestações se fazem sentir em países diversos. Constatação que pode ser estendida também a



outros momentos históricos, pois a análise de Arendt permanece atual e muito apropriada para problematizarmos cenas da vida contemporânea, como também entendem Ohlweiler e Fischer (2013).

- ³ A obra *História social da infância e da família* foi publicada pela primeira vez na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962.
- ⁴ A cidade de Concórdia, na qual realizamos a pesquisa, localiza-se na região oeste do Estado de Santa Catarina. Conforme estimativa do IBGE (2018), possui cerca de 74.106 habitantes. A colonização deu-se por gaúchos descendentes, principalmente, de italianos e alemães. No que diz respeito à economia, as atividades concentram-se na agroindústria e na agropecuária. O Índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) é de 0.800.
- ⁵ As miniaturas dos objetos compreendem: uma miniatura de uma *tramela* (fechadura utilizada nas primeiras casas dos idosos); um *chiareto*, nome dado à lâmpada que era confeccionada com vidro e um tecido que era queimado com querosene; um *monjolo*, equipamento de madeira para moer folhas e grãos; uma mochila de pano para simular o modelo de mochila utilizada pelos idosos em seu contexto escolar; uma bola feita de tecido; um *bilboquê*, brinquedo de madeira o qual possui duas partes ligadas por um barbante que, ao serem arremessadas para o ar, se encaixam; e o *mangual*, que consiste em um objeto de madeira que era utilizado para “bater” nos grãos que ficavam em cima de um pano e assim descascá-los. Ao final das falas, os idosos confeccionavam um brinquedo com as crianças, o qual consistia em uma linha que transpassa um botão formando uma espécie de ioiô. O projeto é realizado pelo Conselho Municipal do Idoso desde 2013.
- ⁶ A pesquisa acompanhou cinco escolas, abrangendo um total de 179 crianças, de 8 a 10 anos de idade, que cursam o terceiro na do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Das 5 escolas, 4 localizam-se no perímetro urbano e apenas 1 escola localiza-se na área rural. Das 179 crianças, 97 eram do sexo feminino e 83 do sexo masculino.
- ⁷ Idosos que conduzem o projeto “Idosos Mestres da Vida”: eles têm idade de 73 e 71 anos, se autodeclararam brancos e são oriundos da área rural da cidade, além de aposentados, heterossexuais, casados, com filhos e, atualmente, residentes na área urbana. Ambos são conselheiros do Conselho Municipal do Idoso, sendo um deles presidente do respectivo Conselho. Outros idosos do Conselho foram convidados a participar do projeto, porém os únicos que efetivaram a participação foram os dois idosos que executaram o projeto no ano anterior, ou seja, os aqui referidos. No Conselho Municipal do Idoso de Concórdia, a maioria dos idosos participantes constitui-se de homens.

Referências

- ANTUNES, Maria da Conceição Pinto; MOREIRA, Maria Cristina. Educação intergeracional e envelhecimento bem-sucedido. *Revista Brasileira De Ciências Do Envelhecimento Humano*, v. 15, n. 1, p. 21-32, jun. 2018.
- ARENDDT, Hannah. *As origens do totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDDT, Hannah. *A Condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEAUVOIR, Simone de. *A velhice*. São Paulo: Nova Francesa, 1990.
- BORGES, Carolina de Campos; MAGALHAES, Andrea Seixas. Laços intergeracionais no contexto contemporâneo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 16, n. 2, p. 171-177, ago. 2011.



BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velho*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CESAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 Oct. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myriam Moraes Lins (org.). *Velhice ou terceira idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 49-67, 1998.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 49-70, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em: 10 nov. 2018.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. [S.l.]: LTC, 1989.

GOLDFARB, Delia Catullo; LOPES, Ruth Gelehrter da Costa. Avidade: A família e as gerações. In: FREITAS, Elizabete Viana de; PY, Lígia (org.) *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018. p. 2.182-2.193.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, dez. 2009.

MESSY, Jack. *A pessoa idosa não existe: uma abordagem psicanalítica da velhice*. São Paulo: ALEPH, 1999.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lúcia Rabello de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. *Revista Psicologia Política*, v. 8, n. 16, p. 271-284, 2008.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Cultura e coeducação entre as gerações. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-296, 1998.

OHLWEILER, Mariane Inês; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Autoridade, infância e “crise na educação”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 220-239, abr. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. Cidadania, diversidade e comunidade: uma reflexão psicossocial. In: SPINK, M. J. P. *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 147-156.



SILVA, Henrique Salzamo da; JUNQUEIRA, Patrícia Grandino. Reflexões e narrativas (auto) biográficas sobre as relações intergeracionais: resultados de uma intervenção socioeducativa com mulheres idosas. *Psicologia e Sociedade*, v. 25, n. 3, p. 559-570, 2013.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem idade”: participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, v. 22, n. 78, p. 45-68, maio 2013.

VEIGA, Marcia Regina Medeiros; FERREIRA, Sônia Cristina Mairós; CORDEIRO, Antônio Manuel Rochette. Construção de identidades(s) na velhice: os territórios enquanto marcos identitários. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 453-462, dez. 2016.



A docência na Educação Infantil COM a Participação das Crianças

Teaching in Early Childhood Education WITH Children's Participation

La docencia en la educación de la primera infancia CON la participación de los niños

Katia Adair Agostinho*

Resumo

A discussão aqui apresentada defende a docência na Educação Infantil com a participação das crianças. Considera que creches e pré-escolas ocupam um espaço fundamental na construção da democracia, quando fomentam relações democráticas nas práticas pedagógicas cotidianas como um modo de vida que insiste na (re)existência e persiste em tecer a vida coletiva e pública inscrita na ética do encontro em contraponto a exclusão. Em uma conjuntura em que a democracia se encontra em um descrédito abissal e a ofensiva aos direitos sociais incide fortemente nos mundos de vida das crianças, consideramos que a temática da educação democrática e da participação infantil ganha especial relevo e precisa de um debate profundo nas instituições de educação infantil, para que seus projetos educativo-pedagógicos e suas práticas sejam pensados à luz de referenciais críticos e inspiradores de novos modos de vida. Essa reflexão profunda terá de enfrentar nosso acanhado modo de sermos democráticos, em um país que não tem o legado de uma experiência efetivamente democrática e que se submete facilmente à sedutora forma de viver ditada pelo mercado, assim como o adultocentrismo existente nas relações pedagógicas; o que desnuda nossa frágil condição que precisa ser assumida por um pensamento rico, forte de contraposição ao que está posto.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Educação Democrática. Direitos. Participação das Crianças.

Abstract

The discussion presented here defends teaching in early childhood education with the participation of children. Believes that day care centers and preschools occupy a fundamental place in the construction of democracy, when they foster democratic relations in everyday pedagogical practices, as a way of life that insists on (re) existence and persists in weaving the collective and public life inscribed in the ethics of the encounter opposing the exclusion. At a juncture in which democracy finds itself in abyssal discredit and the offensive to social rights has a strong impact on the worlds of children, we consider that the theme of democratic education and child participation is particularly important and needs a deep debate on institutions of early childhood education, so that their educational-pedagogical projects and their practices are thought in the light of critical references and inspirers of new ways of life. This profound reflection will have to face our shy way of being democratic in a country that does not have the legacy of a truly democratic experience and which easily submits to the seductive way of life dictated by the market, as well as the adultocentrism that exists in pedagogical relations; This underscores our fragile condition that needs to be assumed by a rich thought, strong in opposition to what is set.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Democratic Educacion. Rights. Children's Participation.

Recebido em 28/10/2019 – Aprovado em 30/01/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11428>

* Doutora em Estudos da Criança, na Sociologia da Infância, Universidade do Minho/Portugal. Professora no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/MEN/UFSC), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0261-9790>. E-mail: katia.ufsc@gmail.com



Resumen

La discusión presentada aquí defiende la docencia en Educación Infantil con la participación de niños. Cree que las guarderías y preescolares ocupan un espacio fundamental en la construcción de la democracia, cuando fomentan las relaciones democráticas en las prácticas pedagógicas cotidianas que una forma de vida que insiste en la (re)existencia y persiste en tejer la vida colectiva y pública inscrita en la ética del encuentro en contraste con la exclusión. En una situación en la que la democracia está en desprestigio abismal y la ofensiva a los derechos sociales tiene un fuerte impacto en el mundo de los niños, consideramos que el tema de la educación democrática y la participación infantil adquiere especial importancia y necesita un debate profundo en las instituciones de educación infantil, para que sus proyectos y prácticas pedagógicas y educativas se piensen a la luz de referencias críticas y inspiren nuevas formas de vida. Esta profunda reflexión tendrá que enfrentar nuestra forma tímida de sermos democráticos, en un país que no tiene el legado de una experiencia efectivamente democrática y que se somete fácilmente a la seductora forma de vida dictada por el mercado, así como las relaciones pedagógicas centradas em el adulto; que exponen nuestra condición frágil que debe ser asumida por un pensamiento rico, fuerte en oposición a lo establecido.

Palabras clave: Educación de la primera infancia. Docencia. Educación Democrática. Derechos. Participación infantil.

Adentrando a temática: urgência e obscurantismo

*A luz é sempre igual a uma outra luz.
Depois se modificou: de luz se tornou alvorada incerta,
[...] e a esperança teve uma nova luz.
P.P. Pasolini. A resistência e sua luz (1961)*

A discussão que aqui propomos ganha contornos de acentuada urgência no quadro atual de nosso país e para além dele, tristemente! Um momento político social caracterizado por uma violência crescente, repressão de muitas ordens, imposição de um projeto civilizador de exclusão. O que torna nosso desafio mais complexo e vultoso diante do crescimento das desigualdades sociais e estruturais.

Clara está a dificuldade de prosseguir sem que antes possamos nos retirar de uma proposta de democracia nos moldes mercantilistas e à serviço da manutenção da ordem atual em que o capitalismo – financeirizado e neoliberal – leva seu projeto colonial às últimas consequências, sua realização globalitária. Em um contexto que se associa às forças conservadoras que ascendem ao poder gerando mais violência e barbárie (ROLNIK, 2018) em que reside muito **obscurantismo e necessidade de ressemantização**.

Mergulhar nos meandros dessa complexidade e nomear, pronunciar os aspectos dessa gramática de guerra e morte exige de nós um pensar/sentir/agir que detalhe e rememore o que fomenta tal ofensiva – tão forte e excessiva. É certo que alguns tempos são mais difíceis e incertos do que outros. Para nós, brasileiros, esses são tempos de profunda tristeza, estamos estarecidos e (pre)ocupados com



a velocidade com que muitas conquistas sociais e modos estabelecidos de ver questões sociais e educacionais são ameaçados e extintos, começam a desgastar-se, e ainda não somos capazes de dar respostas ou de fazer frente às forças do desmantelamento social. Como Peter Pal Pelbart, penso que – Estamos em guerra!

Guerra contra os pobres, contra os negros, contra as mulheres, contra os indígenas, contra os craqueiros, contra a esquerda, contra a cultura, contra a informação, contra o Brasil. A guerra é econômica, política, jurídica, militar, midiática. É uma guerra aberta, embora denegada; é uma guerra total, embora camuflada; é uma guerra sem trégua e sem regra, ilimitada, embora queiram nos fazer acreditar que tudo está sob a mais estrita e pacífica normalidade institucional, social, jurídica, econômica. Ou seja, ao lado da escalada generalizada da guerra total, uma operação que a abafa em escala nacional. Essa suposta normalização em curso, essa denegação, essa pacificação pela violência — eis o modo pelo qual um novo regime esquizofrênico parece querer instaurar sua lógica, em que guerra e paz se tornam sinônimos, assim como exceção e normalidade, golpe e governabilidade, neoliberalismo e guerra civil. Nada disso é possível sem uma corrosão da linguagem, sem uma perversão da enunciação, sem uma sistemática inversão do valor das palavras e do sentido do próprio discurso, cujo descrédito é gritante (PELBART, 2017a, sem paginação).

É nesse quadro de corrosão da linguagem, de perversão da enunciação, de inversão do valor das palavras e do sentido do discurso em que a democracia se encontra em um descrédito abissal em nosso país, que não tem o legado de uma experiência efetivamente democrática e que se submete, facilmente, ao sedutor modo de vida ditado pelo mercado. Essa guerra e ofensiva aos direitos incidem fortemente nos mundos de vida das crianças.

Embora o momento seja dramático, defendendo, junto com outros, que não devemos nos submeter à imagem geral do desespero no sentido da desesperança, também devemos resistir ao clamor por uma derrota de entrega total. É necessário falar sobre nossas derrotas, mas não sucumbir a elas, é necessário aprender com elas, mas não cair na armadilha de discursos forjados que negam a política, a participação, a democracia, o que é público.

Em meio a um contexto tão sinistro não é bom deixar-se afundar no catastrofismo melancólico e derrotista, porque todo poder visa também a isto: nos separar de nossa força, nos inculcar a tristeza, a angústia, o medo, a culpa e sobretudo a sensação de impotência (PELBART, 2017a, sem paginação).

Se a cada dia parecemos mais vencidos, a derrota tem ao menos esta vantagem: ela nos força a pensar — e a pensar de outra maneira. É preciso fazer valer tal ocasião. [...] fazer do pensamento uma conspiração cotidiana, uma insurgência indomável (PELBART, 2017a, sem paginação).

Corroboro Stuart Hall quando afirma que os momentos de conturbação política produzem movimentos teóricos, no seu interesse pela teorização que emerge das



lutas por transformação social, política e cultural, lutas concretas e contextuais que nos inspira a necessidade de “mobilizar tudo o que podemos encontrar em termos de recursos intelectuais para entender o que é que segue fazendo as vidas que vivemos e as sociedades em que vivemos, profundamente anti-humanas” (HALL, 1992, p. 17). É urgente pensar e construir outras lógicas, outros modos de vida e relacionamento, outros caminhos para a efetiva humanização sonhada.

Nesse contexto, como pensar/defender a democracia, as práticas democráticas na educação infantil, e para além dela, os direitos de participação das crianças? Como não naufragar com nossas ideias e palavras no mesmo continuísmo que alimenta a força e a voracidade do projeto neoliberal e conservador que nos assola?

O momento nos exige o esforço de pensamento crítico e criação, com atenção constante e intensa à gramática que utilizamos para poder dizer, mais próximo e melhor, da tessitura/urdidura complexa da docência nesta etapa educacional. Enfrentemos com coragem a tarefa de democratizar a educação, aprofundando e enriquecendo a democracia.

Re(existir) acentuando as relações democráticas nas práticas pedagógicas

Traçamos um caminho de pensamento, no qual uma forma de fazer frente a tudo isto é a de pensar a educação em um lugar distinto do dominante, dando atenção ao mundo e nele reconhecer a vida (SKLIAR, 2017), contrapondo-se às lógicas de mercado, consumo desenfreado e destrutivo, ranking e sua concorrência, meritocracia, standardização do pensamento, racismo, sexismo, xenofobia, intolerância, ódio etc, que elege insistir no público, no bem comum, na política, na coletividade.

Carlos Skliar colabora com nosso desafio de traçar caminhos possíveis de (re) existir com sua perspectiva de que “la detención sería la única rebelión posible frente a un mundo que no te deja descansar,” nos contrapondo à ideia da aceleração, com uma ação pedagógica cotidiana que possa fomentar uma nova forma de fazer política e elaborar novos rumos para pensar e construir a afirmação da vida, da infância, que possa liberar as crianças do mundo do mercado. Este é “el único propósito que la educación puede tener, si aún nos queda algo de dignidad y de alteridad” (SKLIAR, 2017).

Aunque sueñe extraño hoy día: enseñar es enseñar a contra-tiempo. Hay un mundo mucho más largo y más ancho para mostrar: el del juego, la lectura, el pensamiento, la filosofía, la música, la escritura, la pintura, los cuerpos, la historia de los hombres y las mujeres, la literatura, la danza de los números, la danza sin los números, la geografía de las travesías,



la realidad de los sueños, la memoria de los ancianos, el lenguaje de la infancia. Enseñar la detención, la pereza, la desatención, la lentitud, el tiempo libre liberado del mercado, la distracción, el titubeo, la fragilidad (SKLIAR, 2017, s.p.).

A defesa é a de acentuar, adensar, fomentar, fortalecer práticas pedagógicas democráticas nas creches e pré-escolas, assim como em todas as instituições de ensino – universidades, escolas, para que sejam *espaços de resistência em tempos de ataques à democracia*, onde possamos pensar e efetivar alternativas democráticas construídas coletivamente, tendo em atenção que não devemos pensar a mesma isoladamente das reais condições de realização da escolarização nas atuais circunstâncias da vida das nações e mundo. Estamos diante hoje de uma “batalha cultural” pelos sentidos das relações sociais mais amplas e da vida escolar, em particular. Para tanto,

Es necesario entonces volver a ligar la relación entre la infancia y la política, en el sentido de la acción y la praxis, y desplazar la preponderancia de las retóricas prolijas sobre los derechos de la infancia que no alteran los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad. [...] la educación desde edades tempranas representa una deuda de la sociedad y del Estado para llegar justo a tiempo y también una apuesta por las nuevas generaciones en términos de una batalla cultural central (REDONDO, 2015, p. 157).

A conquista dos direitos das crianças – Constituição Federal (1988), Convenção dos Direitos das Crianças (1989), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) –, fruto das lutas sociais de diferentes atores e, da produção teórica de abordagens inclusivas em uma perspectiva de inclusão geracional, aproxima os campos da política e da infância por meio do reconhecimento da criança como cidadã. Possuir direitos é uma das características de ser cidadão, e a partir disso as crianças devem ser consideradas cidadãs embora provavelmente não exerçam sua cidadania da mesma forma que os adultos (JANS, 2004; LISTER, 2007). Assim, a defesa de uma educação infantil *com* a participação das crianças é fulcral para a produção e consolidação de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, como espaços de educação democráticos que se contraponham à exclusão social.

As crianças como sujeitos de direitos e de conhecimento são produtoras de sentido e têm “voz”, são legítimas as formas de comunicação e relação que utilizam para expressar seu ponto de vista. Ao fazê-lo, contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam quando existe quem esteja interessado em *ouvir suas vozes*. Aqui incide com muita força as nossas concepções sobre criança e infância.



Consideramos a criança como ator social, a infância como construção socio-histórica e a vivência dos direitos negociada nas relações que são travadas junto aos seus sujeitos em uma perspectiva de direito à infância. Em um quadro de pedagogias contra-hegemônicas, que favoreça e fomente práticas pedagógicas em que as crianças sejam tidas em conta e seu ponto de vista seja considerado na estruturação de seus espaços e tempos educativos.

A Pedagogia da Infância, balizada num projeto emancipatório, com uma concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, afirma a imprescindibilidade de considerarmos seu ponto de vista, expressado por diferentes canais comunicacionais, para a organização e efetivação das práticas pedagógicas, o que exige uma tomada de posição referente à participação infantil nos contextos de sua educação.

A discussão a respeito da participação das crianças para uma educação democrática se cruza com um conjunto de conceitos importantes que precisam ser aprofundados, compreendidos e conectados pelo coletivo das unidades educativas, para que seja possível contar com as contribuições delas na efetivação da educação aqui preconizada, para assim vencer modelos adultocêntricos.

Com esse princípio, as creches e pré-escolas – como lugar de prática ética e política, de cidadania, de democracia – organizam e efetivam sua docência com intencionalidade democrática participativa, fomentando tempos e espaços para a participação de todos os sujeitos envolvidos: crianças, familiares, todos os profissionais e comunidade. Intencionalmente abre espaço-tempo para o *Outro*, no exercício diário de construir a vida coletiva da docência.

Compreendendo que a intencionalidade pedagógica nas práticas se tece sabendo-se que *ninguém pode antecipar a potência de um encontro*, cada contexto terá suas particularidades no modo de construir sua efetiva vivência, tendo em vista as materialidades e subjetividades que constituem cada experiência localizada nas diferentes categorias sociais, de modo que o significado de *criança sujeito de direitos* são negociados em contexto, para enfrentarmos os riscos de sua reificação (LLOBET, 2011).

A docência, por se constituir de maneira relacional, nos coloca a presença do *Outro*. Mesmo quando esse reconhecimento não ocorre, o *Outro* sempre está ali e sua presença incide nas relações pedagógicas que se travam no convívio diário da jornada educativa. Jorge Ramos do Ó contribui para seguirmos neste aprofundamento dos meandros constitutivos da docência que aqui preconizamos com sua



ideia de um *pedagogo em andamento*, que convoca a *tarefa instante* da intencionalidade pedagógica, sendo aquela

[...] que se recusou com a maior verticalidade ética a vestir a pele do transmissor, do divulgador, do comentador da obra alheia. De cada vez que se nos dirigem nessa condição de professores-investigadores, é invariavelmente para nos mostrar, por meio de seu exemplo e testemunho, como esse ofício ou posição pode ser ocupado por uma ideia preparada e refletida, mas que **está sempre a recomençar ali mesmo no espaço da sala** de aula uma pesquisa que se desenvolve como um vento forte: que nos pode mostrar a adjunção, o desmembramento ou até mesmo a desagregação de uma ideia, de um conceito, de uma paisagem empírica, mas que não se faz compreender imediatamente, deixando-nos impactados bem para lá do momento da sua passagem. Seja de que ângulo for, **deparamo-nos sempre com uma prática da interrogação que atinge não apenas a matriz da palavra, quanto a sua organização, mutação e até comunicação pública** (Ó, 2019, p. 4, grifos nosso).

Aqui descortina-se que assumimos como projeto educativo-pedagógico essa prática sistemática e intensa de pensamento e interrogação, que acolhe o *acontecimento* como elemento que nos mobiliza à transformação, como

[...] algo que não pode ser programado, irrupção imprevista: o começo de nova narrativa, de uma nova compreensão, de uma nova relação com o mundo. O acontecimento é, também, uma determinada experiência de vivência do tempo. Isto significa, então, que o acontecimento só se explica como uma ocasião, como um estado de exceção, como o imprevisível, como um instante original, como aquilo que quebra por surpresa e racha a continuidade do tempo. E o impacto do acontecimento só pode estar nessa relação inédita que nós estabelecemos com esse fato ou com o que esse fato produz e provoca em nós. A experiência que dali nasce transforma o fato em acontecimento significativo e assume, então, a forma de uma relação de interesse pessoal. E nos interessa particularmente essa ideia de interesse pessoal, esse “dar-se conta”, que é como uma chave para pensar fertilmente o campo educativo. “Dar-se conta – diz Jankélévitch – é descobrir sem mover do lugar a velha novidade [...] mas, completamente renovada pela maneira de percebê-la (1989, p. 161 apud SKLIAR, 2009, p. 42).

Por isso é fundamental um projeto de educação que reivindica a experiência na Educação Infantil, como potência na transformação da realidade contemporânea vivida pela humanidade (JANUÁRIO, 2018). A experiência como antídoto para *apesar de tudo* com seu acento na memória e narrativa. Com esta base, temos alguns aspectos que são importantes de serem salientados e que podem favorecer e sustentar a participação infantil, compondo um caminho possível para a construção da educação democrática aqui defendida.



Desdobramentos no cotidiano das creches e pré-escolas

A temática da participação das crianças é profunda e complexa, exige atenção em seus desdobramentos e enfrentamentos cotidianos na efetivação da docência, exige perseguir os modos de sua tradutibilidade. Concordo com Peter Moss (2009) de que um dos primeiros passos para que essa prática democrática se instaure é assumir a opção por este direcionamento com intencionalidade política e pedagógica, o que exige pensar, refletir e discutir coletivamente nas unidades educativas: queremos mesmo a democracia, o que ela significa para nós, como exercitá-la nas práticas cotidianas? Como pensamos os direitos de participação das crianças? É esta a posição e defesa da unidade?

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; MOSS, 2005; MOSS, 2009; BAE, 2009; AGOSTINHO, 2010), evitando visões irrefletidas sobre ela. Essa é uma tarefa que nos coloca a importância de pensar e discutir os projetos político pedagógicos, em documentos e ações, das unidades: temos pensado-refletido e discutido em nossas creches e pré-escolas a temática? Qual a nossa posição? Quais estratégias elegemos para efetivá-la?

Isto dá relevo à importância de uma formação sólida e crítica em nível inicial para todas as professoras e professores dessa etapa educacional, demandando espaço nos currículos dos cursos de Pedagogia às discussões acerca dos direitos das crianças e, em especial, os de participação. Esta demanda também se coloca para a formação continuada e em serviço.

A opção por um projeto educativo pedagógico democrático e emancipador requer professoras e professores críticos, para que com sensibilidade, astúcia e perspicácia possam compreender as diferentes formas pelas quais as crianças expressam seus pensamentos e sentimentos, apreender a complexidade da participação das crianças em suas rotinas educativas, sua multidimensionalidade, e, tendo em vista nosso reconhecimento da inteireza humana, construir estratégias comunicativas de ausculta.

Explicita-se assim a importância da docência na educação infantil intencional e cotidianamente disposta a apreender o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças sobre seus pontos de vista, acolhendo-os na estruturação e organização do cotidiano educativo, com 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 e adulto-cêntricas, neoliberais e neoconservadoras, que enfraquecem a democracia, em um pleno exercício de compartilhamento de poder, com vistas à construção da vida em comum.

Consideramos que as relações democráticas são processos criados pelos participantes, algo vivido. A participação não é dada, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações em uma perspectiva dialógica da política. Com atenção aos aspectos não linguísticos da comunicação, ao reconhecimento da diferença, da pluralidade, e à valorização da emoção e da sensibilidade.

As formas próprias e preferidas das crianças de expressar opiniões precisam ser melhor compreendidas e traduzidas para que se efetivem os processos de participação na docência. Estudos como o de Jans (2004), Bae (2009), Landsdown (2010), Agostinho (2010), entre outros, indicam algumas formas pelas quais as crianças comunicam e expressam seus pontos de vista, seus sentimentos e opiniões, com destaque para:

- o corpo, com seus movimentos, gestos e expressões;
- os afetos exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos;
- o humor como forma de explicitar e viver a alegria e interrogar a vida com um pensamento questionador de certezas absolutas;
- as culturas de pares – com ênfase nas brincadeiras – como constituidora de sua identidade geracional.

O corpo, os afetos, o humor, enfim as culturas de pares são ricas formas de participação das crianças que exigem atenção contínua e intencional às suas manifestações para apreendermos os conteúdos expressados-comunicados por elas, realizando a (re)invenção de uma democracia ao alcance das crianças de 0 a 6 anos, a cidadania vivida nas creches e pré-escolas em que vivem sua infância.

Praticada na relação social, a participação das crianças na docência precisa manter especial atenção no risco da reprodução de modelos adultocêntricos, considerando-se as especificidades das crianças pequenas, suas diferenças e diversidades. Os encaminhamentos pedagógicos precisam cuidar para que não incorram nos deslizos comuns de que assembleias, eleições e escolhas são suficientes para o pleno reconhecimento da contribuição geracional. É necessário que sejamos cuidadosos ao incluir as estruturas formais de participação com as crianças, pois é improvável que possam acolher a diversidade de vozes infantis. Esses modelos costumam gerar



relações hierárquicas e tendem a legitimar uma relação de poder desigual, projetados de forma unilateral por adultos, podem silenciar as crianças, nos desafiando a pensar e efetivar abordagens alternativas à participação das crianças na esfera pública, em que é necessário acolher uma grande diversidade de vozes infantis.

A propagação máxima de que *ouvir as vozes das crianças* seria as deixar falar também precisa ser, cuidadosamente, revista, embora reconheçamos que nem isto se tenha ainda conquistado plenamente em muitos âmbitos. O que queremos realçar aqui são os modos próprios das crianças pequenas que interrogam e tencionam a reprodução de modelos que nem sempre atendem às suas especificidades e necessitam de tempos diversos para acolher suas manifestações.

A participação se constrói no tempo, se aprende e se refina, comporta um exercício e capacidade de observação e de escuta. Por isso uma das estratégias que julgamos fulcral é a *ausculta*, imprescindível para 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, implicadas na comunicação humana.

[...] 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).

A observação e escuta atentas aos modos próprios como as crianças comunicam seu ponto de vista exigem um conjunto de conhecimentos e sensibilidade acerca delas para apreender todos os conteúdos expressos pelos seus diversos canais comunicacionais. Essas estratégias destacadas, de observação e escuta/ausculta, são acompanhadas por uma prática de registro e documentação pedagógica, em que documentamos e partilhamos os pontos de vista das crianças com o coletivo que vivencia a unidade. A documentação pedagógica, assim, apoia a participação das crianças.

Ao reconhecer o papel ativo das crianças na construção da vida social, temos de ter em atenção os diferentes ritmos, tempos e formas de sua participação. É necessária, assim, uma lógica organizacional pedagógica que se abre para a comunicação e o intercâmbio, com o tempo necessário para a escuta, que fomente com equilíbrio diferentes modos de encontro, diálogo, negociação, com espaços e tempos plurais, em que sejam possíveis grupos menores e maiores para que as ideias de



todos tenham lugar, para que possam ser expostas, ouvidas, debatidas, negociadas. Com igualdade de acesso para todos na vida em grupo, vida coletiva, com garantia de visibilidade e expressão de diferentes racionalidades, em que se exercitam o respeito pelo outro, proporcionando o confronto entre pontos de vista.

A educação como um lugar onde se dá e tem tempo! Aquela que se contrapõem ao tempo linear e se abre para a experiência e o acontecimento, como caminho para ativações mobilizadoras e transformadoras, sacode e desestabiliza a raiz da acelerada e sedutora trama enredadora do mercado, com sua incapacidade de presença, acento no individualismo e sua insaciável privatização e acumulação. Essa educação fomenta práticas de cooperação democrática em todos os domínios e, assim, fecundamente nos aproxima do que de fato nos faz viver – a preservação da vida estabelecida sob o princípio do comum.

A ação docente nessa direção expande o tempo, provê e apoia oportunidades de debate, negociação e estruturação coletiva da jornada diária, criando outros espaços, outros tempos para a expansão da potência, do possível e necessário encontro, da partilha da vida comum, contrapondo-se à crise de presença com e na vida a nossa volta. A presença posiciona-se contra a passividade e submissão, nos inscreve como cidadãos que se ocupam com o que nos diz respeito.

Tal perspectiva exige a contraposição em relação às formas de vida instituídas para o mercado, contraria o assujeitamento, a submissão da subjetividade, fortalecendo a capacidade de pensar outras maneiras de viver, novas formas de (re) existência, inventadas nos encontros de experimentação de novos modos de existências, com novas formas de cooperação, de sensibilidade, de percepção, de relação com o tempo, com o corpo, com a infância, com os sonhos (PELBART, 2017b).

Assim propomos re(existir) acentuando as relações participativas nas práticas pedagógicas inclusivas de todos os sujeitos envolvidos, intensificadoras da diferença, pensando a educação pública na contramão da comercialização da vida! Com pensamentos e palavras como “lampejo e a esperança intermitentes dos vagalumes. Lampejo para fazer livremente aparecerem palavras quando as palavras parecem prisioneiras de uma situação sem saída” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 130).

Finalizar para abrir o debate

Nessa batalha cultural, compreendida como uma resistência necessária, somos capazes de nas relações educativo-pedagógicas cotidianas nas creches e pré-escolas potencializá-las como lócus democráticos? Lugar de participação com vistas



ao bem comum? Espaço-tempo-lugar em que o projeto educativo-pedagógico vise novas formas de sociabilidade, de composição e partilha da vida?

As possibilidades de ação no sentido aqui defendido em um contexto tão difícil e desfavorável, nos convoca a criar, reunindo forças próximas e realizando mudanças locais, considerando as creches e pré-escolas como espaços privilegiados de construção democrática da vida coletiva pública. A participação das crianças menores nos espaços educativos pode ser uma força, uma importante contribuição da geração que chega, especialmente, se estivermos em busca de construir outros modos de convívio, mais comprometidos com o bem comum, com o que é público.

A radical centralidade na vida coletiva, em que todos nos inscrevemos, nos convoca para a mudança nos padrões de sociabilidade e consumo das sociedades ditas desenvolvidas, sendo a redistribuição dos recursos pela população do planeta base para a democracia. Contemporaneamente, o ataque à democracia nos impõe a tarefa de fomentar o diálogo democrático e o debate público. As instituições de educação infantil como local que acolhe a infância tem uma forte possibilidade de instaurar relações em que a vida coletiva conta com a contribuição de todos os envolvidos, exercitando a cidadania desde a tenra idade.

Ocupar as creches e pré-escolas experimentando novas formas de organização, de auto-organização, de sociabilidade, de produção de uma vida outra, convoca outros espaços, outros tempos, outra subjetividade, porque esta que aí está interrompe, impossibilita o bem comum, o bem viver. Assim, pensar possibilidades de resistir a este momento difícil no Brasil e no mundo, no âmbito educacional e em tantos outros, instaurando processos educativos-pedagógicos coletivos estabelecidos – de praticar e pensar, portanto, de criar – nos leva a encontrar caminhos de transformação mesmo diante de tantas adversidades.

A docência com a participação das crianças constrói um projeto democrático e emancipador. Sendo as instituições de educação infantil contextos de socialização política das crianças, onde elas exercitam e vivenciam sua cidadania na vida coletiva e individual nos processos de decisão, nas relações de poder diversas, influenciando, transformando e/ou mantendo a estrutura organizacional cotidiana. Defendemos, assim, que tempos e espaços educativos-pedagógicos constroem em sua cotidianidade um tempo de direitos, estruturando suas jornadas com o efetivo contributo das crianças nas negociações e decisões coletivas organizadoras da estrutura institucional.

Com isso, afirmamos a “voz” das crianças, que têm opiniões, ideias, experiências e sentimentos a nos dizer, assegurando sua expressão pelos diferentes canais



comunicacionais, assumindo como legítimas as suas formas de comunicação e relação na renovação e reforço dos laços sociais nos espaços em que participam. Assim, atentamos aos aspectos não linguísticos da comunicação, à ética do cuidado e da solidariedade para com o Outro, ao reconhecimento da diferença, à preservação da pluralidade, à valorização da emoção e da sensibilidade, fortalecendo e reinventando a construção da democracia com a docência na Educação Infantil COM a participação das crianças.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. 2010. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. (Especialização em Sociologia da Infância). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

BAE, Berit. Children's right to participate - challenges in everyday interactions. In: *European Early Childhood Education Research Journal*. v. 17, n. 3, p. 391-406, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990 b. Promulga a *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em: 5 mar. 1991.

DAHLBERG, Gunilla. & MOSS, Peter. *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer, 2005.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Tradução: Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Revisão: Consuelo Salomé, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HALL, Stuart. Race, Culture, and Communications: Looking backward and forward at Cultural Studies. In: *Rethinking Marxism*, 5, p. 10-18. 1992.

JANUÁRIO, Cristiane. *"Pintou? Agora chega! É a vez do amiguinho!" A Educação Infantil reivindica a experiência*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

JANS, Marc. Children as Citizens: towards a contemporary notion of child participation. In: *Childhood*, v. 11, n. 1, p. 27-44, 2004.

LANDSDOWN, Gerison. The realisation of children's participation rights. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice*. London: Routledge, p. 11-23, 2010.

LISTER, Ruth. Why citizenship: where, when and how children? In: *Theoretical Inquiries in Law*, v. 8, n. 2, p. 692-718, 2007.



LLOBET, Valéria. Las políticas para la infancia y el enfoque de los derechos en América Latina. Algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. In: *Fractal: Revista de Psicología* Niteroi: Universidade Federal Fluminense. Col. 23 n. 3, p. 447-469, septiembre-diciembre, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/issue/view/177/showToc> Acesso em: 25 ago. 2017.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. In: *Psicologia - USP*, São Paulo, julho/setembro, v. 20 n.3, 417- 436, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300007. Acesso em: 12 jan. 2010.

Ó, Jorge Ramos do. Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos “professores” Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes. *Revista Brasileira de Educação* [on-line]. v. 24, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100217. Acesso em: 28 jun. 2019.

PELBART, Peter Pal. Estamos em guerra. *Cordéis Político* Pandemia. São Paulo: N-1 edições, 2017a.

PELBART, Peter Pal. *Mutações contemporâneas*. PUC/Minas, 2017b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CvZgWntWu3g&t=2751s>. Acesso em: 11 fev. 2018.

REDONDO, Patrícia. Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. In: *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 25 – Junio*, p. 153-172, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/316406570/Infancia-s-Latinoamericana-s-entre-lo-social-y-lo-educativo-Patricia-Redondo>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa. 30ª. In: *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 10, n. 17, jan./jun, 52-65, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n17p52/6082>. Acesso em: 13 ago. 2008.

ROLNIK, Suely. O novo tipo de golpe de estado: um seriado em três temporadas. In: *El Pais*, 12 MAI 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/12/actualidad/1526080535_988288.html. Acesso em: 12 maio 2008.

SKLIAR, Carlos. Entrevista a Carlos Skliar: Hay que volver a una escuela de la inutilidade. *La Voz*. Disponível em: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/entrevista-carlos-skliar-hay-que-volver-una-escuela-de-la-inutilidad>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SKLIAR, Carlos. *La educación (que es) del outro: notas acerca del desierto argumentativo en educación*. Antioquia: Separata, 2009.



“Participar não é só fazer ativismo”: olhares de crianças e adolescentes moçambicanos

“Participation is not just about activism”: views of Mozambican children and adolescents

“Participar no es solo hacer activismo”: opiniones de niños y adolescentes de Mozambique

Elena Colonna*

Resumo

A participação de crianças e adolescentes tem sido geralmente entendida como um envolvimento em processos de tomada de decisão e de ação em contextos públicos. A partir de uma pesquisa visual e participativa em três contextos de Moçambique, o presente artigo apresenta as oportunidades e as barreiras para a participação que crianças e adolescentes encontram nos seus contextos de vida quotidiana, a nível individual, nas relações de pares e na família. Os resultados indicam que, apesar dos desafios enfrentados, a expressão individual, as amizades e o contexto familiar representam espaços significativos para exercer a sua agência e participar no sentido de “tomar parte em” e sentir-se incluídos.

Palavras-chave: crianças, adolescentes, participação, Moçambique.

Abstract

Children and adolescents participation has generally been understood as involvement in decision-making processes and action in public contexts. Drawing on visual and participatory research in three Mozambican contexts, this paper presents the opportunities and barriers to participation that children and adolescents face in their everyday life, at individual level, in peer relationships and in their families. Results show that, despite the challenges faced, individual expression, friendships, and family represent significant spaces for exercising their agency and participating as “taking part in” and feeling included.

Keywords: children, adolescents, participation, Mozambique.

Recebido em 25/10/2019 – Aprovado em 09/04/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11429>

* Professora italiana, doutora em Estudos da Criança e especialidade em Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho. Docente da Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8639-9686>. E-mail: elenamaputo@yahoo.it



Resumen

La participación de niños, niñas y adolescentes en general se ha entendido como participación en procesos de toma de decisiones y de acción en contextos públicos. Basándose en una investigación visual y participativa en tres contextos mozambiqueños, este artículo presenta las oportunidades y las barreras para la participación que los niños y adolescentes enfrentan en sus contextos de vida cotidiana, individualmente, en las relaciones con sus pares y en sus familias. Los resultados indican que, a pesar de los desafíos enfrentados, la expresión individual, las amistades y el contexto familiar representan un espacio significativo para ejercer su agencia y participar como “tomar parte en” y sentirse incluido.

Palabras clave: niños, adolescentes, participación, Mozambique.

Introdução

Primeiro, participar não é só estar a fazer activismo, fazer programas da Rádio, não é estar a participar no Parlamento Infantil, a participação começa dentro da nossa casa: se estão para tomar uma certa decisão e não nos consultam ou quando nós opinamos nos mandam calar, então esse é o primeiro obstáculo.
Mardel, 17 anos, Maputo.

A teorização da participação no âmbito da Sociologia da Infância tem sido fortemente influenciada pela afirmação do direito à participação, no âmbito da Convenção dos Direitos da Criança. A partir da elaboração deste documento, tanto na prática quanto na investigação, foi-se difundindo, a nível global, um entendimento da participação que a identifica com o “falar e ser ouvido”, isto é, com o envolvimento formal nos processos de tomada de decisão (MASON; BOLZAN, 2010). Neste contexto, uma das formas dominantes de pôr em prática a participação infantil é aquela em que as crianças são eleitas para representar os interesses de outras crianças dentro de estruturas institucionais formais. Entretanto, Wyness (2009) enfatiza que estas formas de participação tendem a reforçar as desigualdades existentes entre grupos de crianças e têm menos probabilidade de incorporar as vozes dos grupos mais desfavorecidos e socialmente excluídos.

Mason e Bolzan (2010) defendem a necessidade de uma compreensão intercultural do conceito de participação e apresentam as diferentes interpretações do conceito que emergiram de um projecto de investigação em cinco países da região pacífico-asiática: a participação como um direito, a participação como “tomar parte em” e a participação como envolvimento na tomada de decisão. Nos países estudados, o entendimento da participação das crianças que resultou dominante foi o de “tomar parte em” actividades, tanto como indivíduos quanto sobretudo como *participar com outros*, como um grupo. De acordo com os autores, esta interpretação



faz todo o sentido em culturas onde a ênfase é colocada na colectividade e as responsabilidades em relação à família e à comunidade prevalecem sobre os direitos individuais (MASON & BOLZAN, 2010).

À luz de uma análise intercultural, Liebel e Saadi (2010) propõem uma visão mais ampla deste conceito, como uma inclusão activa e habitual nos processos sociais essenciais. Segundo estes autores, a participação não seria um tipo particular de comunicação com as crianças que deve ser organizado em modo pontual para finalidades específicas, mas uma efectivação seminal e quotidiana de uma agência significativa. Em trabalho anterior (COLONNA, 2012), já discuti a necessidade de olhar a participação de crianças e adolescentes em Moçambique mais como um envolvimento relevante nos difentes contextos de vida do que apenas como ter “voz” e participar nos processos de tomada de decisão. No presente artigo, a partir dos resultados de uma pesquisa visual e participativa, pretendo discutir o que significa a participação a nível individual, nas relações de pares e na família (LANSDOWN, 2018) para as crianças e os adolescentes (10-19 anos) de três contextos de Moçambique.

Metodologia

Fazer uma pesquisa participativa com crianças e adolescentes sobre a sua situação significa criar espaço para que eles possam contar a sua própria história, com as suas palavras e a partir dos seus pontos de vista (FRISINA, 2013). Neste empreendimento, é fundamental evitar perguntas de pesquisa que encorajam as respostas “desejadas” e constroem as possibilidades dos participantes de expressar livremente as suas perspectivas (TISDALL; DAVIS; GALLAGHER, 2009).

Foi utilizado um método de pesquisa-acção participativa, inspirado no *Photo-voice*, em que os adolescentes foram convidados a produzir fotos e desenhos para representar os seus pontos de vista e opiniões e responder as seguintes questões: O que te faz sentir bem? O que te faz sentir mal? Qual é o teu sonho? Os adolescentes explicaram individualmente as suas imagens aos investigadores e depois, em pequeno grupo, criaram categorias de imagens e debateram sobre elas, identificando barreiras e oportunidades. Finalmente, os participantes e os pesquisadores organizaram uma exposição das imagens para divulgar as “vozes” das crianças e adolescentes nas comunidades em que eles estão inseridos (HUSSEY, 2016; PALIBRODA, 2009; HUGHES, 2012).



Num país como Moçambique, marcado por disparidades regionais, étnicas, culturais e socioeconômicas, existem muitas “infâncias” e “adolescências” e uma pluralidade de possibilidades, expectativas, experiências, significados e desafios para a implementação dos direitos de crianças e adolescentes. Foram assim seleccionados três diferentes contextos, isto é, três casos (STAKE, 2007) com características sociais, económicas, culturais, territoriais e infraestruturais específicas, onde as vidas de crianças e adolescentes moçambicanos podem ter lugar: uma grande cidade (Maputo), um município (Ribaué, em Nampula) e uma vila sede distrital (Pebane, em Zambézia).

Os participantes da pesquisa foram 31 meninas e 32 rapazes, com idade compreendida entre os 10 e os 19 anos de idade. A selecção dos participantes procurou garantir a diversificação do grupo, em termos de origens culturais, bairros ou experiências de vida para fornecer uma perspectiva mais ampla sobre as diferentes “infâncias” e “adolescências”. Em particular, houve diversidade em termos de religião (muçulmana e diferentes igrejas cristãs), escolaridade (de 1^a a 12^a e fora do sistema escolar, incluindo quem nunca entrou na escola, quem abandonou e quem terminou o ensino secundário), deficiência, filhos, casamento, orfandade e situação familiar, trabalho e local de residência, entre outros.

Em termos éticos, foi pedido o consentimento informado a todos os participantes e também aos encarregados de educação, para os menores de 18 anos. Todos autorizaram oralmente a usar os nomes reais. Entretanto, foi feita uma selecção da investigadora das imagens e falas sensíveis, pelas quais não são mencionados os nomes. A devolução dos resultados da pesquisa à comunidade através das “vozes” de crianças e adolescentes fez parte da metodologia proposta e do compromisso ético dos pesquisadores e considera-se que os benefícios em termos de empoderamento dos participantes foram maiores do que os riscos de exposição e represálias (GRAHAM, POWELL, TAYLOR, ANDERSON, & FITZGERALD, 2013).

Para a elaboração deste artigo, foram seleccionados apenas os dados relacionados com a participação de crianças e adolescentes, a nível individual, com os pares e na família. Tratando-se de uma pesquisa visual e participativa, que procura mostrar a realidade com os olhos de crianças e adolescentes e fazer ouvir as suas vozes, o texto tem um carácter principalmente descritivo e as interpretações da investigadora sobre elas são limitadas.



“É uma maneira de ser autêntica”: identidade e expressão dos adolescentes



Gosto de ser diferente e especial. Eu estou a me a ver, eu na verdade gosto muito de tirar foto e gosto de ser autêntica, achei diferente olhar para o céu tentar ler o que está escrito apesar de não estar escrito nado no céu, foi uma maneira de me identificar. É uma maneira de eu mostrar a minha autenticidade, é um modo de ser autêntica, se formos autênticas as pessoas vão gostar do jeito que nos somos. Egineta, 15 anos, Maputo

As crianças e os adolescentes participantes identificaram elementos individuais que são necessários para poder actuar de forma positiva na sociedade, isto é, para participar:

- *requisitos biológicos*: ter vida, saúde e necessidades básicas satisfeitas;
- *requisitos identitários*: ter identidade, emoções e sonhos e ter possibilidade de expressá-los;
- *capacidades e competências*: ter acesso a conhecimentos, ter habilidades para a vida e a capacidade de relacionar-se com os outros.

Para as crianças e os adolescentes dos diferentes contextos, a vida é o pressuposto básico para qualquer forma de participação e não é algo tido como garantido, mas que deve ser reconhecido e valorizado a cada momento: *“Eu tenho vida e todos também devem ter vida”* (Helton, 19 anos, Pebane). Muitos referem que “amam a vida” e, em particular, os de Ribaué enfatizam que se sentem bem quando comeram, tomaram banho e não têm nenhuma doença.

Ainda, para os adolescentes, é importante expressar através das palavras quem eles são realmente, a sua identidade, os seus sonhos e as suas emoções. Para os mais novos, apesar de eles acharem positivo partilhar e não guardar as suas emoções, costuma ser mais difícil conversar sobre o que sentem e preferem expressar-se através do canto, da dança e das brincadeiras. Os adolescentes mais velhos dos três contextos mencionam também a música, tanto escutar assim como produzir músicas, como algo que ajuda a gerir e expressar as suas emoções. Entretanto, a música é produzida de forma diferente de acordo com o texto onde os adolescentes se encontram inseridos: eles utilizam um aplicativo do telefone ou do computador no contexto urbano, em Maputo, enquanto usam instrumentos musicais como os batusques nas zonas mais rurais, em Pebane e Ribaué. Segundo André, 18 anos, de Maputo: *“a música é a fonte de consolo em todos momentos. Se a tal pessoa quer expressar uma coisa, ela poderia recomendar uma música para expressar o que ela sente”*.

Para os adolescentes de todos os contextos, os conhecimentos representam o primeiro passo em direcção a uma participação activa na sociedade: conhecer os seus direitos é importante para poder concretizá-los, estudar é o caminho para conseguir o emprego desejado e saber alguma coisa e ensiná-la aos outros aumenta também a autoconfiança: *“eu já reparei uma coisa, os adolescentes gostam muito de mostrar que sabem uma coisa, fazer uma coisa nova, pode ser uma coisa da igreja,*



do basquete, da escola, só de eu saber que uma coisa que a outra não sabe, tipo me sinto mais, mais!” (Egineta, 15 anos, Maputo).

Os adolescentes de Maputo (15 – 19 anos) mencionam também algumas habilidades individuais que consideram importantes para alcançar a felicidade e realizar os seus sonhos: ser optimista e capaz de sorrir em qualquer ocasião; ter foco, determinação e força de vontade para alcançar os seus objectivos; ter paixão e dedicação nas actividades desempenhadas; ter capacidade de fazer as escolhas certas, avaliando custos e benefícios; não ter medo de tentar. Para eles estas atitudes representam a chave do sucesso no presente e no futuro e podem ser cultivadas nas situações quotidianas, por exemplo, decidindo usar o dinheiro para ir passear na praia em vez de sentar na barraca a beber ou experimentando um novo passo de dança, mesmo sabendo que não vai sair bem.

Todos os adolescentes, independentemente da idade e do contexto, mostram o prazer de estarem juntos como outras pessoas e de poder ajudar quem precisa. Os adolescentes mais velhos de Maputo enfatizam a capacidade de colaborar com os outros para alcançar um objectivo. A capacidade de ouvir e respeitar a opinião dos outros, sobretudo dos mais velhos, é valorizada em todos os contextos. Outras práticas mencionadas, mas ainda pouco implementadas, são a demonstração de afecto (sorrir, abraçar) e pedir ajuda em caso de necessidade: “devemos falar para os nossos mais velhos, para dizer que se acontecer uma coisa devemos correr para falar para eles resolver muito rápido” (Artur, 13 anos, Pebane). Finalmente, na relação com os outros, os adolescentes mencionam também a capacidade de não sucumbir a opinião dos outros, respeitando a si mesmos e aos seus gostos. Algumas meninas, que costumam ser gozadas pelos colegas devido à sua magreza, explicam:

[...] eu gosto do meu corpo assim. Pessoas falam que eu sou modelo, eu mesmo eu ser magrinha, não me importo. Meu corpo não é como vosso, quando nos dão corrida com cão e na educação física, vos ganho, vocês com vossa gordura também choram com vossa gordura e querem ser magras como eu (Meninas, 12 -13 anos, Pebane).

As barreiras que se colocam à livre expressão dos adolescentes são, em parte, especulares aos requisitos mencionados. Em termos biológicos, os adolescentes de Ribaué mencionam as doenças como algo que lhes impede de participar das actividades com os outros. As limitações nos requisitos identitários e nas capacidades e competências acabam se influenciando umas com as outras, sendo que os adolescentes de Maputo e Pebane mencionam a falta de autoestima e o medo como obstáculos para a sua participação: uma vez que “a maioria dos adultos pensa que as crianças não sabem nada, às vezes elas próprias se limitam”, acreditando que são



novas e, portanto, sem valor e capacidades para participar. Esta ideia faz-lhes ter medo de aproximar a polícia ou outras autoridades competentes para apresentar queixa, caso aconteça alguma violação, tendo um impacto negativo na implementação de todos os seus direitos (provisão, protecção e participação). Finalmente, enquanto as condições económicas não tinham sido referidas pelos participantes como um elemento necessário para a participação, a falta de meios financeiros é apontada como um entrave, porque mina a sua *autoeficácia* (BANDURA, 1997), isto é, as crenças individuais sobre a sua capacidade de alcançar objectivos e sonhos. Este aspecto é mais notável nos contextos de Pebane e Ribaué, onde efectivamente os participantes viviam em condições materiais desfavorecidas em relação aos da cidade de Maputo.

“União de amigos” e “destruidoras de amizade”: as relações de pares



Eu gosto de brincar com os meus amigos. Brincar me faz sentir bem.
Delmiro, 13 anos, Ribaué



Essa foto saquei porque me faz sentir bem, porque gosto de conviver com as minhas amigas. Vanessa, 12 anos, Pebane

Os amigos representam um elemento central na vida de todos os participantes. Para as participantes de Pebane, de 12-14 anos, a amizade é “*uma união de amigos, estamos unidos, ficamos unidos, falando sobre coisas boas*”. Em geral, para os mais novos, a amizade é baseada sobretudo nas brincadeiras, enquanto os mais velhos enfatizam as conversas e os interesses comuns. As actividades entre amigos também se diferenciam de acordo com o género. Enquanto as meninas mais novas cantam, dançam e fazem jogos tradicionais e as mais velhas conversam, os rapazes de todas as idades são mais virados para actividades físicas e desporto (sobretudo futebol). Em muitos casos, sobretudo em Pebane e Ribaué, a amizade entre homens e mulheres é mais rara e não muito aceite socialmente. Para as crianças e os adolescentes, a amizade representa um espaço de aprendizagem, troca de ideias e partilha de conhecimentos. Enquanto os participantes mais novos, através dos

amigos, “aprendem brincando”, os mais velhos gostam de partilhar os seus conhecimentos para ficarem mais “famosos”:

Esse jogo é txemurama, em português, “comermos arroz”. Assim aí puseram um pau, estão aí a comer pouco pouco se deixar cair o pau, vai correr até bambu a pessoa vão lhe bater. Esse jogo nos ensina a sorrir. A brincar, a comer devagar, não comer depressa. Meninas, 12 – 14 anos, Pebane

Uma vez que ela vai ensinar uma pessoa e vai dizer eu é que lhe ensinei, acho que vai ser bonito e engraçado. Acho que a pessoa gosta, porque vai dizer: hi! eu é que lhe ensinei, eu é que ensinei Fátima eu é que ensinei, então os adolescentes gostam muito, ficam populares por causa disso, a maioria gosta de ser populares, ou aumenta teu próprios conhecimentos porque, quando você ensina outra pessoa acabas aprendendo coisas novas. Egineta, 15 anos, Maputo

Apesar de os amigos serem tão importantes, os participantes referem que não é fácil conseguir amigos verdadeiros, capazes de escutar, aconselhar e partilhar todos os momentos. Estes amigos se diferenciam dos conhecidos, com os quais podem andar juntos, “bater papo” e partilhar vícios (beber, fumar), mas não existe uma comunhão e uma expressão aberta da sua identidade e dos seus sentimentos. Ainda, os adolescentes de Maputo sugerem que é necessário ser proactivos na procura de amigos, não sendo recomendável ficar em casa e lamentar que os amigos não visitam, mas sim fazer o primeiro passo e ir ao encontro deles.

Entretanto, mesmo considerando a amizade uma experiência geralmente positiva, é juntos dos amigos que os participantes vivenciam diferentes situações de exclusão. Em particular, os adolescentes sentem-se mal quando: os pares excluem-nos das conversas e das brincadeiras; os pares “roubam-lhes” os amigos; os pares gozam com eles; os pares querem mostrar-se superiores. As participantes de Pebane, de 12 - 14 anos de idade assim descrevem o conceito de “destruidoras de amizade”:

Quando encontra as outras a brincar, quando essa aproxima, outras proíbem essa de brincar. Porque ela foi a última a chegar. Ou quando querem dançar, alguém prepara o passo dele para dançar, então vem uma menina lhe proíbem, falam para procurar alguém para dançar com ele. No dia seguinte, ela basta ver algo, ou comprar bolacha, ela proíbe, fala ‘vocês me proibiram de brincar com vocês, também não vou-te dar minha bolacha’. Aqui em Pebane, amizade também não dura porque tem destruidoras de amizade. Estão na escola essas pessoas. Vem vê Fatu e Bia a brincar ali, ela chega, vai leva ela e vai com ela onde ela vai. Fala no ouvido e nós que ficamos ali, ficamos tristes.

Em muitos casos, a pressão de pares e a ridicularização no grupo acabam impedindo aos adolescentes de fazerem o que eles gostam, por vergonha. Finalmente, outra barreira vivenciada na amizade, é a dificuldade de crianças e adolescentes de abrir-se, contar as suas preocupações e pedir ajuda aos amigos:



Há muitos rapazes ou meninas que gostam de se angustiar, serem por exemplo essa menina aqui está nervosa, está triste, não quer contar para amiga dela o que está a sentir, ela foi violada ou aconteceu alguma coisa e ela não quer contar para amiga dela, então por isso fica sobre ela só, se aconteceu uma coisa, ela se contar para amiga podia-lhe ajudar a dizer essa coisa que ela está a sentir. Rapazes, 12 -13 anos, Pebane

“Uma mãe ou pai dizer ‘amo-te’ a informar a um filho é muito difícil”: a vida familiar



Outra coisa que torna o meu dia especial e alegre, é conversar com a minha mamã. Érica, 16 anos, Maputo

A família constitui um espaço muito importante de convivência e inclusão social, entretanto apresenta oportunidades e barreiras para a participação de crianças e adolescentes, em diferentes âmbitos:

- existência da família;
- respeito pelos direitos das crianças;
- relação pais – filhos;
- apoio recíproco;
- liberdade.

Os adolescentes consideram que *“a família é a base de tudo. Tudo o que você pode ser, o que você pode conquistar também está na base da família e muitas vezes não beneficia só você, beneficia também a família, então a família é uma coisa muito importante”* (Rapazes, 12 -13 anos, Pebane). Estar com a família e ver os familiares felizes é motivo de satisfação para os participantes da pesquisa. Em geral, os adolescentes valorizam os pais, os irmãos, os tios e os avós, dependendo da sua situação familiar e o nascimento de mais um membro da família é recebido com grande alegria: *“quando a tua mãe está grávida, já deu filho, você fica emocionado, ter um irmão ou uma irmã”* (Artur, 13 anos, Pebane).

Quando as meninas se tornam mães, uma realidade bastante comum em Moçambique onde cerca metade das mulheres têm um filho antes dos 18 anos (UNICEF, 2015), os outros familiares passam para o segundo plano e o bem-estar dos seus próprios filhos é considerado como principal influenciador do seu próprio bem-estar:

A minha filha, eu gosto assim porque ela está bem, amanheceu bem. Ela é minha filha, e ela está bem, e ela está a brincar. Eu não fico bem quando está doente. Assim se está aí deitada melhor levar ao hospital, eu também vou ficar bem e ela também vai ficar bem. Mércia, 16 anos, Ribaué

Nos contextos estudados, não ter família é, portanto, motivo de tristeza. Esta situação é apresentada por um participante de Maputo, que nunca conheceu o pai e sente falta de um guia masculino na sua vida, e também por um participante de Ribaué que está preocupado com a ausência dos avós, uma vez que a tradição local exige que sejam eles a assinar na cerimónia de casamento. A distância dos familiares representa outro motivo de tristeza, amenizada pelas visitas ocasionais que acontecem: *“eu não gosto de ficar longe dos meus irmãos. Nos somos 9, depois*



eles saíram, outro para África do Sul, outros foram viver nas outras casas, eu vou lá nas férias, às vezes eles vêm” (Isaura, 12 anos, Maputo).

O conhecimento e o respeito pelos direitos das crianças representariam uma oportunidade de participação na vida familiar na perspectiva de crianças e adolescentes envolvidos no estudo: *“os direitos, os nossos pais devem conhecer os nossos direitos porque ser um pai assim uma criança fica lá muito feliz, o dia depois os nossos pais nos dão amor, carinho, isso”* (Rapazes, 12 -13 anos, Pebane). Entretanto, em muitos casos, estes direitos não são conhecidos e implementados e a vida dos participantes é marcada por experiências de diferentes tipos de violência doméstica. A situação é particularmente crítica para os enteados, que costumam ser discriminados e maltratados por madrastas e padrastos, como referido pelos adolescentes de Pebane e Ribaué.

Alguns adolescentes, sobretudo os mais velhos de Maputo, referem ter uma relação próxima e aberta com os seus pais e esta é uma experiência positiva para eles. Para os outros, existem geralmente espaços limitados de conversa. Mesmo sobre os comportamentos dos filhos, os adultos costumam conversar só entre eles, enquanto os filhos gostariam de ser corrigidos abertamente pelos pais. No caso os pais não tomem a iniciativa de falar com eles, alguns adolescentes sugerem que eles mesmos deveriam aproximar-se dos pais para conversar, mas outros confessam que têm medo de dar o primeiro passo, porque acham que os pais poderiam zangar e levantar a voz, não considerando apropriado este tipo de interação:

Num quintal, uma criança pode falar ‘pai, aqui podemos jantar assim’, o pai vai recusar, vai dizer ‘você não tem idade de falar, eu é que sou mais velho que mando aqui’, determinar a criança, ‘você não nasceu a mim!’ Rapazes, 15 – 21 anos, Ribaué

Segundo os participantes, existem pais que não têm paciência de ensinar aos filhos e ficam nervosos com facilidade quando estes erram. A expressão de afecto através de gestos e palavras é outra barreira identificada na relação entre pais e filhos. Na melhor das hipóteses, sobretudo em Pebane e Ribaué, o amor dos pais é manifestado através do apoio material às necessidades dos filhos. Da mesma forma, os filhos não estão acostumados a manifestar verbalmente o seu afecto para os pais e a agradecer por aquilo que têm feito por eles. Finalmente, a sinceridade entre pais e filhos é valorizada pelos participantes: eles não devem mentir para os adultos para que estes possam continuar a confiar neles. Ao mesmo tempo, quando um dos pais não é sincero com a família, ausentando-se de casa sem informar é motivo de tristeza e preocupação para os filhos.



As crianças e adolescentes consideram muito importante o apoio dos pais, em termos emocionais mas sobretudo materiais, para satisfazer as suas necessidades e alcançar os seus objectivos. A falta de apoio por parte dos pais promove mal-estar nas crianças e nos adolescentes. Da mesma forma, os participantes reconhecem que é seu dever apoiar os pais e contribuir para a vida familiar, cuidando dos irmãos, realizando trabalho domésticos e colaborando nas actividades agrícolas e nos negócios da família. Um dele refere que sente-se mal quando um familiar distante precisa de ajuda, por exemplo porque está doente, e ele não consegue apoiar. Um jovem de Ribaué refere ter medo da morte porque deixaria os familiares sem o seu apoio. Segundo os participantes, a inveja representa uma barreira para o apoio no seio da família, levando alguns familiares a envolver-se na feitiçaria para prejudicar os outros:

[...] tem inveja que a própria família vira uma coisa perigosa. Por exemplo quando você tem, o outro não tem, então têm pessoas da família que se envolvem nas drogas tradicionais para te prejudicar, porque você tem e eles não ficaram felizes (Helton, 19 anos, Pebane).

A liberdade experienciada no seio das famílias é um aspecto discutido pelos participantes. Em particular, eles criticam o facto de os pais lhes proibirem de sair para brincar (no caso dos mais novos) ou para ir as festas (no caso dos mais velhos). O que eles acham apropriado é estabelecer limites, uma vez que a proibição total prejudica a participação e o bem-estar de crianças e adolescentes e também os motiva a infringir a regra estabelecida. Os adolescentes de Maputo referem que, em relação à escolha do curso universitário, hoje os pais deixam maior liberdade em relação ao passado. Pelo contrário, as adolescentes de Ribaué que terminaram a 12^a estão à espera de os pais conseguirem uma oportunidade para elas continuarem os estudos.



Considerações finais



O que me faz sentir bem em primeiro lugar é a minha família, quando estou com a minha família sinto-me muito a vontade e em segundo lugar sinto-me a vontade quando estou com os meus amigos sem brigas e sem brincadeiras de mau gosto. Isto me faz sentir bem a vontade. Artur, 13 anos, Pebane

Para as crianças e os adolescentes envolvidos no estudo, participar não é apenas o envolvimento em actividades e contextos formalmente reconhecidos como tendo um impacto na vida social, mas sim um exercício quotidiano, que começa de si mesmos, da forma individual de expressar-se e apresentar-se ao mundo e, passando pelas relações interpessoais com os amigos e os familiares, chega até a escola, a comunidade e a sociedade em geral.

A inclusão social, na sua dimensão relacional, isto é, experimentar um sentimento de pertença e aceitação (BAILEY, 2005) é mencionada por todos os participantes como uma experiência positiva, seja com amigos, familiares e vizinhos, assim como na igreja ou mesquita, nas equipas e nas associações locais. No contexto da Convenção dos Direitos das Crianças, três principais direitos remetem para a participação de crianças e adolescentes na sociedade:

- a liberdade de expressão, associação e religião;
- o direito à informação;
- o direito a dar opinião e esta ser considerada, em todos os assuntos que os afectam.

Ao longo da pesquisa, nota-se que o primeiro direito, com algumas barreiras, é vivenciado pelos adolescentes de todas as idades e de todos os contextos, sobretudo ao nível dos amigos, da família e da comunidade. Os adolescentes participam de diferentes formas na sociedade, através da brincadeira, da música, da dança, do desporto e da religião, através da sua contribuição nas actividades domésticas e produtivas na família e na comunidade. Entretanto, o acesso à informação e o direito à opinião representam uma realidade ainda “incipiente” e reservada quase exclusivamente aos adolescentes mais velhos e que vivem no contexto urbano de Maputo.

As crianças e os adolescentes moçambicanos têm poder de decisão limitado desde o nível familiar, em particular as meninas que são casadas com homens mais velhos, até ao nível comunitário e ao nível nacional de discussão de políticas (BIZA, 2007). Entretanto, a pesquisa mostrou que eles encontram espaço para promover novos conhecimentos, atitudes e práticas nas suas vidas, nas suas relações de amizade e nas suas famílias. Enfrentar desafios e relações de poder desiguais não significa ficar calados ou ser passivos e as situações difíceis podem inspirar os mais novos a engendrar soluções criativas (HONWANA, 2014).

Nota

- ¹ Os dados apresentados são resultado de uma pesquisa desenvolvida com financiamento do UNICEF Moçambique no âmbito da Análise da Situação dos Adolescentes em Moçambique 2018. Entretanto, as opiniões expressas no artigo são da exclusiva responsabilidade da autora, não reflectindo a política ou a posição da UNICEF.

Referências

- BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 71-90, 2005. doi:10.1080/0013191042000274196
- BANDURA, A. *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BIZA, A. M. *Associações de Jovens, Estado e Política em Moçambique*. Maputo: IESE, 2007.



- COLONNA, Elena. Eu é que fico com a minha irmã. Vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. Braga: Universidade do Minho, 2012.
- FRISINA, A. Ricerca visuale e trasformazioni socio-culturali. Novara: UTET, 2013.
- GRAHAM, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. Ethical research involving children. Florence: UNICEF Office of Research–Innocenti, 2013.
- HONWANA, A. Juventude, Waithood e Protestos Sociais em África. Desafios para Moçambique Maputo: IESE, 2014, p. 399-412.
- HUGHES, J. SAGE Visual Methods. London: SAGE, 2012.
- HUSSEY, J. Photovoice Facilitator’s Guide. Wormerveer: Rutgers, 2016.
- LANSDOWN, G. Conceptual Framework for Measuring Outcomes of Adolescent Participation. New York: UNICEF, 2018.
- LIEBEL, M.; SAADI, I. Commentary 3: Participation in the traps of cultural diversity. In B. a. Percy-Smith, A handbook on children and young people’s participation: Perspectives from theory and practice Londres: Routledge, 2010, p. 150 – 153.
- MASON, J.; BOLZAN, N. Questioning Understandings of Children’s Participation. Applying a Cross-cultural Lens. In B. T. Percy-Smith, A handbook of children and young people’s participation: Perspectives from theory and practice. Londres: Routledge, 2010.
- PALIBRODA, B. A practical guide to Photovoice. Manitoba: The Prairie Women’s Health Centre of Excellence, 2009. STAKE, R. E. A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- TISDALL, E. K.; DAVIS, J. M.; GALLAGHER, M. Researching with Children & Young People. London: Sage, 2009.
- UNICEF. Casamento Prematuro e Gravidez na Adolescência em Moçambique: Causas e Impactos. Maputo: UNICEF Moçambique, 2015.
- WYNESS, M. Children Representing Children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, v. 16, n.4, 535–552, 2009. doi: <https://doi.org/10.1177/0907568209344274>



Como se relacionam as crianças em contexto de jogo? um estudo realizado em crianças do 1º ciclo¹

How do children relate in game context? a study of primary school children

¿Cómo se relacionan los niños en el contexto del juego? un estudio con alumnado de primer ciclo

*Inês Peixoto Silva**

*Ana Isabel Silva***

*Beatriz Oliveira Pereira****

Resumo

O jogo é um comportamento característico de qualquer criança constituindo-se como promotor do seu desenvolvimento pois através da sua prática estas interagem entre si em brincadeiras aprendendo a negociar, cooperar e trabalhar em equipa. Objetivo: Compreender como se relacionam as crianças em contexto de jogo. Metodologia: participaram 35 alunos (19 meninos e 16 meninas), 18 do 1º ano e 17 do 3º ano com idades entre os 6 e 9 anos ($7,2 \pm 1,1$). Foi utilizado um guião de observação construído para o efeito com 3 subcategorias para a categoria “relações interpessoais”: 1) Ser capaz de trabalhar em equipa; 2) Ser sociável, relaciona-se facilmente com o próximo; 3) Ter em consideração as ideias e objetivos dos elementos do grupo. Foi realizado um jogo entre duas equipas com objetivo de percorrer um de três percursos pontuados de acordo com o grau de dificuldade. Resultados: nas 3 subcategorias verificou-se que a maioria dos alunos, independentemente do género e ano de escolaridade apresentou este comportamento de forma positiva não se verificando diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Conclusões: as crianças, na sua maioria, demonstraram relacionar-se com os pares no decorrer do jogo sendo assim essencial promover na criança estas competências essenciais ao seu desenvolvimento emocional e social.

Palavras-chave: Jogo. Relações Interpessoais. Criança.

Recebido em 21/10/2019 – Aprovado em 09/04/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11430>

* Doutora em estudos da Criança, Universidade do Minho. Professora convidada da Universidade do Minho, Portugal e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4547-5336>. E-mail: inexota@hotmail.com.

** Doutora em estudos da criança e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5751-3902>. E-mail: anasilva0883@gmail.com

*** Doutora em estudos da criança, professora catedrática da Universidade do Minho e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4771-9402>. E-mail: beatriz@ie.uminho.pt



Abstract

Play is a typical behaviour of any child and a promoter of their development, through which they interact, along the play, and learn to negotiate, cooperate and work in teams. Objective: Understand how children relate in a context of game. Methodology: 35 students (19 boys and 16 girls), 18 from the 1st year and 17 from the 3rd year aged between 6 and 9 years (7.2 ± 1.1) participated. A purpose-built observation guide was used with 3 subcategories for the category "interpersonal relationships": 1) Being able to work in a team; 2) Be sociable, easily relate to others; 3) Consider the ideas and goals of the group members. A game was held between two teams with the objective of covering one of three courses scored according to the degree of difficulty. Results: In the 3 subcategories it was verified that the majority of students, despite the gender and grade, showed this positive behaviour, without a statistically significant difference ($p < 0.05$). Conclusions: Most children have shown to relate to peers throughout the game, and it is essential to promote in children these skills, essential for their emotional and social development.

Keywords: Play. Interpersonal relationships. Children.

Resumen

El juego es un comportamiento característico de los niños y es un importante promotor de su desarrollo integral, a través de la práctica ellas interactúan, negocian, cooperan y trabajan en equipo. Objetivo: Comprender se relacionan los niños en el contexto del juego. Metodología: participaron 35 estudiantes (19 niños y 16 niñas), 18 del primer año y 17 del tercer año, con edades entre 6 y 9 años (7.2 ± 1.1). Se utilizó una guía de observación especialmente diseñada con 3 subcategorías para la categoría "relaciones interpersonales": 1) Poder trabajar en equipo; 2) Ser sociable, relacionarse fácilmente con los demás; 3) Considerar las ideas y objetivos de los miembros del grupo. Se realizó un juego entre dos equipos con el objetivo de cubrir uno de los tres campos anotados de acuerdo con el grado de dificultad de la tarea. Resultados: en las 3 subcategorías verificadas, la mayoría de los estudiantes mostraron un comportamiento positivo, sin verificar las diferencias estadísticamente utilizadas ($p < 0.05$). Conclusiones: se ha demostrado que la mayoría de los niños se relacionan con sus compañeros en el desarrollo de los juegos, siendo necesario promover esas habilidades con el fin de contribuir a su desarrollo físico, psíquico, social y emocional.

Palabras clave: Juego. Relaciones interpersonales. Niños.

Introdução

O jogo é uma atividade comum a qualquer criança, permite que esta entre num mundo imaginário, assuma personagens, recrie situações através das quais exprime os seus sentimentos aprendendo a adaptar-se às exigências que o mundo lhe confere no momento. É o modo de aprender e descobrir o mundo, uma forma de movimento, comunicação, exploração e aprendizagem, um meio essencial à socialização sendo a sua principal característica a longevidade individual e social (MIHAELA, 2013).

A mesma autora acredita na existência de uma relação próxima entre jogo e desenvolvimento, onde o jogo é promotor não só da componente motora mas também da cognitiva, emocional e social. Sob ponto de vista motor, o jogo permite o desenvolvimento da destreza e força física (GINSBURG, 2007) e ainda a diminui-



ção dos efeitos negativos dos estilos de vida sedentários, cada vez mais patentes na infância (PELLEGRINI & BOHN, 2005), promovendo ainda competências cognitivas como a linguagem expressiva, o sentido numérico, o raciocínio e a resolução de problemas (HURWITZ, 2002), a criatividade, a imaginação (MIHAELA, 2013; MILTEER & GINSBURG, 2012; GINSBURG, 2007; HURWITZ, 2002) a capacidade de assumir riscos e de lidar com os seus medos, capacidade de resiliência e superação de desafios (MILTEER & GINSBURG, 2012) a criação de algo novo, a descoberta e pensamento (HURWITZ, 2002). Todavia, para além das competências acima referidas, o jogo como momento privilegiado de interação social (HUIZINGA, 2003; KISHIMOTO, 1998) possibilita também a promoção da capacidade de negociação (MILTEER & GINSBURG, 2012), o trabalho de equipa, a cooperação entre pares (MILTEER & GINSBURG, 2012; HURWITZ, 2002; NETO, 1997), o diálogo, o respeito pelo outro e pelas regras (FILGUEIRAS, 2002) ou seja as relações interpessoais e ainda a melhoria da perceção corporal, autoeficácia, autoestima e bem-estar psicológico (NETO, 1997).

As relações interpessoais são essenciais no processo de formação das crianças, essencialmente sob o ponto de vista do seu desenvolvimento social e emocional, estas interagem entre si em brincadeiras e jogos, aprendendo a negociar, a cooperar e a trabalhar em equipa para atingirem um objetivo (MENDES, 2012). Segundo Brougère (1998, p. 112) só existe jogo quando “a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles.”

Estas competências, que permitem o relacionamento entre pares, podem ser essenciais a longo prazo, num contexto pessoal e profissional na medida em que é também considerada uma das mais relevantes características de um empreendedor. O jogo e a brincadeira devem assim ser valorizados no contexto escolar, como meio facilitador de aprendizagens primordiais ao seu processo de formação.

Apesar de todos os benefícios evidentes associados à prática do jogo, a sua aplicação tem sido, ao longo dos anos, negligenciada. Analisada a literatura sobre esta temática, em particular sobre as características empreendedoras em crianças, verificamos que existe uma grande lacuna científica, uma vez que estes estudos têm sido realizados com adultos e em contexto laboral. No nosso entendimento é necessário ir à escola, às crianças no início da escolaridade uma vez que estas se encontram numa fase de desenvolvimento e de aprendizagens de excelência. Este estímulo, desde cedo, permitiria também responder a um mundo em constante mudança que necessita de novas respostas para novos problemas.



São já alguns os programas a ser implementados em escolas com vista a desenvolver as características empreendedoras, mas escasseiam os trabalhos científicos que avaliem esses programas.

Compreendemos quão arriscado seria enveredar por este caminho, mas a nossa motivação para aprofundar estas questões não deixou que as dificuldades se sobrepusessem à necessidade de conhecer esta realidade que se demonstrou desafiante.

Objetivos

Compreender como se manifesta a característica “Relações interpessoais” em contexto de jogo em crianças do 1º ciclo.

Metodologia

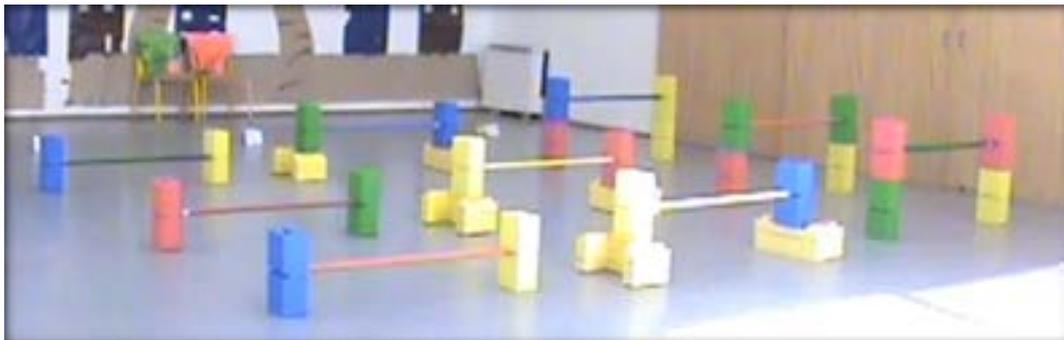
Delineamento da investigação: trata-se de um estudo exploratório com recurso a metodologias mistas. Este estudo pretendeu dar voz às crianças utilizando instrumentos não convencionais por sabermos que os estudos realizados com crianças necessitam de ser aprofundados e, por isso, o recurso ao jogo e discussão livre entre as crianças para a resolução de um problema, foi essencial para a recolha dos dados.

Participantes: 37 alunos sendo 18 alunos do 1º ano de escolaridade (9 do género feminino e 9 do género masculino) e 19 alunos do 3º ano (9 do género feminino e 10 do género masculino). As 37 crianças tinham idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos ($7,2 \pm 1,1$). O estudo foi realizado numa escola do 1º ciclo do ensino básico da área urbana de Braga.

Instrumentos: Foi desenvolvido um jogo para testar as competências empreendedoras das crianças, sendo uma delas as “relações interpessoais”. O diálogo entre os vários elementos de ambas as equipa foi gravado e transcrito para análise do seu conteúdo.



Protocolo do jogo:



Fonte: autora.

Idades: 1º e 2º ciclo

Participantes: podem participar duas ou mais equipas mistas, de quatro elementos. O número de equipas varia em função do número de participantes disponíveis para a realização do jogo.

Objetivo para as crianças: transpor um percurso com sucesso com três variantes de transposição com o intuito de obter a máxima pontuação para a equipa no final de todas as variantes.

Objetivo para a investigação: identificar características empreendedoras em contexto de jogo estruturado. As características avaliadas são assunção do risco, autoconfiança, criatividade/inação, identificação de oportunidades, liderança/tomada de decisão, organização/planeamento, persistência/resistência ao fracasso e relações interpessoais.

Descrição: o jogo consiste na escolha de um de três percursos existentes. A escolha deve ser ponderada na medida em que os percursos são pontuados de acordo com o grau dificuldade. Em cada um dos percursos são dispostas três barreiras espaçadas entre si cuja altura vai aumentando progressivamente sendo o percurso 1 de menor dificuldade e o 3 de maior dificuldade.

No final de cada percurso encontra-se uma caixa com diferentes pontuações, ou seja, no percurso 1 a caixa contém papéis de 1 ou 2 pontos, no percurso 2, 2 ou 3 pontos e no percurso 3, 3 ou 4 pontos.

Na primeira variante, o objetivo é que as crianças ultrapassem as barreiras transpondo-as por cima, na segunda variante por baixo e na terceira intercalando por cima e por baixo. Deve ter-se em atenção que, na segunda variante, deve inverter-se a ordem das pontuações de modo a que o percurso 1 se mantenha como o de menor e o 3 de maior dificuldade.

Cada equipa terá até 3 minutos para decidir qual a ordem de partida de cada um dos seus elementos que poderá alterar-se entre variantes.

Uma equipa de cada vez e, individualmente, cada aluno opta por um dos percursos, retira o papel correspondente, abre-o, lê em voz alta e coloca-o numa outra caixa atribuída à sua equipa que se encontra no fundo da sala. Em seguida deve correr o mais rapidamente possível pela lateral destinada para o efeito e toca na mão do colega que parte de imediato e assim sucessivamente durante três minutos. No final dos 3 minutos o jogo termina, estes sentam-se e recomeça para a equipa adversária. Após ambas as equipas terminarem o jogo, estas reúnem-se para a contagem dos pontos conseguidos. A contagem é realizada pelo mediador em voz alta e mostrando sempre os pontos a todos os elementos. A soma dos pontos é realizada oralmente por todos os participantes. No final da contagem são escritas as pontuações conseguidas por cada equipa. Aquando do término da atividade somam-se todas as pontuações verificando aí qual a equipa vencedora.

Duração: três minutos para cada equipa. Visto ser um jogo em que, para cada variante, os alunos têm de optar por um de três percursos com diferentes níveis de dificuldade é importante que a sua duração seja por tempo e não por número de percursos pois é essencial que a criança aja em função do risco / benefício da sua opção caso contrário, terá tempo para ultrapassar o percurso com maior dificuldade na perfeição sem que a sua ação tenha uma consequência.

Disposição do material: em todos os percursos as barreiras têm o comprimento de 121 centímetros (cm) e as três barreiras são espaçadas por 110 cm. No percurso 1 as barreiras estão colocadas a uma altura do solo de 15,5 cm e por isso, é designado como nível mais fácil. No percurso 2, as barreiras estão colocadas a uma altura do solo de 31,5 cm e por isso é denominado como nível médio e no percurso 3 as



barreiras estão colocadas a uma altura do solo de 46,5 cm e por isso é denominado como o nível mais difícil.

Nos níveis de maior dificuldade deve considerar-se, na primeira variante, a estrutura física dos alunos e caso se verifique que para parte considerável não é possível a sua transposição então deve ser ajustada a altura do solo da barreira. Na segunda variante, a barreira não deve ultrapassar a altura da cintura da maioria das crianças.

Material: 24 Blocos, respetivas barreiras (9), várias bases de suporte com 4 cm para aumentar a altura das barreiras, 5 caixas (3 são para os percursos e 2 para a colocação das pontuações de cada equipa). Podem ser utilizados diferentes materiais desde que as barreiras tombem se tocadas pelas crianças e com isso as condições de segurança asseguradas.

Procedimentos: inicialmente foram pedidas todas as autorizações necessárias para concretização do estudo nomeadamente ao Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, à Comissão Nacional de Proteção de Dados (autorização nº 842/2016) à Comissão de ética para as Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, ao agrupamento de escolas, aos professores, encarregados de educação e crianças que deram o seu consentimento informado tendo sido informadas que a sua participação era voluntária e poderiam desistir a qualquer momento se o entendessem.

Para a análise dos dados recolhidos foram construídas à priori as subcategorias referentes à categoria relações interpessoais, tendo por base a revisão da literatura.

Quadro 1 – Categoria e subcategorias

Categoria	Subcategoria
Relações Interpessoais	Ser capaz de trabalhar em equipa
	Ser sociável, relaciona-se facilmente com o próximo
	Ter em consideração as ideias e objetivos dos elementos do grupo

Tratamento dos dados:

Foram utilizadas análises descritivas para quantificar os comportamentos observados, o teste *Kruskal-Wallis* para verificar as diferenças entre as subcategorias quanto ao género e idade e análises interpretativas em cada uma das subcategorias para a “relações interpessoais”. Cada aluno foi analisado com base na observação das gravações realizadas.

Resultados

A observação do jogo permitiu observar três tipos de comportamento: Comportamento positivo (CP) - verifica-se o comportamento; Comportamento Inverso (CI) – Verifica-se o comportamento, contudo é demonstrado de modo inverso e Comportamento não observado (CNO) – não se verifica o comportamento.

No quadro 2 consta o número de comportamentos positivos (CP), inversos (CI) e não observados (CNO) em cada uma das subcategorias da categoria “relações interpessoais” em função do género.

Quadro 2 – Relações interpessoais das crianças por género

		MENINOS (n=19) n (%)			MENINAS (n=16) n (%)			TOTAL (n=35) n (%)		
		CP	CI	CNO	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO
Relações Interpessoais	1	15(78,9)	4 (21,1)	0 (0,0)	13 (81,3)	3 (18,8)	0 (0,0)	28 (80,0)	7 (20,0)	0 (0,0)
	2	11(57,9)	8 (42,1)	0 (0,0)	14 (87,5)	2 (12,5)	0 (0,0)	25 (71,4)	10 (28,6)	0 (0,0)
	3	15(78,9)	3 (15,8)	1 (5,3)	11 (68,8)	4 (25,0)	1 (6,3)	26 (74,3)	7 (20,0)	2 (5,7)
Total		41(71,9)	15 (26,3)	1 (1,8)	38 (79,2)	9 (18,8)	1 (2,1)	79 (75,2)	24(22,9)	2 (1,9)

Legenda: CP - Comportamentos positivos; CI- comportamentos inversos; CNO - comportamentos não observados

No quadro 3 consta o número de comportamentos positivos (CP), inversos (CI) e não observados (CNO) em cada uma das subcategorias da categoria “relações interpessoais” em função do ano de escolaridade.

Quadro 3 – Relações interpessoais das crianças por ano de escolaridade

		1º ANO (N=18) N (%)			3º ANO (N=17) N (%)			TOTAL (N=35) N (%)		
		CP	CI	CNO	CP	CI	CNO	CP	CI	CNO
Relações Interpessoais	1	13(72,2)	5 (27,8)	0 (0,0)	15(88,2)	2 (11,8)	0 (0,0)	28(80,0)	7 (20,0)	0 (0,0)
	2	14(77,8)	4 (22,2)	0 (0,0)	11(64,7)	6 (35,3)	0 (0,0)	25(71,4)	10(28,6)	0 (0,0)
	3	11(61,1)	6 (33,3)	1 (5,6)	15(88,2)	1 (5,9)	1 (5,9)	26(74,3)	7 (20,0)	2 (5,7)
Total		38(70,4)	15(27,8)	1 (1,9)	41(80,4)	9 (17,6)	1 (2,0)	79(75,2)	24(22,9)	2 (1,9)

Legenda: CP - Comportamentos positivos; CI - comportamentos inversos; CNO - comportamentos não observados

Relativamente a esta característica, Relações Interpessoais, mais concretamente à subcategoria 1 “É capaz de trabalhar em equipa” aferimos que, este comportamento foi verificado na totalidade dos alunos no decorrer do jogo, no entanto, uns de forma positiva e outros, inversa. Assim, o CP foi observado em diferentes situações tais como, ter em consideração as opiniões do grupo antes de tomar uma decisão; negociar com os colegas, sem impor a sua vontade e auxiliar os colegas de equipa com intuito do sucesso coletivo. Por sua vez, aqueles em que se verificaram CI não demonstraram interesse pelas opiniões ou vontades dos colegas de equipa nem não pensam ou agem coletivamente.

A análise relativa ao género não demonstrou diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$). Na maioria dos alunos, de ambos os géneros, verificaram-se CP (78,9% e 81,3% respetivamente). Relativamente aos CI, também os resultados entre meninos e meninas foram semelhantes (21,1% e 18,8% respetivamente).

Quanto à idade também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$). Constatou-se que, a maioria dos alunos, de ambas as faixas etárias, revelou CP (72,2% para a faixa etária mais baixa e 88,2% para a faixa etária mais alta) e 27,8% dos alunos mais novos e 11,8% dos mais velhos manifestaram CI. Assim, os alunos mais velhos destacaram-se ligeiramente ao evidenciarem uma maior percentagem de CP.

Também na subcategoria 2 “É sociável, relaciona-se facilmente com o próximo”, constatou-se que, a totalidade dos alunos revelou este comportamento no decorrer do jogo, no entanto, uns de forma positiva e outros, inversa. Assim, o CP foi observado através da interação entre a própria equipa, mas também com a adversária. Por sua vez, os CI verificaram-se pela ausência de interação com os colegas, isolando-se das brincadeiras e da própria ação do jogo.

No que respeita ao género, apesar de não se constatarem diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$), verificou-se um destaque do género feminino (87,5%) relativamente ao masculino (57,9%) na observação de CP. Já nos CI o destaque recai sobre o género masculino onde se observaram 42,1%, percentagem consideravelmente superior à observada no género feminino (12,5%).

Quanto à idade, os resultados assemelham-se, não se verificando também diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$) havendo, contudo, na observação de CP, um ligeiro destaque para os alunos mais novos (77,8%) comparativamente com os mais velhos (64,7%). O mesmo se verifica nos CI com o ligeiro destaque agora, para a faixa etária mais alta (35,3%) comparativamente com a mais baixa (22,2%).

No que concerne à subcategoria 3 “Tem em consideração as ideias e objetivos dos elementos do grupo”, e tal como verificado nas categorias anteriores, este comportamento observou-se no decorrer do jogo, no entanto, uns de forma positiva e outros, inversa. Assim, o CP foi observado através da consideração demonstrada pelas opiniões e vontades dos colegas e os CI observaram-se através da imposição da sua vontade, sem considerar a dos colegas. Os CNO pertencem a alunos em que, no decorrer de todo o jogo se alhearam de qualquer posição relativamente a opiniões ou decisões dos colegas e também não tomaram iniciativa de demonstrar qual a sua vontade ou opinião. Nesse sentido não foi possível verificar este comportamento.

Analisando por género, não se constataram diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$) todavia os CP corresponderam à maior percentagem de comportamentos observados tanto nos alunos do género masculino como do feminino (78,9% e 68,8% respetivamente) destacando-se, contudo, nos meninos, uma percentagem mais elevada. Relativamente aos CI, os resultados entre géneros também se assemelham com 15,8% dos meninos e 25,0% das meninas a manifestarem este comportamento constatando-se assim um ligeiro destaque para as meninas.

No que respeita à idade, tal como se verificou anteriormente, não se constataram diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$) contudo a maioria dos alunos apresentou, em ambas as faixas etárias, CP (61,1% nos alunos mais novos e 88,2% nos mais velhos), destacando-se assim, os alunos mais velhos. Quanto aos CI constataram-se em 33,3% dos alunos mais novos e 5,9% dos mais velhos deste modo, os alunos mais novos relevaram mais este tipo de comportamento do que os mais velhos.



Somadas todas as subcategorias, constatamos que independentemente do género e idade na maioria dos alunos (75,2%) se verificaram CP, 22,9% dos alunos manifestaram CI e apenas em 1,9% dos alunos não se observou o comportamento.

Analisando por género e idade os comportamentos são bastante semelhantes. A grande percentagem registada nos alunos refere-se a CP (71,9% nos meninos e 79,2% nas meninas e 70,4% na faixa etária mais baixa e 80,4% para a mais alta). Quanto aos CI verificaram-se em 26,3% dos meninos e 18,8% das meninas e 27,8% dos alunos mais novos e 17,6% dos mais velhos. Relativamente aos CNO, apenas se verificou um caso em ambos os géneros e idades. Assim, tanto nos totais como nos valores de cada subcategoria foi nos CP que os alunos apresentaram percentagens mais elevadas, independentemente do género e idade.

Discussão dos Resultados

Relativamente à subcategoria 1, o trabalho de equipa é substancial no alcance dos objetivos (MENDES, 2012). O trabalho entre pares e em pequeno grupo faz parte das orientações curriculares para a educação pré-escolar que afirmam a sua relevância como ação “facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem”. Este método de trabalho permite que as crianças confrontem as suas opiniões, encontrem soluções conjuntas para a mesma atividade. Assim, é natural que a maioria dos comportamentos seja positivo, não se verificando uma distinção entre meninos e meninas, mas uma tendência para o aumento de CP e diminuição dos CI com o aumento da idade, o que também nos parece natural na medida em que com a evolução dos anos de escolaridade a utilização dos trabalhos em grupo ganha relevância não só na sala de aula, mas também nos recreios e no tipo de jogos e brincadeiras. Segundo Piaget (2010), aos 6/7 anos de idade surgem os jogos de regras com intuito de promover a socialização, onde as regras surgem na tentativa de definir modelos de interação entre pares, papéis a desempenhar e o contexto espaço-temporal. Desta forma, a partir destas idades as crianças entendem a utilização da regra bem como o respeito pela mesma, cooperando com os colegas, envolvendo-se em equipas onde se unem em torno de um único objetivo. O trabalho em equipa surge e vai-se fortalecendo à medida que as capacidades cognitivas, sociais e emocionais se desenvolvem em cada um. Com este argumento, justificam-se também os resultados relativos à idade na subcategoria 3 que destacam os alunos mais velhos relativamente aos mais novos.



No que refere à subcategoria 2 foram as meninas quem se destacou nos CP, o que na nossa opinião pode estar relacionado com as brincadeiras preferidas por meninas e meninos. Se por um lado, os meninos são mais competitivos e preferem jogos mais dinâmicos, as meninas preferem atividades de menor dinamismo (CARVALHAL & VASCONCELOS-RAPOSO, 2007) e com menor recurso à manipulação de objetos, como ficar a conversar, jogar ao “mata” ou “apanhada” (PEREIRA; MOURÃO, 2005), atividades estas que não requerem formação de uma equipa. Por outro lado, Harten, Olds e Dollman (2008) consideram que o jogo praticado pelas meninas é mais cooperativo e como tal, estas têm maior capacidade de incluir do que os meninos. Assim, as meninas através dos jogos cooperativos conseguem relacionar-se com um maior leque de colegas, promovendo mais eficazmente, a sua capacidade de relacionamento do que os meninos que pelo cariz mais competitivo e agressivo dos jogos praticados não permitem que qualquer um os integre, acabando por se concentrarem em grupos mais específicos que não são acessíveis a todos. Também esta razão justifica os resultados da subcategoria 3. A prática de jogos mais competitivos como são os jogos coletivos, onde existe normalmente uma equipa, permite que os meninos melhorem a sua capacidade de negociação e cooperação entre os pares e por isso tenham também a competência associada a esta subcategoria mais desenvolvida do que as meninas.

Verificou-se também na subcategoria 2, quanto à idade, um ligeiro destaque dos alunos mais novos na observação de CP, que podem ser explicados por Pereira e Mourão (2005) que constataram que as crianças mais pequenas, independentemente do género, brincam mais em grande grupo e, com o aumento da idade, a criação de grupos acontece progressivamente.

Assim constatamos que, em cada quatro crianças, três apresentam comportamentos de interação social com uma ou outra das seguintes características, ser capaz de trabalhar em equipa, ser sociável e relacionar-te com os outros ou ter em atenção, considera as ideias e objetivos dos elementos do grupo. No entanto, ainda assim verificamos que uma em cada quatro crianças não revela estas características pró-sociais o que nestas idades traduz dificuldade de relacionamento que, caso não haja uma atenção cuidada por parte da escola e da família, pode conduzir ao isolamento das crianças e conseqüentemente a uma lacuna na promoção de competências de socialização essenciais ao seu desenvolvimento integral. Ainda em relação a estes comportamentos inversos (CI) seria interessante, verificar a sua associação com comportamentos de *bullying*. É do nosso entendimento que a manifestação deste comportamento é importante mesmo que seja de um modo inverso pois temos



uma base importante de interação. A dificuldade centra-se no sermos capazes de fazer com que a criança se coloque no lugar do outro, crie empatia e manifeste compreensão pelos pares e pelas suas ideias e opiniões.

Quanto aos comportamentos não observados (CNO), parece-nos que estas crianças revelam dificuldade em interessarem-se pelos outros e pelas práticas o que representa um grupo que merece grande atenção.

Conclusões

Assim, no final do estudo, concluímos que, é possível afirmar que a participação em jogos estruturados, permite às crianças relacionarem-se, cooperando e apoiando-se mutuamente, sendo a escola um local privilegiado para que tal ocorra. A escola detém um papel fundamental na promoção de competências de relacionamento interpessoal.

Retirar da criança a oportunidade de jogar é negligenciar o seu desenvolvimento, é limitar as suas capacidades e dificultar a sua integração no mundo, na verdade, é não permitir que seja criança.

Assim sugerimos que sejam realizados programas de intervenção ao nível da comunidade educativa incluindo professores, funcionários, alunos e encarregados de educação para realçar a relevância do jogar e brincar, essencial ao desenvolvimento destas competências que para além dos benefícios a curto prazo poderão ser também relevantes no futuro. Contudo estes programas devem ter em consideração a existência de CI, e encontrar estratégias para transformar estes comportamentos em atitudes positivas promovendo o trabalho em equipa, momentos de discussão e debate permitindo que todos participem, opinem e respeitem a opinião dos outros.

Este estudo sobre as características empreendedoras das crianças é um estudo inovador que vem preencher uma lacuna na investigação científica e, por isso, também se recomenda a realização de outras investigações com crianças aplicando os mesmos instrumentos que se revelaram motivadores para as crianças permitindo a recolha de informação junto das crianças com qualidade e rigor.

Nota

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

Referências

- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.
- CARVALHAL, Maria Isabel; VASCONCELOS-RAPOSO, José. Diferenças entre géneros nas habilidades: correr, saltar, lançar e pontapear. *Motricidade*, v. 3, n.3, p. 44-56. 2007.
- FILGUEIRAS, Izabel. A criança e o movimento. Questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Revista Avisa lá*, v. 11. 2002.
- GINSBURG, Kenneth. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, v. 119, n. 1, p. 181-192. 2007.
- HARTEN, Nathan., OLDS, Tim; DOLLMAN, Jim. The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities of 8–11 year old school children. *Health & Place*, v. 14, n. 3, p. 386-393. 2008.
- HUBER, Laura., SLOOF, Randolph; PRAAG, Mirjam. The Effect of Early Entrepreneurship Education: Evidence from a Randomized Field Experiment. IZA Discussion Paper Series, v. 30, 2012.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Lisboa: Edições 70, 2003.
- HURWITZ, Sally. To be successful, let them play! (For Parents Particularly). *Childhood Education*, v. 79, n. 2, p. 101-102. 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MENDES, Fernando. Start iUPi - Fazer Coisas. Oeiras: Blue Go, LDA, 2012
- MIHAELA, Păiși. Play in school context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 76, p. 597-601. 2013.
- MILTEER, Regina; GINSBURG, Kenneth. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, v. 129, n. 1, p. 203-213. 2012.
- NETO, Carlos. Jogo na criança & Desenvolvimento Psicomotor. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 1997.
- PELLEGRINI, Anthony; BOHN, Catherine. The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Research*, v. 34, n. 1, p. 13-19. 2005.
- PEREIRA, Sissi; MOURÃO, Ludmila. Identificações de género: jogando e brincando em universos divididos. *Motriz*, v. 11, n. 3, p. 205-210. 2005.
- PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação Jogo e Sonho Imagem e Representação (4 ed.). LTC, 2010.
- WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. Edições 70, 1998.



Educação infantil: espaço do brincar e da interação da criança

Child education: Space of play and child interaction

Educación infantil: Espacio de juego e interacción infantil

Daniele Vanessa Klosinski*

Adriana Salete Loss**

Resumo

O presente artigo objetiva problematizar a condição subjetiva da criança enquanto sujeito num contexto fortemente influenciado pelos pressupostos neoliberais. Desse modo, o estudo qualitativo e de abordagem exploratório-interpretativa buscou refletir sobre a necessária construção conceitual da criança como sujeito histórico e de interação, no sentido de superar as influências paradigmáticas neoliberais da Educação Infantil. Desse modo, a metodologia de estudo englobou a pesquisa bibliográfica, alicerçada em autores como: Ariès (1981); Sarmiento (2005); Dewey (1979); Teixeira (1934); Dardot e Laval (2016); Larrosa (2015). A pesquisa constituiu-se da contraposição do paradigma neoliberal de infância pela concepção da subjetivação infantil, tendo em vista as interações, as experiências e o brincar. Por fim, as reflexões chamam atenção para o fato de os espaços educacionais romperem com a dogmatização pedagógica neoliberal, de modo a firmar-se na concepção da criança com direitos de aprendizagem por meio do brincar.

Palavras-chave: Infância. Subjetividade infantil. Cultura neoliberal. Interações. Brincar.

Abstract

This article aims to problematize the subjective condition of the child as subject in a context strongly influenced by neoliberal assumptions. Thus, the qualitative study and exploratory-interpretative approach, seeks to reflect on the necessary conceptual construction of the child as a historical and interaction subject, in order to overcome the neoliberal paradigmatic influences of early childhood education. Thus, the study methodology was through bibliographic research, which had its foundations in authors such as: Ariès (2006); Sarmiento (2005); Dewey (1979); Teixeira (1934); Dardot and Laval (2016); Larrosa (2015). The research consisted of the counterposition of the neoliberal paradigm of childhood by the conception of child subjectivation, through interactions, experiences and play. Finally, the reflections draw attention to the fact that educational spaces break with neoliberal pedagogical dogmatization, so as to be grounded in the conception of children with learning rights through play.

Keywords: Childhood. Child Subjectivity. Neoliberal culture. Interactions Play.

Recebido em 04/10/2019 – Aprovado em 15/01/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11433>

* Doutoranda em Educação no PPGEDU/UPF. Coordenadora Pedagógica no SENAI Erechim/RS e Professora do Ensino Superior na Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3219-9806>. E-mail: daninessa_604@hotmail.com

** Doutora em Educação pela PUC/RS com estágio no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2008-2009). Pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2014-2015). Professora associada da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5576-0929>. E-mail: adriloss@uffs.edu.br



Resumen

Este artículo tiene como objetivo problematizar la condición subjetiva del niño como sujeto en un contexto fuertemente influenciado por los principios neoliberales. Así, el estudio cualitativo y el enfoque exploratorio-interpretativo, busca reflexionar sobre la necesaria construcción conceptual del niño como sujeto histórico y de interacción, para superar las influencias paradigmáticas neoliberales de la educación de la primera infancia. Así, la metodología de estudio fue a través de la investigación bibliográfica, que tuvo sus fundamentos en autores como: Ariès (2006); Sarmiento (2005); Dewey (1979); Teixeira (1934); Dardot y Laval (2016); Larrosa (2015). La investigación consistió en la contraposición del paradigma neoliberal de la infancia mediante la concepción de la subjetivación infantil, a través de interacciones, experiencias y juegos. Finalmente, las reflexiones llaman la atención sobre el hecho de que los espacios educativos rompen con la dogmatización pedagógica neoliberal, para fundamentarse en la concepción de los niños con derechos de aprendizaje a través del juego.

Palabras clave: Infancia. Subjetividad infantil. Cultura neoliberal. Interacciones. Jugar.

Introdução

Fortemente influenciadas pelos pressupostos neoliberais, as culturas infantis e as infâncias acabam por destituir a condição subjetiva da criança como sujeito a partir de contexto social predeterminante, o que as obriga, desde a mais tenra idade, a se constituírem como seres que já projetam em si a possibilidade de uma função profissional que seja vista com esmero e potencialize um capital econômico farto.

A sociedade como um todo acaba por negligenciar a infância, ao mesmo tempo em que a insere em dinâmicas sociais simplistas, não dando a devida importância a esse momento vivido pelos sujeitos. Todo adulto já viveu a infância que, por vezes, acaba sendo perdida por se projetar a partir de um viés individualista, de trabalho, agendas cheias, comandado exclusivamente pelos compromissos em prol da produção e do mercado.

A instituição social “família”¹, à qual a criança pertence desde o seu nascimento, reproduz uma prática cultural que determina precocemente como este sujeito será inserido num contexto sociocultural e de valores. Sua limitação, portanto, é percebida nos primeiros anos de vida, ao passo que se determina onde, com quem, com o que e de que maneira brincar, omitindo, assim, sentimentos, especialmente o choro, que é sua principal forma de expressão. Nessa perspectiva, chega-se ao ponto de negar-lhe a sua imaturidade, potencial capacidade de seu desenvolvimento.

Ao brincar, a criança tem em si a maneira precípua de se perceber como sujeito pertencente ao seu meio social. Nesse sentido, é por meio das brincadeiras, que a criança potencializa vontades, anseios, escolhas e desejos, manifesta-se, bem como expressa e reconstrói sua percepção de mundo, reconhecendo-se como protagonista de sua própria história na interação com o mundo que a cerca. Todavia, ao passo



que se nega à criança o elemento condutor e potencializador da sua infância que é o brincar e sua essência, passa-se a desconstruir as identidades infantis a partir de uma lógica neoliberal que nega o direito primordial que é ser criança em sua ingenuidade, imaturidade e inocência.

A infância, aqui entendida como categoria social, apresenta as crianças, meninos e meninas, em suas subjetividades, entendidas como atores sociais, dotados de voz e perspectivas próprias, ativos em suas escolhas e manifestações, enfim, cidadãos de direitos e co-construtores do momento vivido. Categoria na qual as crianças são vistas a partir das relações estabelecidas com os adultos e seus pares, numa dinâmica de respeito aos seus anseios e vontades, mesmo que ainda interdependentes de grupos sociais como a família e as instituições escolares (MARTINS FILHO, 2016). Ou seja, uma categoria que propaga o não esquecimento da infância como integrante do desenvolvimento do ser humano e da sociedade, na percepção do quanto as crianças necessitam compreender os sentidos das relações que são estabelecidas nos grupos de sua convivência, a significação, a pauta do diálogo e suas vivências.

Sob essa ótica, o texto que segue objetiva refletir sobre a necessária superação paradigmática neoliberal de infância para a construção da concepção da infância como território de subjetivações, do ser criança protagonista de sua história e de suas experiências pelas interações e pelo brincar.

O artigo está organizado em três partes. A primeira parte apresenta os fundamentos teóricos que embasam o estudo; a segunda expõe uma breve contextualização do percurso metodológico; a terceira e última parte põe em evidência as reflexões pertinentes à pesquisa.

Dos fundamentos teóricos: conceitos de infância e criança

Ao longo da história, o conceito de infância passou por transformações significativas, tanto é que, na antiga Grécia, as crianças, assim como mulheres e escravos, não eram consideradas cidadãs. As crianças eram introduzidas no mundo adulto, sem o devido respeito pelas características e necessidades da infância. Ademais, havia a diferenciação da educação dos meninos e das meninas.

Na idade média, de acordo com Ariès (1981), as crianças eram denominadas seres de Deus, com bondade, singeleza, perfeição e necessitavam de cuidado sigiloso e correção. Segundo o autor, a partir do século XVII, as crianças passam a vivenciar um processo de convivência social denominado escolarização. Nesse viés,



“A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (ARIÈS, 1981, p. 195), tendo em vista que a escola para a aprendizagem disciplinar não era o espaço para todas as crianças, pois as da classe subalterna continuavam junto com adultos aprendendo um ofício.

Na modernidade, período da urbanização e comercialização, a escola passa a ser necessária para todos, para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Ou seja, todas as crianças, indistintamente de classe social, precisam ir à escola. Tal período é marcado por transformações sociais, de concepções do modo de produção, da vida familiar e propriamente do papel da criança na sociedade.

Entre as transformações, podem ser citadas as contribuições da filosofia rousseuniana que influenciam na concepção da infância e na compreensão do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, aduz Rousseau (2004, p. 4):

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.

Nessa direção, Rousseau (2004) explicita que a “natureza” quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens, pois a infância tem maneiras de ver, de pensar que lhe são próprias. O autor ainda adverte que é necessário ensinar à criança tudo o que é útil para a sua idade; que não aprenda ela a ciência, mas a invente, pois o ar científico mata a ciência.

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. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Em conformidade com o referido autor, compreende-se a infância como categoria social e as crianças como actores sociais. Para defini-las como actores sociais, é necessário conceber o estudo dessas a partir de si mesmas, reconhecendo o seu olhar e suas representações sociais.



Pressupostos neoliberais e infância

A compreensão do papel da infância, na sociedade, vem sendo descrita por vários estudiosos, nos últimos anos, sendo que muitos deles chamam a atenção para a compreensão da infância como construção social. Nessa perspectiva, Prout e James argumentam: “a imposição crescente de uma concepção muito ocidental da infância para todas as crianças, cujo efeito foi mascarar o fato de que a infância, como tal, nada mais é, na realidade, que uma construção social” (PROUT; JAMES 1990 *apud* MONDATON, 2001, p. 51).

Sob essa ótica, a construção social da infância passa a ser vista a partir das relações estabelecidas nos diferentes grupos, especialmente a partir da sensibilidade do adulto que percebe a criança e o seu meio. Ou seja, um adulto que considera as relações entre a criança e seus pares e com os próprios adultos, valorizando a maneira dessa reagir perante as situações cotidianas, seu ponto de vista sobre os assuntos de seu interesse, entre tantos outros aspectos que surgem por meio de vivências que lhes são possibilitadas.

Prout e James (1990 *apud* MONDATON, 2001) apresentam algumas proposições que servem de aporte para o entendimento da relação entre infância e sociedade, pois, segundo os autores, os elementos que constituem essa relação, especialmente quando é concebida como construção social, são consequências de um novo paradigma. Assim sendo, não há apenas uma infância, mas diferentes infâncias ao longo de diversos grupos sociais que se estabelecem nos mais diferentes contextos.

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica. Das ciências sociais evidenciadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade (PROUT; JAMES, 1990 *apud* MONDATON, 2001, p. 51).

Essa quebra de paradigma exige da sociedade a percepção das infâncias, o que parece um tanto distante em vários momentos da vida em sociedade. Por conseguinte, o controle exaustivo pelo comportamento das crianças acaba sufocando-as. O mesmo ocorre quando há uma exacerbada busca por meritocracia desde muito



cedo, com uma negação aos seus anseios e vontades, como assevera Elias: “o esforço da longa jornada pode ser tão grande que a pessoa perca a capacidade de desfrutar a realização ou de vê-la como uma realização satisfatória” (1994, p. 105).

A justificativa, ou melhor, a compreensão das atitudes adultas nas infâncias visa ao estabelecimento de um padrão de elementos que potencializem esses sujeitos para que, desde muito cedo, saibam se “autogestar” a partir de um padrão mercadológico e de competitividade que inunda e contamina as respectivas infâncias.

Esse padrão imposto pelo atual cenário social e econômico, por vezes, não na sua integralidade, toma conta de uma grande parcela da sociedade, atingindo certamente os grupos minoritários, nos quais se destacam as crianças. Dessa forma, elas são submetidas às escolhas e aos ordenamentos sociais predeterminados para o seu desenvolvimento, devendo se adequar aos grupos de interesse manifestados por aqueles que as conduzem.

Evidencia-se, assim, uma nova lógica de organização social que promove um novo modelo ou estímulos que têm o objetivo de reproduzir ou treinar os sujeitos e pensamentos, para que estejam alinhados aos comportamentos de mercado e às suas relações de interesses. Numa perspectiva de liberdade subjetiva e num arranjo de processos de normatização e de técnicas disciplinares, as quais Dardot e Laval (2016) denominam “dispositivo de eficácia”, cuja finalidade é a de organizar uma estratégia sem estrategistas, passam a configurar “os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324). Essa estratégia se destina a conduzir as preferências mercadológicas por uma “mão invisível”, que guia o sujeito a escolhas que são proveitosas a todos e a um, constituindo-se sujeito produtivo, cada vez mais individualista, governado, em outras palavras, pelas regras ditadas pela economia por seu capital.

Diariamente, essa lógica mercadológica, capitalista e neoliberalista controla as crianças e suas infâncias, assim como os autores descrevem, por uma “mão invisível” a qual se encontra fortemente presente nos grupos sociais frequentados pelas crianças, de modo especial, o espaço institucional da escola.

A escola constitui-se em um espaço contraditório que, em um curto espaço de tempo, vem se tornando uma reprodutora do sistema multifacetado da sociedade vigente. É nesse espaço, pois, que se faz necessário preparar as crianças para os papéis adultos que irão desempenhar em um tempo futuro, o que acarreta uma “remodelação do comportamento infantil”, partindo de um processo civilizatório



individualista, com vistas a prepará-las para viver em sociedade, visando seguir carreiras pré-estabelecidas.

Esse desenho de sociedade data de meados do século XIX, período em que as instituições eram organizadas para enquadrar os sujeitos rebeldes a uma lógica acumuladora do capital, exercendo, sobre si mesmos, o esforço de maximização de prazeres e dores, requeridos pelas relações de interesse. Em continuidade a essa discussão, Dardot e Laval (2016, p. 326), enfatizam:

Por oposição, o momento neoliberal caracteriza-se por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa, essa nova figura do sujeito opera uma unificação sem precedentes das formas plurais da subjetividade que a democracia liberal permitiu que conservasse e das quais sabia aproveitar-se para perpetuar a sua existência.

Os autores estruturam alguns pressupostos neoliberais que contribuem para a análise das mudanças que ocorreram e para a emergência de um novo sujeito que eles definem como “sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou simplesmente “neossujeito”. O que há de novo, então? Há um sujeito com envolvimento total de si mesmo. Nesse sentido, o objetivo é governar um ser, para que sua subjetividade seja envolvida exclusivamente no exercício de sua atividade, ao passo que ele trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, convencido de ter eliminado qualquer sentimento de alienação. A busca, portanto, é pela aproximação entre o indivíduo e a empresa. Esse sujeito moldado pela racionalidade neoliberal produz os meios para governá-lo. Em consequência disso, ele propriamente se conduz, o tempo todo, como uma entidade competitiva, tendo em vista a maximização de seus resultados e a inteira responsabilidade por seus fracassos, conforme asseveram Dardot e Larval:

Sujeitos empreendedores que por sua vez produzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador, que eles se adaptem subjetivamente às conduções cada vez mais duras que eles mesmos produziram (2016, p. 320, grifo dos autores).

A valorização do trabalho, por parte do indivíduo, tornou-se, assim, um princípio absoluto, haja vista que todas as relações passam a ter, em sua base, a relação empresarial, pois tudo deve ser pensado e realizado sob o âmbito de uma lógica empresarial. Isso porque o sujeito é visto como um ser ativo e autônomo que desenvolve elementos para operar sobre si mesmo. Desse modo, constrói “estratégias de vida”, intuindo aumentar o seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira possível, centralizando e complexificando as relações sociais que se estabelecem na sociedade.

Na medida em que as sociedades vão se tornando mais complexas e centralizadas, aumentam as especializações e especificidades das necessidades que vão se constituindo nos diferentes grupos sociais, o que gera o efeito da diversificação de carreiras profissionais as quais necessitam de maior tempo de preparação e formação para seu desempenho. Nessa lógica, desenvolvem-se barreiras que separam o mundo interior do exterior, ao mesmo tempo em que se tem um controle sobre os processos exteriores de forma naturalizada. Todavia, cada vez mais, dificuldade para se estabelecer relações com as pessoas, com os grupos sociais (ELIAS, 1994).

Não se pode deixar de pensar que a sociedade, cada dia que passa, modela as infâncias a partir daquilo que é de interesse de grupos e classes sociais, como já se mencionou. Isso posto, percebe-se que, quanto mais complexa a sociedade, mais especialistas ela necessita, o que, consoante Elias (1994), diz respeito à transição das fases de vida do indivíduo, uma vez que esse necessita de experiências frequentes a partir de novas vivências. Isso é o que lhe possibilita, portanto, variadas formas de se relacionar consigo e com o outro. Notoriamente, o que ocorre é uma fissura eminente, enfrentada com ou sem acolhimento por parte dos sujeitos.

Segundo Dewey (1979), o desenvolvimento humano se dá em sua complexidade devido à relação com o outro e com o grupo social, no entendimento que cada sujeito é diferente em sua constituição. Logo, seu crescimento se fundamenta a partir da sua imaturidade – capacidade e potencialidade para aprender, evoluir, controlar seus instintos naturais, além das suas peculiaridades constitucionais, determinantes pelas estruturas sociais nas quais está inserido.

Nesse contexto social, o neoliberalismo vê o sujeito como empreendedor de si mesmo, devendo potencializar suas competências e capacidades, para que suas relações sejam gestadas a partir da lógica do capital, numa sociedade complexificada e, cada vez mais, individualizada a qual entende que, desde muito cedo, é necessário treinar os sujeitos para esse modelo social. Contrapondo esse pensamento, Dewey (1979) faz referência à necessidade de desenvolvimento dos sujeitos nas relações sociais estabelecidas com o outro, destacando a importância da distinção entre os sujeitos e seu desenvolvimento, bem como do respeito para com suas individualidades.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a criança como sujeito de interação e de experiências, pois, como afirma Teixeira, “[...] Não é mais o adulto, com seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos” (1934, p. 49). Dessa forma, a criança aprende e se desenvolve pelas experiências, haja vista que, em conformidade com Dewey (1979) o ato de aprender se dá por



experiências. Logo, na lógica deweyana, a interação, a continuidade e os afetos são princípios fundantes e inseparáveis das experiências. No entanto, para que isso se efetive na prática, é fundamental que a criança seja respeitada como criança, em suas necessidades, seus desejos e interesses, como também em suas vontades.

Percurso metodológico do estudo

O estudo qualitativo e de abordagem exploratório-interpretativa busca refletir sobre a necessária construção conceptual da criança como sujeito histórico e de interação, no intuito de superar as influências paradigmáticas neoliberais da Educação Infantil. Assim, o estudo norteador deste artigo se deu pelo viés da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Boccato (2006, p. 266),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Tendo como base essa concepção, a pesquisa bibliográfica embasou seus fundamentos em autores como: Ariès (1981), Sarmiento (2005), Dewey (1979), Teixeira (1934), Dardot e Laval (2016) e Larrosa (2015), de modo a problematizar a condição subjetiva da criança num contexto fortemente influenciado pelos pressupostos neoliberais. Relevante salientar que esses incidem na instrumentalização de meios tecnológicos por meio de programações com fortes apelos mercadológicos de consumo, destituindo, assim, o direito de brincar e a desconstrução das identidades infantis. O estudo bibliográfico buscou contrapor o paradigma neoliberal de infância (assistencialismo e cognitivista), com abordagem da subjetivação da infância direcionada à interação e ao brincar, como também à criança como sujeito histórico e protagonista de suas experiências.

Educação Infantil: espaço para a subjetivação da infância

Nas sociedades, a individualização da infância acaba por se tornar um processo de “domar” suas funções internas, visando a modos de moralidade e civilização, como se buscasse uma evolução das crianças para, posteriormente, viverem



em conformidade com as regras sociais estabelecidas. Destarte, os processos que ocorrem não são mais tidos como experiências de vida social, como sujeitos que vivenciam diversas possibilidades e delas buscam seu conhecimento próprio e do grupo em que se inserem.

A dualidade que se apresenta na infância está na imperícia dos adultos perceberem a importância da imaturidade das crianças para seu desenvolvimento. À vista disso, surge a disputa acirrada pelo controle rígido de seus dóceis corpos, além do treinamento para atendimento das demandas mercadológicas, o que evidencia uma incapacidade de se perceber que as relações sociais estabelecidas em grupos estão com dificuldades de encontrar um equilíbrio, uma harmonização. Para Elias (1994), tais dificuldades se dão entre anseios e normas, entre desejos pessoais e objetivos comuns, o que massacra e aliena as crianças, uma vez que a infância já não é vista como tempo de liberdade, nem mesmo a imaturidade e a ingenuidade como elementos que compõem o desenvolvimento do ser.

Não obstante, o que se verifica é que os espaços e tempos de brincar e das brincadeiras infantis estão sendo substituídos por compromissos diários, com um arcabouço de horários para a realização de tarefas e atividades que limitam o tempo de ser criança. Treinamentos, escolas especializadas em desenvolver uma profissão futura são a “sensação do momento” e, cada vez mais, os adultos e responsáveis pelas crianças têm buscado esses espaços com a falsa impressão de, desde cedo, incutir na cabeça das crianças a profissão futura, direcionando-a a um sucesso futuro perante o mercado de trabalho.

A infância se caracteriza pelo elemento social que é a brincadeira, isto é, existe pelo fato do brincar e vice-versa. No ano de 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o brincar como ato essencial e garantido por lei por meio da aprovação da Declaração dos Direitos Universais da Criança, em Assembleia Geral. Essa Declaração foi reiterada em 1989, com a Convenção dos Direitos da Criança a qual declara que toda criança tem o direito de brincar e se divertir. Para tanto, é dever da sociedade e das autoridades públicas garantir esse direito.

Nesse sentido, infere-se que todo sujeito em desenvolvimento precisa vivenciar possibilidades, isto é, tudo aquilo que é de sua capacidade e potencialidade. Sendo assim, o espaço para brincar é seu por direito, para que tenha condições de se desenvolver a partir do respeito ao tempo de sua maturidade infantil.

Comumente, perde-se muito tempo com o que a criança não tem, projetando-lhe um futuro incerto e um tanto insano se a consideração se voltar à perspectiva do tempo presente, sobretudo, da evolução tecnológica que se modifica em segun-



dos. A sociedade, como um todo, esquece-se facilmente da infância vivida, ou de tão “doutrinados” e “preparados” para a vida adulta, deixaram-na passar despercebida, como corrobora Dewey:

Se as crianças pudessem se exprimir clara e sinceramente contar-nos-iam coisas mui diversas; e entre os adultos acha-se bastante autorizada a convicção de que, para certos fins morais e intelectuais devem eles, os adultos, tornar-se verdadeiras crianças (1979, p. 45).

No Brasil, o brincar na infância é amplamente garantido na Constituição Federal vigente, em seu artigo 227, reiterado na legislação que atende à infância e adolescência - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus artigos 4 e 16, os quais determinam que o direito à liberdade e ao brincar constitui um dos seus principais agentes. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), em seu artigo 4º, propõem que as crianças, dentro das propostas curriculares, sejam respeitadas em suas especificidades, sem deixar de considerar as infâncias inseridas nos espaços escolares, mediante um processo de produção de culturas que objetivam contemplar, em seus direitos, a diversidade e o respeito.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, n.p).

Todavia, o que vem se confirmando é uma reprodução constante dos processos de cunho neoliberal da sociedade dentro das escolas e da infância, com propostas de escolarização precoce que se reduzem a um esforço gigantesco de achar “o melhor entre os melhores”, numa disputa individualista e competitiva, com “direito” à preparação para a alfabetização, potencializando quem “sabe mais” ou “o quanto de letras e números” se sabe com a mais tenra idade. Enfim, uma doutrinação de corpos à obediência insana por parte de adultos.

Outrossim, as crianças são vistas como se fossem sujeitos irracionais, incapazes de constituírem os grupos sociais dos quais fazem parte, “ensinados”, então, a omitir seus sentimentos, desejos, angústias ou dúvidas, compreendidas como fraquezas do ser humano. Em conformidade com Elias (1994), esse processo de controle geral dos afetos desencadeia a negação e a transformação dos instintos de isolamento e encapsulação dos indivíduos em suas relações uns com os outros.

As DCNEIs (2009), em seu artigo 9, especificam como eixos norteadores das propostas curriculares para as infâncias as “interações e brincadeiras” as quais



garantem às crianças experiências de si e do mundo que as rodeia, bem como sua imersão nas diferentes linguagens, possibilitando vivências éticas e estéticas com outras crianças e demais grupos sociais, além da ampla e ilimitada inserção nas tradições culturais brasileiras.

Voltar-se às infâncias é dar oportunidade às crianças de se reinventarem, redescobrirem-se, desenvolverem-se a partir de experiências promovidas por suas próprias vivências, contrariamente à posição de seres impotentes que se mantêm a cargo de outros. Ademais, é acreditar em sujeitos em potencial, com uma dependência acompanhada por um desenvolvimento de aptidões, sem parasitismos, distante da construção de muralhas em torno da impotência e da dependência constante pelo outro ou por algo, como assevera Dewey (1979, p. 47):

A aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade. Esta coisa mui diversa da plasticidade do mástique ou da cera. Não é propriedade de mudar de forma conforme pressão exterior. Parece-se mais com elasticidade com que algumas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando, ao mesmo tempo, as próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa – poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais.

Aprender com a experiência constitui algo de maior profundidade, de maior significação, é um aprender a aprender com as próprias vivências e com os desafios apresentados, reaprendendo se necessário ou quando o aprendido já não dá conta de resolver as situações enfrentadas.

Ao se referir à experiência, Larrosa, em seus escritos, explicita, com certa clareza, o que se entende por tal conceito.

A experiência é o que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, 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 que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LAROSSA, 2015, p. 12).

Sob esse prisma, é possível perceber que a infância está passando pelas crianças sem, de fato, elas viverem experiências. Ou seja, a infância não lhes toca, não lhes acontece; ao contrário, permanece em meio a estímulos imediatos, aproximando-se da teoria skinneriana do estímulo – resposta. Nesse sentido, fundamentalmente aquilo que é possibilitado à criança precisa imediatamente de um retorno dela, como se isso mensurasse sua aprendizagem.



Cotidianamente, nas sociedades, vive-se um aligeiramento de ações, transpondo-se em informações imediatistas, que têm por característica o saber no sentido de estar informado e não de sabedoria. Esse excesso de informação não é experiência, como afirma Larrosa (2015), pois não deixa lugar para tal. Ao anular suas possibilidades, potencializa sujeitos fadados a nutrirem-se de informes tais como se apresentam, sem questionamento ou, até mesmo, aprofundamento de temáticas ali encontradas, opinando sobre tudo, sem efetivamente saber.

Esse parece ser o retrato da atual conjuntura social desenvolvida com as crianças, especialmente ao que tange ao processo educacional da infância. As instituições infantis, em seu cotidiano, estimulam as crianças a esse processo aligeirado de informações, jogando-lhes um turbilhão de possibilidades, sem refletir sobre esses processos e sua adequação às crianças.

Dessa forma, as vivências restringem-se, cada vez mais, à obediência exacerbada de ordens pelo controle de seus corpos e ações.

Consequentemente, olha-se para as crianças numa perspectiva verticalizada, de cima para baixo, impondo-lhes aquilo que o adulto e a sociedade consideram conveniente. De maneira pertinente, Dewey (1979) contribui para essa reflexão:

Finalmente, a teoria da preparação obriga-nos a recorrer em grande escala ao uso de motivos artificiais de prazer e de dor. Como o futuro não tem poder estimulante e orientador quando separado das possibilidades do presente, algo deve ser descoberto para exercer aquela função. Empregam-se então promessas de recompensa e ameaças de punição. Trabalho sadio, realizado por motivos atuais e inerente ao próprio processo de viver, é, por assim dizer, automático e inconsciente. O estímulo se acha na situação que se depara atualmente a alguém. Mas desde que se atende a esta situação, precisa-se dizer aos alunos que, se não procederem do modo prescrito, sofrerão a imposição de pena; e, caso obedeçam, podem esperar daí a algum tempo, no futuro, recompensas a seus sacrifícios presentes. Todos sabem quão fartamente se houve de recorrer aos sistemas de punições nos métodos educativos que esquecem as possibilidades presentes, em proveito da preparação para o futuro. Para que, depois, o desgosto pela rudeza e esterilidade desse método faça o pêndulo oscilar para o extremo oposto e já agora, não apenas, mas atrações artificiais, engodos, rebuçados de açúcar, que farão com que os alunos aceitem as doses de informações por que não se interessam, mas que lhes devem ser misturadas em virtudes das necessidades futuras (p. 47).

Por fim, nota-se que muitas experiências são nulas na infância. Isso porque os grupos sociais estão desenvolvendo sujeitos para atenderem às suas especialidades e às necessidades impostas por um sistema capitalista que os obriga, desde cedo, a serem responsáveis por si.

No paradigma neoliberal, é crucial a preparação das crianças o mais cedo possível, negando-lhes o espaço de vivências da infância, como também a imaturidade como potencial em desenvolvimento. Assim, potencializam-se sujeitos individuais



lizados em meio à sociedade que suprime sentimentos e emoções, impondo-lhes uma “ilusão social” de que o melhor resolvido é aquele que não demonstra suas fraquezas, que delibera sobre sua vida de forma autônoma, sem dependência.

Em contraposição ao paradigma neoliberal, a Educação Infantil deve direcionar seu olhar às práticas pedagógicas com foco nas interações e na brincadeira. Complementarmente, indicar que não se pode pensar no brincar sem as interações com a professora, com as crianças, com os brinquedos e materiais, entre criança e ambiente e entre a Instituição, a família e a criança. Interagir e brincar são, portanto, duas ações fundamentais na Educação Infantil, pois, segundo Ambroggi, “É pela interação com o outro que podem ser forjadas capacidades que vão sendo internalizadas com base em seu repertório; assim, a criança é capaz de formular novas possibilidades combinatórias [...]” (2011, p. 70).

Por configurar uma atividade lúdica de aprendizagem que favorece aspectos sociais, cognitivos e emocionais, o brincar é indispensável à vida das crianças. Logo, é pelo brincar que a criança compreende a si mesma, como também a relação com o meio, com o outro e com o objeto. Desse modo, o valor das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para as vivências de experiências é primordial às crianças.

Conforme Vygotsky (1998, p. 130), o brincar possibilita a imitação, a imaginação e a criatividade em ação, criando, para as crianças, uma “zona de desenvolvimento proximal”.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Para a prática do brincar, da ludicidade e dos jogos, é imprescindível a compreensão da concepção de criança e de infância, assim como da organização dos tempos e espaços, promotores das experiências. Nessa direção, a interação, compreendida como princípio educativo em unicidade com o princípio da continuidade, requer, do ato pedagógico, a possibilidade da interação do sujeito com o outro e com o objeto, mediatizado pelas situações que envolvem o respeito às necessidades, aos desejos, às capacidades das crianças e ao contexto real vivido por elas.



Sob essa ótica, por meio do brincar e pela interação, no sentido de realizar experiências significativas, as crianças são orientadas a vivenciar situações de aprendizagem contextualizadas, isto é, do mundo, da vida.

Nesse viés, Teixeira (1934) salienta que são os interesses e os propósitos das crianças que governam a escolha das atividades. Dessa maneira, estas devem ser reais e ter semelhança com a vida prática, para que as crianças as reconheçam. À vista disso, pode-se afirmar que o ato de aprender depende profundamente de situações reais de experiências.

Na Educação Infantil, os tempos e espaços são imbricados pelos princípios da continuidade-interação-situação. Assim sendo, são pensados e organizados pedagogicamente com base nos fundamentos de liberdade dos sujeitos, em que “o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer líder das atividades do grupo” (DEWEY, 1979, p. 55).

Para a compreensão do processo pedagógico com base na liberdade, as palavras de Dewey (1979, p. 59) são basilares:

A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, a liberdade de observação e de julgamento com respeito aos propósitos intrinsecamente válidos e significativos. O erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificar com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir.

Nesses termos, a Educação Infantil deve constituir um espaço de vida e de experiências reproduzido em um território do movimento, da ação e da prática da subjetivação infantil.

Considerações finais

As questões, aqui explicitadas, são algumas das que se sobressaem nos processos que ocorrem cotidianamente nos diferentes contextos sociais. Ou seja, espaços educativos que deveriam ser de produções, relações e saberes infantis acabam sendo influenciados fortemente pelos pressupostos sociais carregados de premissas neoliberais que determinam precocemente como devem se constituir as identidades infantis. Tal evidência abre espaço para questionamento e reflexão a respeito da sociedade que, como um todo, avança cegamente em seus aspectos sociais e culturais para o viés neoliberal, voltando-se exclusivamente ao capital. Por extensão, expõe a infância, cada vez mais, a essa ideologia.



Desse modo, não se pensa mais na criança presente, mas sim, em uma projeção de um sujeito futuro, utilizando-se, para isso, exercícios de repetição, controle e dominação das mesmas como se fossem sujeitos que virão a ser. Por conseguinte, rotinas rígidas e de significação nula são impostas, visando ao desenvolvimento cultural das crianças e privando-as de seus direitos em várias situações. Logicamente parece que esses direitos não estão suficientemente claros dentro dos espaços escolares, pois ainda há práticas retrógradas e opressoras com as crianças.

O desafio, portanto, é o de projetar o todo da sociedade nas relações que se estabelecem, tendo em vista uma harmonização entre as necessidades, as inclinações pessoais e as exigências feitas para a eficiência do todo social (ELIAS, 1994). Não obstante, cotidianamente o que se vivencia são as contradições, tensões e individualizações dentro dos grupos sociais.

Em contraposição às concepções neoliberais (assistencialistas e cognitivistas) que perpassaram (e ainda perpassam) as instituições educativas da primeira infância, há um movimento mundial e nacional para a instauração de um novo olhar à Educação Infantil.

É a esse movimento que educadores devem se aproximar para poderem refletir sobre a função da Educação Infantil na vida das crianças. Função esta que diz respeito a um território da experiência, da socialização, da estética, da criatividade, da liberdade, da imaginação, da fantasia, da investigação, enfim, a um espaço de vida coletiva.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar, então, que as experiências na Educação Infantil precisam acontecer em processos educativos e formativos de significados e sentidos.

Nota

¹ A família e a escola historicamente sempre foram as duas mais importantes instituições socializadoras, pelas quais a educação transformou-se no principal agente transmissor da cultura, numa perspectiva determinista e predominantemente funcionalista, reprodutora da sociedade (MARTINS FILHO, 2016).

Referências

AMBROGI, Ingrid Hotte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para criação de meninos e meninas pequenas. *Pró-posições*, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 63-73, maio/ago. 2011.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área de odontologia e artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cid. São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI*. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2019.

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

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

LARROSA, Jorge. *Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: MARTINS FILHO, Altino José. (Org.). *Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MONDATON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. *Educação Progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



(In) visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância

(In) Visibility of immigrant children in the city of São Paulo: questions for thinking about early childhood citizenship

(In) Visibilidad de niños inmigrantes en la ciudad de São Paulo: preguntas para pensar en la ciudadanía de la primera infancia

Maria Leticia Nascimento*
Carolina Grandino Pereira de Morais**

Resumo

Apoiado em dados de pesquisa em andamento, o artigo pretende pôr em discussão a pesquisa sobre a pequena infância imigrante presente nos centros e escolas públicas de educação infantil da cidade de São Paulo, a partir do paradigma dos estudos sociais da infância, da legislação sobre os direitos das crianças e das práticas sociais cotidianas, destacadas nas investigações encontradas em breve levantamento sobre a produção da área, para pensar sobre as relações entre visibilidade, infância e cidadania.

Palavras-chave: Pequena infância. Estudos sociais da infância. Imigração. Invisibilidade. Direitos das crianças.

Abstract

Supported by ongoing research data, the aim of this article is to discuss the research on immigrant young children at public early childhood education centres and schools in the city of São Paulo, based on the paradigm of childhood studies, the legislation on children's rights and daily social practices, highlighted in a brief review about the production of the area, to think about the relations between visibility, childhood and citizenship.

Keywords: Early childhood. Childhood studies. Immigration. Visibility. Children's Rights.

Recebido em 12/10/2019 – Aprovado em 09/04/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11435>

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPsi), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5598-9472>. E-mail: letician@usp.br

** Formada em Letras (FFLCH-USP) e Pedagogia (FEUSP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPsi), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0941-5937>. E-mail: carolina.gpmorais@hotmail.com



Resumen

Apoyado por datos de investigación en curso, el objetivo de este artículo es discutir la investigación sobre niños inmigrantes en centros y escuelas públicas de educación infantil en la ciudad de São Paulo, basada en el paradigma de los estudios sociales de la infancia, en la legislación sobre los derechos del niño y las prácticas sociales cotidianas, a partir de investigaciones encontradas en una breve búsqueda sobre la producción en el campo, para reflexionar sobre las relaciones entre visibilidad, infancia y ciudadanía.

Palabras clave: Niñez temprana. Estudios de la infancia. Inmigración. Visibilidad. Derechos de los niños.

Introdução

[...] tornar as crianças e a infância (mais) visíveis tem sido um objetivo explícito dos chamados estudos sociais da infância, pois, como indica o objetivo, verifica-se que elas têm sido invisíveis ou insuficientemente visíveis até agora (QVORTRUP, 2014, p. 25).

Considerar as crianças sujeitos históricos e de direitos, atores sociais, produtores de cultura é resultado de uma construção social que vai sendo configurada a partir de estudos desenvolvidos principalmente na década de 1990, sob a ótica de sua dinâmica histórica, cultural e social (QVORTRUP, 2002). Essa concepção, contudo, tem convivido com outras, que universalizam a condição de ser criança e que se caracterizam pelas expectativas com relação ao seu futuro como pessoa adulta. Nessa linha, a escolha pela concepção de infância cidadã, pela consideração das crianças em seu próprio direito, significa tensionar a invisibilidade da infância por meio do campo interdisciplinar dos estudos sociais da infância, que a define como uma construção social, como categoria geracional estrutural, ou seja, “a infância como forma estrutural não é, como a criança, definida em termos de características ou disposições individuais, mas em termos de parâmetros contextuais” (QVORTRUP, 2007, p. 59).

Isso significa que as crianças são influenciadas por eventos políticos, econômicos, tecnológicos, dentre outros; que estabelecem relações com outras crianças e com adultos, como pessoas que participam da sociedade; que utilizam recursos, criatividade e inventividade nessas relações, constituindo as culturas da infância, que “exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”(SARMENTO, 2004, p. 22).

Além disso, são sujeitos de direitos, condição firmada pela Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, assim como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, o que reforça a ideia de que as crianças devem ser estudadas em seu pró-



prio direito. Isso não significa negar o princípio de interdependência entre crianças e adultos, mas de também focalizá-las, pois sua visibilidade como sujeitos sociais parece ainda restrita, indicando que as relações entre adultos e crianças, de modo geral têm sido, em muitos aspectos, ambivalentes e contraditórias.

Particularmente, em arenas não consideradas exatamente infantis, nas quais predomina a família como objeto de estudo e, nesse sentido, seus membros adultos, as crianças passam despercebidas, como se não fizessem parte daquele contexto ou situação. Podem ser inseridos os movimentos migratórios como uma dessas arenas, ao lado de desemprego, de falta de moradia, por exemplo, e, nesse sentido, no Brasil, há pouca pesquisa sobre a imigração infantil, ou que tenha como sujeitos as crianças imigrantes¹. Em se tratando das crianças menores de cinco anos, a pesquisa ainda é mais escassa. Nesse sentido, a partir do interesse sobre as crianças pequenas, imigrantes, matriculadas na rede pública de educação infantil do município de São Paulo, esse artigo pretende tratar, ainda que brevemente, das contradições presentes nestas instituições, refletindo sobre diferentes entendimentos sobre as crianças, sua produção de culturas, seu lugar como sujeitos sociais, históricos e de direitos, para compreender as relações entre o acolhimento nos centros/ escolas públicas de educação infantil e seus direitos como cidadãs.

As crianças nas arenas sociais

Defendemos assim que só pela aquisição de uma nova maneira de pensar, adotando novas formas de reflexão sobre a infância e sobre o papel das crianças na sociedade se adquirirão a capacidade e postura crítica; a novidade e a "surpresa científica" só regressarão quando se questionar como certo o que parecia incontestável.
(TOMÁS; SOARES, 2004, p. 355).

Não é novidade apontar que, apesar de ser parte integrante da sociedade, o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e de direitos se dilui a partir de uma concepção de infância como um período de passagem, que privilegia o sujeito adulto e, ao hierarquizar idades, atesta que somos uma sociedade-centrada-no-adulto (ROSEMBERG, 1976), com práticas sociais e pedagógicas coerentes com esse ponto de vista. Sarmiento (2004) aponta que, desde a modernidade, foi constituído um conjunto de procedimentos, normas, atitudes e prescrições que vão regular a vida social das crianças, que denomina *administração simbólica da infância*. Essa regulação vai produzir práticas sociais de confinamento e proteção, definindo tanto



os lugares permitidos/proibidos às crianças quanto as possibilidades de participação delas em diferentes arenas e, de modo geral, restringe sua visibilidade, além de atribuir negatividade² a características infantis.

Se a negatividade normativa vai condicionar as crianças como sujeitos sociais, para Qvortrup (2011) a *indiferença estrutural*³ as mantém distantes de contextos macrossociais, visto que são consideradas atribuição da família e não da sociedade. Nas palavras do pesquisador, “o cenário da infância têm sido responsabilidade de outros, [...] que nem por um momento pensaram do ponto de vista da infância. Não porque eram hostis às crianças, mas simplesmente porque a infância não estava em suas mentes” (QVORTRUP, 1999, p. 15). Nesse sentido,

[...] uma coisa é estudar medidas políticas e econômicas diretas, como apoio à criança ou instituições; e outra, igualmente importante, embora menos visível, é atender às medidas que são decididas politicamente ou que são implementadas em organizações ou empresas (p. 13).

Tais medidas atingem também as crianças, visto que a infância é uma categoria na estrutura social (QVORTRUP, 2010), embora não de forma explícita, o que é dizer que questões de diferentes ordens a atravessam e que diferentes condições econômicas, políticas e sociais interferem nas vidas e nas oportunidades dirigidas às crianças.

Em consonância tanto com a indiferença estrutural quanto com administração simbólica, prevalece uma identidade da infância relativa ao “seu estatuto face aos direitos sociais: as crianças não têm capacidade jurídica de decisão autônoma, necessitam de proteção e têm uma responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal” (SARMENTO, 2004, p. 20). A infância vista como preparação para a vida adulta é, assim,

[...] compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem proteção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos; proteção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais (MAYALL, 2002:21, apud TOMÁS; SOARES, 2004, p. 350).

Predominantes, as vozes e as expectativas dos adultos “sobre as crianças correspondem a colocá-las numa posição de espera. O destino das crianças é a espera – paciente, até tornarem-se adultas, [...] para ser parte da coletividade de cidadãos” (QVORTRUP, 2014, p. 32).

A perspectiva da proteção, da preparação, das relações desiguais de poder se apoia na ideia de vulnerabilidade atribuída às crianças. Para Lansdown (1994), pais e Estado compartilham um mesmo entendimento sobre as crianças, “percebidas como vulneráveis e necessitadas de proteção” (p. 34). A pesquisadora argumen-

ta que a vulnerabilidade tem duas vertentes: a *inerente*, relacionada à fragilidade e à falta de experiência das crianças, que as torna dependentes dos adultos ao seu redor, e a *estrutural*, identificada por uma “completa falta de poder político e econômico e a falta de direitos civis [das crianças] em nossa sociedade”(p. 35). A primeira encobre a segunda, isto é, “a vulnerabilidade inerente é a desculpa para a falta de enfrentamento de sua vulnerabilidade estrutural” (p. 35), como aconteceu, anteriormente, com as mulheres, reflete a pesquisadora.

A vulnerabilidade não é característica só da infância, mas, como diz Celis (2016, p. 22),

Se no capitalismo moderno nós todos vivemos algum nível de vulnerabilidade e/ou exclusão, as crianças concentram desigualdades e perdas somente por serem crianças, ao fazerem parte de uma relação social que os situa abaixo do mundo adulto, fato que tem consequências diretas nas suas dinâmicas de vida cotidiana.

A hierarquização do poder configura desequilíbrio nas relações sociais criança-adulto, privilegia os adultos como sujeitos sociais e invisibiliza as crianças na arena social. Nessa lógica, as crianças são sujeitos de direitos, mas predominam os direitos a proteção⁴ e a provisão em detrimento ao direito a participação. Soares (2005, p. 8) avalia que

A tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, quer devido à lenta consciencialização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas.

O estabelecimento de direitos à infância, contudo, conta com a Convenção dos Direitos da Criança⁵ (1989), da ONU, que os define em 54 artigos que consideram os princípios de proteção, de provisão, e de participação, ou seja, a CDC⁶ vai considerar as crianças como membros de uma rede de relações, como sujeitos sociais, capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, e como cidadãs nos cenários social, político e cultural. O Art. 12 configura “um direito substantivo, que indica que as crianças têm o direito de ser atores em suas próprias vidas e de participar das decisões que as afetam” (LANSDOWN, 2001, p. 2). Em consonância com esse movimento internacional, a Constituição Federal brasileira, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de julho de 1990, asseguram 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 (Art. 227 da CF/88; Art. 4º e Art. 5º do ECA).

Estabelece-se, assim, uma tensão entre a administração da infância e a legislação, entre a restrição e a ação social. Se, por um lado, a CDC, o ECA e a CF/88 podem ser consideradas como documentos indispensáveis para o fortalecimento das crianças sujeitos de direitos, na perspectiva da infância cidadã, por outro, a administração simbólica da infância restringe as arenas de ação das crianças, em razão dos próprios interesses, mantendo sua subordinação e invisibilidade social.

As práticas sociais que configuram a relação geracional entre infância e idade adulta tanto podem focalizar a interdependência entre crianças e adultos quanto evidenciar as relações de poder estabelecidas. De qualquer modo, cabe recompor os espaços de ação social a partir de uma perspectiva que permita examinar os modos pelos quais as crianças participam da sociedade.

Infância e movimentos migratórios

A migração de crianças e jovens não é nova, mas a literatura que trata dessa questão é recente, pois esses agentes migratórios foram, durante muito tempo, ignorados nos estudos migratórios, visto que apenas se discutiam as piores formas de migração infantil como o tráfico de menores (PUNCH, 2007, p. 1, apud MARTUSCELLI, 2015, p. 151).

De modo geral, acontecimentos macrossociais parecem ter pouca conexão com as vidas das crianças, exceto em determinadas situações em que, por imagens fortes produzidas pelas mídias, chocam até mesmo quem pouco presta atenção ao cenário, em geral. Em relação aos processos migratórios, há duas imagens de abrangência mundial que focalizam crianças em circunstâncias trágicas na mudança de país: em 2015, a imagem do menininho de bruços, na praia, encontrado por um soldado (AP); em 2018, a garotinha chorando, enquanto um guarda de fronteira revista sua mãe (John Moore/Getty Images/AFP). As imagens revelam, em situação extrema, que, sim, crianças fazem parte dos processos migratórios e que sofrem os efeitos das restrições colocadas – oficialmente – aos adultos.

A imigração se caracteriza pelo deslocamento de pessoas, motivado por condições sociais; na maioria dos casos, por questões de ordem econômica, mas também por questões políticas ou religiosas. O deslocamento ocorre no espaço físico, mas também nos espaços social, econômico, político, cultural. Nas palavras de Sayad (1998, p. 16), “de fato, o imigrante só existe na sociedade que assim o denomina,

a partir do momento em que atravessa suas fronteiras e pisa seu território; o imigrante ‘nasce’ nesse dia para a sociedade que assim o designa.”

Em relação ao Brasil, num breve recorte histórico, pode-se dizer que a imigração sempre esteve presente. Cerca de 3 milhões de africanos entraram no país de 1550 a 1850, na condição de escravos. Entre os anos de 1850 e 1930, o país recebeu grande contingente de estrangeiros para trabalhar na lavoura. Segundo Baeninger (2003, p. 2),

[...] a partir da segunda metade do século XIX, a implantação da cultura do café conduziu a uma imigração europeia de grande magnitude; na primeira onda de imigração estrangeira (de 1880 a 1903) entraram 1,9 milhão de europeus, principalmente italianos, seguidos de portugueses, espanhóis, alemães (Levy, 1974), na segunda onda (de 1904 a 1930) entraram outros 2,1 milhões, destacando-se que essa etapa – em particular no pós Primeira Guerra Mundial – além dos italianos, nota-se a presença de poloneses, russos e romenos. A terceira onda de imigrantes estrangeiros (1930-1953) foi marcada por volumes bastante inferiores de entradas, com a chegada dos japoneses entre 1932 a 1935 e das novas imigrações espanholas, gregas e sírio-libanesas entre 1953-1960 (imigrações dirigidas em parte ao setor industrial).

Depois disso, a década de 1990 traz novos imigrantes internacionais e cerca de 40% deles vem de países da América do Sul – Argentina, Chile, Bolívia Paraguai, Peru e Uruguai –; mais de 20% da Europa; 12,5% da Ásia e 9,1% da América do Norte⁷. (PATARRA, 2005, p. 28). No início do século XXI, “a entrada de estrangeiros no país voltou a se configurar como um movimento crescente, com grupos advindos tanto de países desenvolvidos quanto de países pobres, principalmente da América Latina” (BOGUS; FABIANO, 2015, p. 126). As pesquisadoras esclarecem ainda que o Brasil “recebe um número cada vez maior de pessoas oriundas de países como o Haiti, Bolívia e Congo, além de pedidos de refúgio de indivíduos que fogem de conflitos armados em países do Oriente Médio, África e Ásia” (BOGUS; FABIANO, 2015, p. 128). Em números, o Censo Demográfico de 2010, do IBGE, revela que havia no Brasil quase 268,5 mil migrantes internacionais⁸. O número de refugiados, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), atingiu a marca de 11.231 em 2018⁹.

É num contexto de globalização que o espaço vai tornar-se mais desigual e excludente (PATARRA, 2005). Martine (2005, p. 5) destaca que

Ao discutir o tema da migração internacional dentro do contexto da globalização, depara-se de imediato com o fato de que existe uma discrepância flagrante entre o discurso e a prática liberal. Como bem observa Pellegrino (2003, p. 8): o projeto liberal em matéria de circulação de capitais e mercadorias, sustentado por grande parte dos Estados centrais, entra em contradição com os severos controles impostos à livre mobilidade dos trabalhadores e à fixação das pessoas nos territórios nacionais desses Estados. Essa inconsistência é um empecilho enorme para a idealização de políticas e ações migratórias que sejam condizentes com a promoção do desenvolvimento e a redução da pobreza.



Se, por um lado, a imigração pode ser compreendida como uma situação provisória, que vai se prolongando de modo indefinido para os que chegam, por outro, o país que acolhe pode definir direitos limitados para essa situação provisória (SAYAD, 1998). Dessa maneira,

[...] a figura do imigrante transcende [...] o ser simplesmente estrangeiro, levando em conta sua vivência cotidiana e seu relacionamento mais próximo com a cultura do país de destino, mas, também, não alcança, ainda, a mesma condição social que os nacionais possuem (WALDMAN, 2012, p. 22).

Para Baeninger (2012a, p. 7),

[...] nas condições sociais contemporâneas, a complexidade, a importância, as novas rotas e direções coexistem com processos migratórios antigos (internos e internacionais), que se redefinem na composição de um movimento mais amplo de transformação social.

Os estudos sobre esses processos têm constituído importante material tanto para registro e reflexão dos movimentos migratórios quanto para a elaboração de políticas públicas e sociais.

Algumas questões, entretanto, não têm estado suficientemente presentes na pesquisa nacional, como a imigração infantil, e, em particular, há reduzida produção acadêmica de estudos sobre/com crianças pequenas. Se é fato que as crianças sempre migraram, principalmente com suas famílias, para buscar melhores condições de vida e de futuro e/ou para fugir de conflitos e desastres ambientais, pode-se constatar que as crianças não são vistas como pessoas capazes de tomar decisões independentes sobre migração¹⁰ (WHITEHEAD; HASHIM, 2005, p. 36). Isso reflete na literatura sobre movimentos migratórios, concentrada nos adultos, nas famílias, isto é, raramente as perspectivas das crianças migrantes são ouvidas. Além disso, como destaca Rossi (2008, p. 4), “poucas estatísticas sobre migração fornecem dados desagregados por idade”. Nas palavras de Whitehead e Hashin (2005, p. 2),

[...] as crianças geralmente não aparecem separadamente dos adultos nas estatísticas; dados nacionais confiáveis sobre a incidência de todos os tipos de migração infantil são extremamente raros; onde essas categorias estão disponíveis, são usadas de maneiras diferentes por diferentes pesquisas e escritores, e existe uma falta de consenso sobre os termos e sua operacionalização.

A argumentação apresentada até aqui evidencia que, nos movimentos migratórios, as crianças são invisibilizadas. Entretanto, como aponta Martuscelli (2015), a CDC garante direitos a todas as crianças, independentemente de sua própria situação migratória ou do *status* de seus pais, ao mesmo tempo em que o “garante

o princípio da prevalência dos direitos das crianças, de modo que esses direitos e a proteção integral da infância deveriam prevalecer sobre quaisquer outros objetivos da política migratória” (CERNADAS; GARCÍA; SALAS, 2014, p. 17, *apud* MARTUSCELLI, 2015, p. 159). Para a pesquisadora,

Crianças migrantes revelam outros paradoxos que não são pensados ao se analisar a migração adulta. O principal deles é que as crianças migrantes ocupam dois papéis contrastantes: o de crianças, que possuem uma proteção internacional reconhecida na convenção de direitos humanos mais ratificada da história, e o de migrantes, que são sujeitos ao controle da soberania estatal e se misturam com a visão construída de “ameaça” e do “Outro”, do qual os nacionais devem se proteger (MARTUSCELLI, 2015, p. 165, grifos no original).

As ambiguidades e contradições na arena das migrações infantis podem afetar a qualidade da experiência migratória das crianças. Para Punch (2007), outros fatores que podem ser levados em conta são o próprio motivo da migração, as condições de vida, as relações e o acolhimento do espaço novo.

Crianças imigrantes em escolas de Educação Infantil na cidade de São Paulo

*[...] 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 de si, 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 uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos (GUSMÃO, 2003, p. 87, *apud* SILLER, 2011, p. 103).*

As escolas têm sido o principal lugar da infância desde a modernidade, e, em grandes centros urbanos, as crianças vivem a maior parte de seus dias nessas instituições. Certamente, é um dos lugares nos quais se pode investigar as crianças imigrantes¹¹ e seu acolhimento pelos adultos e pelas outras crianças. Nas escolas também podem ser encontrados elementos das políticas de imigração previstas para a infância e, certamente, procedimentos e práticas sociais dirigidas a elas. Além disso, é nas escolas que as crianças realizam seu direito à educação.

A condição de sujeitos de direitos das crianças imigrantes é garantida pela CF/88, que, em seu Art. 5º determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. O Art. 6º, por sua vez, define que “são direitos sociais



a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Em consonância à CF/88 está a CDC que, em seu Art. 28, define o direito de todas as crianças à educação, e, no Art. 29, estabelece que

[...] a educação deve se preocupar, especialmente, em desenvolver de maneira plena a personalidade, as habilidades e a capacidade mental e física da criança; trabalhar o respeito ao meio-ambiente, aos direitos humanos, às liberdades fundamentais, aos seus pais, à sua identidade cultural, ao seu idioma e aos seus valores, *aos valores nacionais do país em que reside* e, em determinados casos, *do país de origem* e aos das civilizações diferentes da sua; e preparar a criança para adotar uma vida responsável em uma sociedade livre, pautada na compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos (WALDMAN, 2012, p. 74, grifos nossos)

Ao referir país de residência e de origem, o texto inclui e reforça a educação de crianças imigrantes, assim como a Lei de Migração, nº 13.445, de 2017, que, em seu Art. 3º, inciso XI, garante “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”; e no Art. 4º, inciso X, reitera o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”.

Garantido o direito à educação¹², pode-se perguntar quantas são e de onde vem as crianças imigrantes que frequentam os centros e as escolas municipais de educação infantil na cidade de São Paulo? Localizar essas crianças matriculadas na rede pública municipal paulistana possibilita obter resposta à primeira questão. A Prefeitura do Município de São Paulo, por meio da página *Dados Abertos*, oferece acesso a esse tipo de informação. Em 2017, estavam matriculadas nas escolas municipais 4749 crianças, espalhadas pelas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) que constituem a Secretaria Municipal de Educação (SME), como se observa na tabela, a seguir.

Tabela 1 – Crianças imigrantes por DRE-2017

DRE	Crianças
BUTANTA	84
CAMPO LIMPO	128
CAPELA DO SOCORRO	72
FREGUESIA/BRASILANDIA	454
GUAIANASES	204
IPIRANGA	410
ITAQUERA	416
JACANA/TREMEMBE	1035
PENHA	1158
PIRITUBA	320
SANTO AMARO	54
SAO MATEUS	173
SAO MIGUEL	239
Total Geral	4747

Fonte: PMSP/SME. Dados organizados¹³ por MORAIS, Carolina G. P.

Em relação às crianças imigrantes matriculadas nos centros (CEI) e escolas municipais (EMEI) de educação infantil, estudo de Rodrigues et al (2014, p. 12) nos informa que, em 2014, elas eram 1638. Destas, 1054 crianças vindas da Bolívia; 58, da Argentina; 57, do Japão; 41, do Peru; 35, do Paraguai; 28, de Angola; 25, do Haiti; 5, do Chile; 1, da China; e 305 de outros países.

Uma atualização dos dados foi possível por meio de solicitação direta à Divisão de Educação Infantil (DIEI) da SME, no início de 2018, como apresenta a tabela a seguir:



Tabela 2 – Crianças imigrantes em CEIs e EMEIS, por DRE-2017

DRE	Crianças
Butantã	36
Campo Limpo	35
Capela do Socorro	28
Freguesia/Brasilândia	166
Guaianases	87
Ipiranga	284
Itaquera	212
Jaçanã/Tremembé	459
São Miguel	58
Penha	646
Pirituba	59
Santo Amaro	14
São Mateus	58
Total	2142

Fonte: PMSP/SME/DIEI. Dados organizados por MORAIS, Carolina G. P.

Assim, em 2017, estavam matriculadas 2142 crianças, das quais 1191 crianças de origem boliviana e 333 crianças de origem angolana, as maiores quantidades, além de outras nacionalidades, como se verifica na tabela que se segue:

Tabela 3 – Crianças imigrantes por país de nascimento - 2017

País	Crianças
Bolívia	1191
Angola	333
República do haiti	112
Paraguai	86
Peru	77
Argentina	51
Congo	42
Colômbia	29
Nigéria	29
Síria	20
Venezuela	19
Equador	17
Estados Unidos da América (EUA)	14
Japão	13
Outros	91
Total	2142

Fonte: PMSP/SME. Dados organizados por MORAIS, Carolina G. P.

A seguir, organizadas por continente, as quantidades revelam aspectos dos movimentos migratórios sul-sul e norte-sul para o município de São Paulo. Pode-se perguntar se há similaridade com outros municípios do estado e de outros estados.

Tabela 4 – Crianças imigrantes na Educação Infantil por continente – 2017

CONTINENTE	Total
África	435
América Central	127
América do Norte	14
América do Sul	1482
Ásia	25
Europa	24
Não definido	2
Oceania	1
Oriente Médio	32
TOTAL	2142

Fonte: PMSP/SME. Dados organizados por MORAIS, Carolina G. P.

Grande parte das pesquisas, em São Paulo, está voltada às crianças bolivianas, ou filhas de bolivianos, nascidas no Brasil. Das quatro realizadas no contexto da educação infantil, encontradas no breve levantamento realizado, somente uma não trata desse grupo, e, somadas às que investigam crianças maiores ou adultos, revelam que, essa é a nacionalidade¹⁴ mais examinada, sobre a qual se tem mais informação.

Considerando que os CEIs e as EMEIs paulistanas recebem crianças de todos os continentes, conforme a Tabela 4, pode-se perguntar: como é que, vindas de países de idiomas e culturas singulares, são recebidas e percebidas nos centros e escolas de educação infantil paulistanas? Essa é uma questão que aponta para a complexidade das relações presentes nesses contextos.

Pode-se pensar sobre o conceito de acolhimento, que demanda uma disponibilidade para receber o outro, o de fora, o que chega. “Acolhimento” é uma palavra conhecida nas instituições de educação infantil, significando procedimentos de recepção às crianças pequenas, a partir da compreensão de que aquele lugar onde as crianças chegam lhes é desconhecido, estranho. Talvez, por essa suposta familiaridade com a chegada regular de novas crianças, ou pela pequena proporção de crianças estrangeiras numa rede de educação infantil que é a maior do Brasil, não



foi publicado qualquer documento de orientação¹⁵ voltado às crianças imigrantes, dentre os variados documentos encontrados no portal da SME.

Em busca de resposta à questão, a leitura das poucas pesquisas que buscam visibilizar as crianças pequenas imigrantes em escolas de educação infantil (SILLER, 2011; SILVA, 2014; SANTOS, 2018) destaca tensões no processo de acolhimento e durante a permanência das crianças nestas escolas. Siller (2011), que investigou crianças pomeranas, constata um processo de inferiorização da cultura de origem das crianças, e, nesse sentido, afirma que é

[...] necessário contestar e superar essas práticas hierarquizadas que contribuem para legitimar as desigualdades sociais, e desenvolver desde a educação infantil outras práticas que respeitem, valorizem e reafirmem a língua, os costumes, os saberes desse grupo étnico (p. 185).

Silva (2014) aponta que as crianças imigrantes bolivianas e suas famílias são estigmatizadas visto que há, em nossa sociedade, um repertório valorativo profundamente etnocêntrico, que é assimilado e reproduzido pela cultura pedagógica institucional (p. 127). Em seu estudo, o próprio título (*¡No hablamos español!*) refere uma não disponibilidade em relação ao idioma de origem das crianças, que se espalha por outras manifestações culturais. Nas palavras de Santos (2018), “as crianças imigrantes não reconhecem patrimônios de suas culturas no interior da escola, pois eles não são tomados como conteúdo, como objeto de estudo” (p. 16).

Destaca-se, contudo, que, em relação ao grupo de crianças, Silva (2014) considera que “a nacionalidade [é] um aspecto de pouca relevância para as crianças” (p. 97), o que parece indicar que “a dificuldade inicial de interação das crianças estrangeiras nas escolas pesquisadas é reflexo de um processo natural de aceitação de novos membros” (p. 97). Nesse sentido, parece que entre crianças se estabelece um contato menos tenso, que demanda tempo e confiança.

Cabe perguntar se a origem dos procedimentos que dificultam uma aproximação entre adultos e as crianças imigrantes, encontradas nos estudos apontados, poderia ser explicada pela sociedade-centrada-nos-adultos e a hierarquização do poder, tensão constante nas relações geracionais. Ou, talvez, se possa caracterizar um estranhamento etnocêntrico, isto é, são crianças como as outras, porém são diferentes – pelo idioma falado, pelos hábitos culturais, pela expressão de outros valores. Vandebroek (2010), refletindo sobre as crianças imigrantes na Europa, discute o que se pode aprender com as variadas culturas trazidas pelas crianças imigrantes, destacando que são diversas identidades e pertencimentos que estão em interação nos contextos de igualdade e diferença nos quais as crianças convi-

vem coletivamente. Critica a prática de ignorar as diferenças socioculturais, alegando o ganho na convivência com a diversidade, posição oposta à indiferença, que simplesmente ignora e, assim, parece não considerar o diverso e o plural no cotidiano da educação infantil.

As contradições presentes nas instituições de educação infantil refletem diferentes entendimentos sobre as crianças, sobre seu lugar como sujeitos sociais, históricos e de direitos, e vão evidenciando as relações entre o acolhimento nos centros/escolas públicas de educação infantil e seus direitos como cidadãs. Constatou-se a insuficiência de estudos sobre as crianças imigrantes na educação infantil que, se representam uma porcentagem pequena no que se refere à rede pública de educação infantil paulistana, provocam questões que precisam ser formuladas e respondidas. Percebe-se na Tabela 4 que outros grupos de imigrantes vêm crescendo e que ainda não são foco de pesquisa, tampouco as crianças, suas culturas e experiências.

Visibilidade infantil, imigração e cidadania

Se considerarmos as inconsistências da realização dos direitos das crianças, para além da sua proclamação retórica, reconheceremos que é na garantia das condições fundamentais da existência e na ruptura com as relações estruturais da sociedade, que promovem a desigualdade e a exclusão, que se joga o essencial da cidadania da infância (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004, p. 3).

Pode-se dizer que, nestes últimos anos, se observa uma grande variedade de situações que afrontam uma política de direitos humanos pautada pela ética, pelo bem-estar e pela equidade. Verificamos a elaboração de documentos e leis que, implementados, têm competência para tornar o mundo mais justo, mas, em paralelo, vemos avançar governos autoritários, baseados num dito nacionalismo, excludente e capaz de procedimentos questionáveis, ou em premissas sustentadas por inverdades, construídas a partir de suposições particulares. O aparente desprezo pelo conhecimento produzido cientificamente, o cerceamento à participação política em diferentes níveis, a recusa ao reconhecimento das culturas de amplas categorias sociais tem constituído um contexto cotidiano, presente também nas vidas das crianças.

Para Qvortrup (2010, p. 780), “nas discussões sobre direitos das crianças, como também sobre cidadania de maneira geral, pesquisadores e políticos nos deixam



em uma espécie de limbo e demonstram que não se pensou realmente nas crianças”. Nessa linha, o reconhecimento das crianças, de sua agência e das estratégias que utilizam para dar conta do mundo, está pouco presente no campo da política, como argumenta o pesquisador. Ao mesmo tempo, a agência e as estratégias das crianças, em seus contextos de convívio coletivo, não deixam de acontecer, visíveis ou não.

Pode-se pensar que as políticas para a infância, ainda que evoquem as crianças agentes e participativas, focalizam principalmente o provimento dos direitos básicos, de saúde e educação. Ainda que haja uma efetiva tensão entre a proteção e a participação, há garantia legal de que as crianças são sujeitos de direitos. Tomás e Soares (2004, p. 356) argumentam que

[...] se apesar de no campo dos princípios se verificar uma intenção de intitular as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania - a possibilidade de ter voz e se fazer ouvir na sociedade, o exercício da cidadania infantil continua em muitos contextos a fazer-se por decreto, ou seja, com grande visibilidade nos discursos teóricos pós-modernos e mesmo nas propostas de intervenção das instituições que actuam no sentido de divulgar e promover os direitos da criança, mas com escassa visibilidade no quotidiano das crianças com que nos cruzamos na rua, que aparecem nos noticiários e mesmo com aquelas com quem lidamos diariamente (p. 356).

Em suma, há contradições e ambiguidades envolvendo os direitos da infância e as políticas voltadas a ela, embora seja patente que a afirmação de direitos das crianças tenha provocado a criação de obrigações por parte do Estado, cumpridas por meio de políticas ou programas.

A visibilidade das crianças pequenas como sujeitos sociais ainda é um desafio. Esse se torna mais intenso quando tem as crianças pequenas imigrantes como foco. Isto porque são estranhas aos adultos, porque se veem num contexto diverso daquele que conhecem, porque idioma, hábitos culturais, modos de fazer as coisas são diferentes e, como se vê nas pesquisas anteriormente mencionadas, são, muitas vezes, ignorados ou depreciados. Parece constituir um grande desafio torná-las visíveis porque são crianças pequenas e porque são imigrantes. A pesquisa é um caminho para conhecer crianças em contextos diversos, pela possibilidade de trazer à luz práticas, procedimentos e relações diversas das e com as crianças. Têm sido ouvidas as diferentes crianças ribeirinhas, as diversas quilombolas, as múltiplas indígenas, as variadas pantaneiras, por exemplo, entre tantos pertencimentos culturais e sociais. Talvez seja, ainda, insuficiente, mas já há referências a elas e aos processos pelos quais se apropriam dos mundos sociais nos quais vivem.

A cidadania da infância tem suas bases no ver e ouvir as crianças, no prever espaços e tempos para que elas criem e recriem os mundos culturais nos quais estão inseridas (NASCIMENTO, 2012). Em relação às crianças imigrantes na cidade de São Paulo, presentes nos centros e escolas de educação infantil, fica um convite a mais pesquisa sobre sua participação social, sua visibilidade como sujeitos sociais e de direitos, como cidadãs.

Notas

- ¹ Breve pesquisa realizada resultou em quatro pesquisas específicas a respeito crianças pequenas imigrantes, três em instituições de educação infantil (SILLER, 2011; SILVA, 2014; SANTOS, 2018) e uma em ocupação na cidade de São Paulo (GONÇALVES, 2018). Outros trabalhos encontrados referem a infância imigrante e educação ou práticas sociais (MAGALHÃES, 2010; MAGALHAES e SCHILLING, 2012; WALDMAN, 2012; LIBERATO e YOKOI, 2014; RODRIGUES et al, 2014; CARVALHO, 2014, 2015; MARTUSCELLI, 2014, 2015; ALVES, 2015; NEVES, 2018).
- ² “[...] a infância deve a sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.” (SARMENTO, 2005, p. 24)
- ³ “[...] Franz-Xaver Kaufmann, que sugere que nossa sociedade exhibe uma “desconsideração estrutural em relação às crianças” (“strukturelle Rücksichtslosigkeit”). Há, diz ele, em nossas sociedades, uma “indiferença estrutural” em relação às crianças nos diversos segmentos da vida política, que, como efeito cumulativo, tem conduzido à necessidade de consideração das crianças e de suas famílias. A questão é, entretanto, que isso não acontece em função de uma hostilidade em relação às crianças, mas, antes, em virtude de uma tendência secular, entre os adultos em geral, de considerar prioritariamente outros fatores da vida que não as crianças, em nossa sociedade moderna.” (QVORTRUP, 2011, p. 203, grifos no original)
- ⁴ Ver a provocativa discussão sobre proteção e não-proteção em Qvortrup (2015).
- ⁵ Para uma discussão de debates e tensões presentes no documento, ver Rosemberg e Mariano (2010).
- ⁶ Especificamente em relação às crianças pequenas, o Comitê dos Direitos da Criança da ONU, em 2005, admite que nos relatórios dos Estados Parte há pouca informação sobre a pequena infância, e que, “em muitos casos, [...] comentários [são] limitados principalmente a mortalidade infantil, ao registro de nascimento e aos cuidados de saúde” (2005, p. 1). A Observação Geral n.7, publicada em 2005, está voltada aos pequenos, recuperando as implicações de cada um dos artigos e retomando que as crianças são titulares de todos os direitos consagrados desde o nascimento, isto é, incluindo todas as crianças.
- ⁷ Para Patarra (2005), as informações sobre pedidos de concessão de vistos específicos do Ministério do Trabalho e Emprego permitem considerar a “hipótese da configuração de um mercado dual de imigrantes: com os pobres não documentados - oriundos principalmente de países sul-americanos - e, em menor número, imigrantes documentados, mão-de-obra qualificada, empresários e pessoal de ciência e tecnologia - de origem europeia e americana” (p. 28).
- ⁸ Em 2017, foi elaborada uma nova Lei de Migração, a Lei nº 13.445, que garante ao migrante internacional as mesmas condições dos nacionais.
- ⁹ Desse total, os sírios representam 36% da população refugiada com registro ativo no Brasil, seguidos dos congoleses, com 15%, e angolanos, com 9%. (<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>).
- ¹⁰ Embora já haja pesquisa acadêmica internacional sobre crianças que migram independentemente de seus pais, que possuem objetivos e estratégias próprias. A maioria das crianças migrantes independentes tem 13 anos ou mais (HASHIM, 2006).



- ¹¹ Incluindo as refugiadas, visto que, no Brasil, em 2016, de acordo com o Ministério da Justiça, 7% dos deferimentos de refugiados tinham de 0 a 12 anos de idade. (http://www.justica.gov.br/news/brasil-tem-aumento-de-12-no-numero-de-refugiados-em-2016/20062017_refugio-em-numeros-2010-2016.pdf)
- ¹² Do ponto de vista municipal, em 2016, a cidade de São Paulo publicou a Política Municipal para a População Imigrante, Lei nº 16.478, que, no Artigo 7º, inciso IV, garante “a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade”. É do mesmo ano o Decreto nº 57.533, que regulamenta a Lei. Toda a subseção V, Artigos 19 e 20, diz respeito à educação, principalmente às obrigações da Secretaria Municipal de Educação (SME).
- ¹³ Foi necessária a criação de ferramenta que possibilitasse a consulta dos dados, de forma rápida e prática. Para isso, a partir dos dados obtidos pela página *Dados abertos* ou daqueles fornecidos pela SME foram organizadas outras tabelas mais funcionais do que as fornecidas pela Prefeitura.
- ¹⁴ Segundo Baeninger (2012b), a imigração boliviana foi decisiva para o reconhecimento da sociedade brasileira também como receptora de novos contingentes de imigrantes. Dessa forma, à “tradicional e histórica imigração boliviana na fronteira” foi acrescentado um “expressivo fluxo de imigração boliviana para a metrópole paulista” (p. 7). Somente entre 2000 e 2016, 106.000 imigrantes vieram da Bolívia, segundo dados da Polícia Federal. Acrescenta-se a estes os que são denominados *indocumentados*. No mesmo período, chegaram 81.500 haitianos.
- ¹⁵ Ao contrário, mas parece que tardiamente, visto que os primeiros documentos que organizam a matrícula de crianças imigrantes são da década de 1990, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou dois documentos de apoio, em 2018, para integrar estudantes imigrantes, nas séries escolares de sua responsabilidade. O documento de acolhimento da SEE (2018) esclarece que o recebimento das crianças é uma “ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais [...]” (p. 8) e recomenda que professores/as verifiquem se há crianças imigrantes ou refugiadas e que, em caso positivo, pesquisem seus países de origem e compartilhem as informações com os demais estudantes (p. 9).

Referências

- ALVES, Magda. *A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da Cidade de São Paulo*. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- BAENINGER, Rosana. *O Brasil na rota das migrações internacionais recentes*. Jornal da Unicamp. Edição 226, agosto 2003. São Paulo: Unicamp, 2003.
- BAENINGER, Rosana. *Fases e faces da migração em São Paulo*. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp, 2012a.
- BAENINGER, Rosana. (org.). *Imigração Boliviana no Brasil*. Campinas:
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2016.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 28 jan. 2016.
- CARVALHO, Francione Oliveira. A pluralidade dos saberes e experiências no ambiente escolar: imigrantes bolivianos na rede municipal de São Paulo. Anais... III Seminário políticas para a diversidade cultural. Bahia: 2014. Disponível em: https://diversidadeculturaldotorg1.files.wordpress.com/2014/07/spdc14_francione-oliveira-carvalho.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.



CARVALHO, Francione O. *Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo*. Revista Diversitas, v. 1, p. 161-214, 2015.

CELIS, Alejandra González. *O desafio de uma cidadania crítica na infância chilena*. Desidades, n. 11, ano 4, p. 21-31, jun 2016.

CERNADAS, Pablo Ceriani; GARCIA, Lila; SALAS, Ana Gómez. Niñez y adolescencia en el contexto de la migración: principios, avances y desafíos en la protección de sus derechos en América Latina y el Caribe. REMHU: *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 22, n. 42, p. 9-28, June 2014.

CONVENÇÃO Internacional sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm Acesso em: 13 maio 2018.

GONCALVES, Carolina Abrão. *Ser criança imigrante boliviana na Ocupação Prestes Maia: o cotidiano e os sonhos da infância*. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2018

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.) *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-105.

HASHIM, Iman. The Positives and Negatives of Children's Independent Migration: Assessing the Evidence and the Debates, Working Paper T16, Development Research Centre on Migration, *Globalisation and Poverty*, University of Sussex, 2006. Disponível em: <http://www.childmigration.net/files/WP-T16.pdf> Acesso em: 18 ago. 2018.

LANDSDOWN, Gerison. Researching children's rights to integrity. In: MAYALL, Berry (ed.). *Children's childhood: observed and experienced*, London, Falmer Press, 1994, p. 33-44.

LANSDOWN, Gerison. Promoting children's participation in democratic decision-making. UNICEF. Innocenti Insight, Innocenti Research Centre, Florence, Italy, 2001.

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). *Revista Saúde Pública*, v. 8 (supl), p. 49-90, 1974.

LIBERATO, Débora; IOKOI, Zilda Marcia Gricoli. Crianças bolivianas nas fronteiras da educação brasileira. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 155-163, 2014.

MAGALHAES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-64, Apr. 2012.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. *Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. 180p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

MARTINE, George. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 3-22, 2005.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. REMHU - *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 22, n. 42, p. 281-285, June 2014.



MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (org.) Política migratória e o paradoxo da globalização. Porto Alegre: EDIPUCRS, Brasília: CSEM, 2015, p. 151-168.

MAYALL, Berry. *Towards a Sociology for Childhood*. Thinking from children's live. Buckingham: Open University Press, 2002.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Refúgio em Números. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/brasil-tem-aumento-de-12-no-numero-de-refugiados-em-2016/20062017_refugio-em-numeros-2010-2016.pdf. Acesso em: 17 maio 2018.

MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. O cotidiano de crianças imigrantes em escolas de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Relatório Parcial de Atividades de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Jun. 2019

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Crianças pequenas e a produção de culturas infantis: algumas questões. In: GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (org.) Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012, p. 68-88.

NEVES, Amélia de Oliveira. Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso. 203p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2018

PATARRA, Neide Lopes. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. São Paulo em Perspectiva, v. 19, n. 3, p. 23-33, jul./set. 2005

PELLEGRINO, Adela. La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes. Santiago de Chile: Cepal, Naciones Unidas, Marzo 2003. (Serie Población y Desarrollo, 35).

PUNCH, Samantha. Migration Projects: Children on the Move for Work and Education. Paper presented at: Workshop on Independent Child Migrants: Policy Debates and Dilemmas. Central Hall, Westminster, London, Sept. 2007. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/69d7/f7a6fcac932670d09a056a27e104795cf482.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Linhas Críticas, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010

QVORTRUP, Jens. Bem-estar infantil em uma era de globalização. In SAETA, Beatriz. R. P.; SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (org.). Infância: Violência, instituições e políticas públicas. São Paulo: Expressão & Arte, 2007, p. 43-61.



QVORTRUP, Jens. *Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children*. In: MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (Ed.) *Childhood and Children's Culture*. Odense: Odense University Press, 2002, p. 43-78.

QVORTRUP, Jens. *Crescer na Europa: Horizontes Atuais sobre os Estudos sobre Infância e Juventude*. 1999. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf. Acesso em: 30 ago. 2012

RODRIGUES, Leda Maria Oliveira; SOARES, Cybele de Faria e; MIYAHIRA, Elbio; CUNHA, Marinaldo; MOLINARI, Simone. *Imigração recente e educação, o caso do Estado de São Paulo e sua metrópole*. Texto apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2014. Disponível em: http://www.abep.org.br/~abeporgb/abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-1-5-765-677.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. *A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

ROSSI, Andrea. *The impact of migration on children in developing countries*. Paper presented at the Youth Migration Conference, 24–26 April, Bellagio, Italy. 2008. Disponível em <https://globalnetwork.princeton.edu/bellagio/Rossi.pdf> Acesso em: 18 ago. 2018.

SANTOS, Priscila da Silva. *Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil*. 188p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (Cidade). *Dados Abertos. Educandos estrangeiros por nacionalidade e DRE*. <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade/resource/328222e3-b2df-457c-8153-d78433db96e5>. Acesso em: 12 maio 2018.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Portal. *Diretorias Regionais de Educação*. <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Diretorias-Regionais-de-Educacao>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. *Documento Orientador CGEB/NINC Estudantes Imigrantes: Acolhimento*. Governo do Estado de São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. *Documento Orientador Estudantes Imigrantes – Matrícula e Certificados*. Governo do Estado de São Paulo, 2018. Disponível em https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/MATRÍCULA_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. *Participação social e cidadania activa das crianças*. *Círculos de Discussão Temática – Infância*. IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Porto, 2004 Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3842/1/FPF_PTPF_01_0563.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.



SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida; SOARES, Natália Fernandes. Globalização, Educação e (Re)Institucionalização da Infância Contemporânea. Anais... VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CatarinaTomas.pdf>. Acesso em: 12 set. /2019.

SAYAD, Abdelmalek. A imigração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: Edusp, 1998.

SILLER, Rosali Rauta. Infância, educação infantil, migrações. 245p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, Ana Paula. ¡No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, 2014.

SOARES, Natalia Fernandes. Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 8-18, 2005.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália Fernandes. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. Forum Sociológico, n. 11/12 (2.^a Série), p. 349-361, 2004.

UNITED Nations. Convention on the Rights of the Child. GENERAL COMMENT No. 7. CRC/C/GC/7/Rev.1. 20 September/2006. Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2014.

WALDMAN, Tatiana Chang. O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. 238p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VANDENBROECK, Michel. Ethnic diversity and social inclusion in Early Childhood Education: Rationale, challenges and opportunities. Paper presented at World Conference on Early Childhood Care and Education. Moscow, Russian Federation, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/WCECCE/presentations/MichelVandenbroeck.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2012.

WHITEHEAD, Anne.; HASHIM, Iman. *Children and Migration: Background Paper for DFID Migration Team*, London, Department for International Development, 2005. Disponível em: https://childhub.org/en/system/tdf/library/attachments/dfid_05_child_mig_bac_0408.pdf?file=1&type=node&id=18153. Acesso em: 18 ago. 2018.

Contributo para a *geodesia* das culturas da infância: brincadeiras na latitude 0° e 41°

Contributions to childhood culture's geodesy: playing at 0° and 41° latitude

Contribución a la geodesia de las culturas infantiles: juegos en latitud 0° y 41°

Marlene Barra*
Manuela Sampaio Pinto**

Resumo

Uma exposição fotográfica sobre as brincadeiras das crianças de São Tomé e Príncipe (latitude 0°) e as brincadeiras das crianças de Portugal (latitude 41°) são o mote para refletir sobre a promoção universal Direito a BRINCAR e a plena participação cultural das crianças nas suas sociedades, expressos nos nº 1 e 2 do artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, respetivamente. Na análise das brincadeiras dessas crianças, é possível o (re) conhecimento dos lugares a partir dos quais as crianças vêem o mundo e atribuem significado ao que as rodeia. Ou seja, o mapeamento dos tempos, lugares e das formas como se cruzam o mundo adulto e o mundo infantil ou como são constituídas as culturas da infância. Aqui se sugere que proclamar, respeitar e promover o direito universal da criança a brincar só terá sentido se todos os esforços para a concretização desse direito se basearem na ideia de localização das brincadeiras das crianças.

Palavras-chave: Direitos da Criança. Culturas da Infância. Brincadeiras.

Abstract

A photographic exhibition about São Tomé and Príncipe children's play (latitude 0°) and the play of children from Portugal (latitude 41°) is the motto to reflect on the promotion of the Universal Right to play and the full cultural and social participation of children, expressed in Article 31 (number 1 and 2) of the 1989 Convention on the Rights of the Child, respectively. Analysing children's play it was possible to recognize the places from which children see the world and give meaning to their surroundings. That is, the mapping of time, place, and the way in which are intersect the adult and the child's world and constituted childhood's cultures. Proclaiming, respecting and promoting children's universal right to play, this article suggests, only makes sense if all these efforts are based on the idea of locating children's play.

Keywords: Rights of the Child. Childhood Cultures. Pranks.

Recebido em 11/10/2019 – Aprovado em 08/02/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11436>

* Doutora em Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, é colaboradora no Centro de Recursos para a Cooperação e Desenvolvimento do IE-UMinho e no Centro de Investigação em Estudos da Criança da UMinho. Trabalhou em diversos projetos internacionais, tal como a reestruturação do Programa Educativo Nacional da Guiné-Bissau e a implementação do primeiro curso de Educação de Infância na Universidade Pública de Timor-Leste. Consultora na UNICEF de São Tomé e Príncipe entre 2016 e 2018, foi responsável pelo desenho e implementação do Programa de Educação Parental (MEAS-DPSS), alargado a todo o país em 2020. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1196-2956>. E-mail: marlenebarra2016@gmail.com

** Doutora em Estudos da Criança. Educadora de Infância e Coordenadora do Departamento de Educação Pré-escolar e Coordenadora da EMAEI (Educação Inclusiva) no Agrupamento de Escolas Amadeo de Souza Cardoso, Amarante, Portugal. Professora Coordenadora no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, Penafiel, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1294-3597>. E-mail: mansampaio@gmail.com



Resumen

Una exposición fotográfica sobre el juego de niños de Sao Tomé y Príncipe (latitud 0°) y el juego de niños de Portugal (latitud 41°) es el lema para reflexionar sobre la promoción universal del derecho al juego y la plena participación cultural de los niños en la sociedad, expresadas en el Artículo 31 (números 1 y 2) de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, respectivamente. En el análisis del juego de estos niños, es posible (re) conocer los lugares de donde los niños ven el mundo y dar significado a su entorno. Es decir, el mapeo de los tiempos, lugares y las formas en que el mundo adulto y el mundo infantil se cruzan, o donde se constituyen las culturas de la infancia. En este artículo se sugiere que proclamar, respetar y promover el derecho universal de los niños a jugar solo tendrá sentido si todos los esfuerzos para realizar este derecho se basan en la idea de ubicación del juego de los niños.

Palabras-clave: Derechos del niño. Culturas de la infancia. Juegos.

Introdução

O presente artigo converge para a reflexão sobre o 31º artigo da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), ou sobre o Direito de Brincar, partindo da análise de algumas imagens sobre a prática da ludicidade protagonizada por crianças habitantes em latitudes distintas: as crianças santomenses da latitude 0° e as crianças portuguesas da latitude 41°. A inspiração para realizar o encontro entre estes dois mundos das crianças surge também do encontro entre duas educadoras de infância e investigadoras em sociologia da infância: as imagens das crianças que nutrem o presente texto foram capturadas no contexto de recolha de dados de duas investigações de doutoramento em Estudos da Criança, na área da Sociologia da Infância¹: sobre as brincadeiras das crianças santomenses – latitude 0° – e o trabalho quotidiano² num Jardim de Infância da rede pública portuguesa – latitude 41°. Esses registos “funcionam” aqui como “pontos de partida” para a análise e “molas inspiradoras” para as reflexões que aqui se adiantam (MALINOWSKI, 1974). Com este exercício pretendemos lançar luz sobre as formas como a “gramática das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 22) se exprime nas duas latitudes por meio das brincadeiras das crianças. Ou seja, pretende-se contribuir para o mapeamento dos tempos, lugares e das formas como se cruzam o mundo adulto e o mundo infantil ou como são constituídas as culturas da infância.

Num primeiro momento, faremos algumas considerações sobre o direito da criança a brincar e a sua relação com as culturas da infância, explicitando seguidamente as dimensões da “gramática das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 22). Finalmente, com base nos registos fotográficos resgatados junto das crianças que brincam em São Tomé e Príncipe (latitude 0°) e junto das crianças que



brincam em Portugal (latitude 41°), refletiremos sobre os significados, princípios e regras, processos e formas subjacentes e constituintes das brincadeiras das crianças santomenses e portuguesas.

O direito de brincar e as culturas da infância

O direito de brincar está consagrado no Artigo 31° da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), onde se lê nos números 1 e 2:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Que o brincar faça parte do tempo designado para se viver a infância é hoje visto como essencial no mundo ocidental: ser criança é brincar (CALLOIS, 1958; HUIZINGA, 1954; DENZIN, 1977; LOPES, 1998; AMADO, 2002) e os tempos e espaços para que as crianças brinquem estruturam-se como meios para proteger as crianças (TOMÁS; FERNANDES, 2014) ou como garantia para que as crianças vivam plenamente os dias da infância (FERREIRA, 2004). As mudanças a que estão sujeitas todas as sociedades na contemporaneidade (na família, nas instituições, nas tecnologias de informação e comunicação, no mercado global de produtos para as crianças, etc.), e, conseqüentemente, nas vidas das crianças, modificam, dificultam ou impedem que muitas crianças brinquem. A ideia que essencializa o brincar das crianças – como intrínseco à natureza das crianças e realizado de forma espontânea e livre – é paradoxal com a normalização e excessiva regulamentação a que estão sujeitas as brincadeiras na contemporaneidade (SILVA, 2011; TOMÁS; SOARES, 2011; UN-CDC, 2013). Dessa forma, fica também obscurecido aquilo que de facto significa brincar e, sobretudo, aquilo que no brincar é significativo para as crianças.

De acordo com o ponto de vista que assumimos no presente texto, brincar é a atividade dominante nas vidas das crianças: não como uma preparação para as suas futuras vidas adultas, mas como a construção presente das suas vidas de crianças (CORSARO, 1985, 1997; JAMES, 1993, 1998; BROUGÉRE, 1994; SARMENTO, 2004; FERREIRA, 2004). Ou seja, entendemos que a “participação plena das crianças na vida cultural das suas sociedades” (n° 2 do artigo 31° da CDC, 1989)



se realiza quando o direito a brincar é promovido com respeito ao contexto social de pertença de cada uma das crianças. Assim, torna-se indispensável a promoção do diálogo entre as culturas da infância e os direitos da criança com o firme propósito de se conhecer, localmente, para se criticar (e construir) no âmbito de um quadro global (BURMAN, 1996). Entendemos por culturas da infância os processos simbólicos postos em ação pelas crianças, gerados na relação das culturas societais a que pertencem com as culturas de pares, através dos quais procedem à interpretação do mundo e ao desenvolvimento das suas práticas sociais (CORSARO, 2002; DELALANDE, 2004; SARMENTO, 2004). As culturas infantis surgem das interações entre as crianças e os seus grupos de pares e entre as crianças e os adultos, ou seja, entre as culturas próprias das crianças e as culturas dos adultos (CORSARO, 1997) que sofrem, por sua vez, influências de outras culturas, variadas, plurais, globais e até contraditórias. Falar em várias culturas infantis esclarece a sua diversa produção, ou seja, a sua (re)construção na interação com as diferentes culturas da sociedade onde se inserem assim como na inter-relação entre geração, classe, gênero e etnia (SARMENTO, 2003). É na convergência destes universos relacionais que são geradas as culturas da infância na sua globalidade e pluralidade e assim são entendidas como diferentes, e não como menores ou inferiores como são muitas vezes cunhadas pelo discurso adultocêntrico e pelo discurso etnocêntrico (FERREIRA; SARMENTO, 2008; KOPPELE, 2012; COLONNA, 2012; SARMENTO, 2013; ROCHA; COSTA, 2014; BARRA, 2016).

O brincar é entendido como um dos pilares fundamentais das culturas da infância (SARMENTO, 2003; 2004), uma atividade social muito significativa no espaço temporal da infância e central na construção de visões individuais ou coletivas, ou na reprodução interpretativa do mundo (CORSARO, 2002). Entendemos que a análise das práticas e significados relacionados com a brincadeira e os brinquedos utilizados pelas crianças podem aproximar-nos das suas culturas e dos sistemas de construção dos modos de significação e de ação intencional das crianças no mundo (SARMENTO, 2003). Por outras palavras, os modos como as crianças recebem as diferentes formas culturais que chegam até elas, como as interpretam e reproduzem nos seus universos sociais, em suma, como é que as crianças se caracterizam enquanto fruidores e criadores culturais distintos dos adultos.

Seguimos então o trilho das brincadeiras, costumes lúdicos, jogos tradicionais, universais e/ou geracionais das crianças santomenses e portuguesas na tentativa de mapear os lugares das culturas da infância. A “gramática das culturas da infância” proposta por Manuel Sarmiento (2004) pode auxiliar-nos na identificação



destes lugares de criação ou na topografia das culturas lúdicas nas latitudes 0° e 41° contribuindo, mais amplamente, para a *geodesia* das culturas da infância – tal como anunciado no título deste artigo.

A gramática das culturas da infância

A “gramática das culturas da infância” (SARMENTO, 2004) sugere a existência de princípios lógicos e regras que estruturam as culturas que são próprias das crianças, ou da infância, embora em simbiose com os mundos adultos. Levando em conta essa metáfora gramatical no estudo das culturas da infância poderemos capitulá-la em:

- *Semântica* das culturas da infância, que diz respeito aos processos de referenciação e significação elaborados e entendidos pelos/entre os membros deste grupo geracional;
- *Sintaxe* que dita as regras de articulação entre os elementos simbólicos mobilizados nos mundos de vida das crianças;
- *Morfologia* que apresenta as formas singulares e os processos específicos de formação dos elementos constitutivos das culturas da infância;
- *Pragmática* que explicita as relações de comunicação e os processos de cooperação e estratificação entre as crianças nos contextos.

A identificação e análise dessas dimensões da gramática das culturas da infância, no sentido de definir e delinear os princípios e traços que as distinguem das culturas adultas, implica ter em conta os “quatro eixos estruturadores das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 14) propostos pelo autor: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

- A interactividade, como um dos eixos estruturadores das culturas da Infância, é concebida no mundo da criança no “plano sincrónico e no plano diacrónico” (JAMES, JENKS; PROUT, 1998) e não pode ser compreendida fora do contexto das interações do mundo adulto. Essa interação é particularmente visível nos jogos e brincadeiras das crianças, que partilhados ou proporcionados no contexto de interação com os pares, no quotidiano das crianças, são passíveis de reprodução por diversas gerações de crianças, condicionadas sempre pelos diversos contextos históricos, sociais e culturais de onde emergem. Esta situação é particularmente reveladora de comportamentos “infantis”, pois, muitas vezes, os adultos não têm acesso ao que “está na



moda” em determinado momento no mundo das crianças. No entanto, a interação sistemática que se manifesta está envolta num processo que transforma tanto as formas como a criança “controla” o mundo adulto, como nas formas que os adultos encontram de administrar os mundos das crianças e de onde procedem, afinal, muitas das ideias que os adultos possuem acerca daquilo que é especificamente infantil ou não.

- A ludicidade constitui-se também como um traço fundamental e distintivo das culturas da Infância, manifestando-se recorrentemente nas atividades diárias das crianças quando ela brinca com tudo e tudo lhe serve para brincar e, assim, diversão e jogos são assuntos sérios para a criança, ou aquilo que ela faz de mais sério e interessante. O culto da ludicidade, ou a cultura lúdica, constitui-se como o referencial da própria ideia de Infância, ou daquilo que é “infantil”, embora por vezes extremamente naturalizado, e constituem-se como basilares na (re)produção que as crianças fazem do mundo, assim como na (re)construção dos seus próprios universos.
- A fantasia do real é, no âmbito das culturas infantis, “fundacional do modo de inteligibilidade” (SARMENTO, 2002, p. 15), ou seja, dos modos de vida das crianças no mundo. A “transposição imaginária” das situações vivenciadas, das pessoas que coabitam no universo da criança ou daquilo que a rodeia, constitui-se como um modo específico de “ser criança” e um elemento central de reforço da sua capacidade de resistência e entendimento do mundo, que se lhe deparam por vezes de formas muito confusas ou dolorosas. O “pensamento fantasista” característico do universo infantil está, por exemplo, presente nas (re)configurações que faz dos objetos: “Agora faz de conta que isto é...”; ou “...é de mentirinha” são sentenças tipicamente infantis na língua portuguesa, paradigmáticas das suas formas de brincar, representar ou apropriar-se da realidade que a rodeia. Segundo Manuel Sarmento, a criança fá-lo na sua luta “[...] contra todos os determinismos e contra todas as pretensões de subordinação a um controle total, para uma ordem habitável, e sendo o faz de conta processual permite à criança continuar o jogo da vida em condições aceitáveis” e inteligíveis para ela própria (SARMENTO, 2002, p. 15).
- A reiteração, como o quarto eixo estruturante das culturas da Infância, revela também a especificidade dos mundos da Infância pela constatação de que o “tempo” para a criança não é linear, constituinte de uma ordem, ele será antes “recursivo”. Esse tempo da Infância exprime-se, tal como a in-



teratividade de que anteriormente se falou, no plano sincrónico quando a criança recria continuamente as mesmas situações e acontecimentos. Este tempo sem medida é repetidamente investido de novas possibilidades, podendo ser iniciado e/ou repetido, quando a criança desejar. Nesse processo, se constroem “fluxos de (inter)ação”, estruturantes de práticas ritualizadas ou como motivo de ruturas nas atividades das crianças, que reestruturam as rotinas de ação onde são estabelecidos os protocolos de comunicação e reforçadas as regras das brincadeiras e jogos. As competências de interação assim adquiridas são transmitidas e repetidas no plano diacrónico, também quando se transmitem rituais, jogos e modos de brincar de uma geração de crianças para a seguinte. “Isto permite que seja toda a Infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (SARMENTO, 2003, p. 16).

Estes quatro eixos estruturadores das culturas da Infância orientam a reprodução interpretativa do mundo pelas crianças, onde se cruzam as culturas locais (re)produzidas entre as crianças e a cultura global que emerge – quer infantis quer adultas. São processos manifestos transversal e cumulativamente nas brincadeiras das crianças de ambas as latitudes, tal como pode verificar-se no ponto que de seguida apresentamos.

Brincadeiras nas latitudes 0° e 41°

Apresentam-se de seguida 16 imagens em que as crianças brincam nos dois contextos geográficos, aglutinados em 8 momentos que registam brincadeiras muito semelhantes, de acordo com o nosso ponto de vista. A análise incide sobre 1 – os significados de cada jogo ou brincadeira; 2 – as regras e princípios assumidos pelos grupos de crianças; 3 – as formas de que se revestem as brincadeiras e uso dos brinquedos; 4 – as (re)significações dos objetos para brincar e/ou brinquedos.



Os significados da brincadeira

Figuras 1 e 2 – Brincadeiras com água



Fonte: registro das investigadoras.

A água exerce um fascínio sobre as crianças que, talvez, se deva às suas propriedades quase mágicas: ela muda de cor, gela, desaparece, etc. Será também no seio desses mistérios que as crianças interagem entre si trocando ideias, questionando possibilidades, fantasiando as descobertas e repetindo, uma e outra vez, as brincadeiras com água. Escolher a água para brincar, concentrar-se nesta atividade e divertir-se experienciando-a de diferentes formas são elementos comuns nestas imagens, capturadas em São Tomé e Príncipe (Figura 1) e em Portugal (Figura 2). No entanto, a reflexão sobre o contexto em que essa brincadeira é realizada permite-nos compreender mais profundamente sobre o seu significado em cada um dos mundos de vida dessas crianças: para a criança portuguesa que brinca, a água é considerada como mais uma ferramenta de aprendizagem disponível na torneira do lavatório da sua sala de atividades, onde existem vários materiais que equipam o espaço “laboratório” da sala e onde é promovida a sua manipulação e a experimentação de diversas formas pelas crianças (fazer bolhinhas, colocar vinagre, juntar tinta, soprar, vazar e fazer medições de volume, etc.); em São Tomé e Príncipe, as duas crianças brincam com duas velhas garrafas de vinagre cheias de água, que, sendo de plástico, podem ser apertadas para gotejar ou esguichar água aos com-

panheiros. No contexto santomense, as crianças são muitas vezes instruídas pelos adultos sobre o dever de não brincar com a água, ou são mesmo proibidas, pois a água é um bem precioso que não corre nas torneiras das casas de muitas famílias santomenses. Ela tem que ser acartada desde as torneiras comunitárias ou desde os rios e riachos, chegando em ombros ou à cabeça com sacrifício, em recipientes maiores ou menores conforme o seu transporte é feito por adultos ou crianças (muitas vezes esta é tarefa dos meninos), e nas casas das famílias aguarda o destino de auxiliar a limpeza pessoal nos banhos, no lavar da loiça ou roupa, mas sempre com cuidado de não ser desperdiçada, não sendo contemplado/autorizado o seu uso nas brincadeiras das crianças.

Para as crianças de ambos os contextos a água é manipulada ludicamente, ou seja, é ela própria um brinquedo nas mãos das crianças (mesmo que “sagrada” em contexto de escassez) constituindo atividades lúdicas plenas de diversão. Aquilo que nessa brincadeira é diverso nos dois contextos é o significado da brincadeira: para as crianças portuguesas é uma brincadeira que pode suportar as suas descobertas e aprendizagens, são impulsionadas pelos adultos e orgulhosamente exibidas pelas crianças; para as crianças santomenses esta brincadeira específica com a água poderá ter um caráter transgressor (AMADO, 2002), podendo mesmo ser repudiada ou proibida por algum adulto ou criança mais velha enquanto decorre.

Figuras 3 e 4 – Brincadeiras com o corpo



Fonte: registo das investigadoras.

Nas imagens selecionadas, são capturadas brincadeiras que as crianças realizam apenas com o próprio corpo, sem recurso a brinquedos, onde a exibição das suas habilidades, perícia na execução dos movimentos e divertimento na vertigem

é visivelmente comum. Percebemos também que ambos os grupos fazem a recriação do real: nas movimentações das crianças santomenses poderemos perceber os papéis de “cavaleiros” e “cavalos”; “carregadores” e “cargas” (Figura 3) e no jogo lúdico das crianças portuguesas elas se esmeram na construção de criativas pontes com o corpo (Figura 4). Esse momento, aproveitado também pelo adulto que faz o registro, conversa sobre a atividade e tenta explorá-la com mais profundidade, acontece na espontaneidade do tempo de recreio destas crianças, porque foi assim que desejaram brincar, sem uma organização de suporte, a montante, por parte do adulto que, no caso, é espetador da organização grupal de crianças de duas salas e do modo como exploram o espaço com o próprio corpo, ludicamente. Para as crianças santomenses, brincar com o próprio corpo e/ou com o corpo dos seus pares é atividade lúdica muito frequente e rotineira nos seus quotidianos. Nessas brincadeiras, o brincar com os outros, e não com objetos, assume papel fundamental (SARMENTO, 2004) e a interatividade surge como fundadora de fantasias imaginadas e partilhadas pelas crianças santomenses. Socorrendo-nos de Gilles Brougère (2005) poderemos adiantar que se os adultos estão alheados da cultura lúdica infantil deste grupo de crianças julgarão como brigas, e até ofensas corporais, tais movimentações criativas e atividades de interação lúdica entre as crianças santomenses, pois desconhecem as referências que permitem interpretar estas atividades como brincadeiras e diferenciá-las de outras.

Para as crianças de ambos os contextos, os seus próprios corpos são assumidos como brinquedos e com eles são exercitadas formas lúdicas através da imaginação e do exercício físico criativo, possível sobretudo pela partilha de significados e regras entre as crianças. A diferença está no significado atribuído a esse tipo de brincadeiras, pois para as crianças santomenses o brincar com o próprio corpo e com o do outro como com brinquedos é frequente nas suas vidas quotidianas, sendo que o *bligá* faz parte das atividades recreativas tradicionais santomenses. Para as crianças portuguesas será uma brincadeira criativa, um exercício lúdico de criatividade, uma mostra de habilidades contorcionistas perante os companheiros.



Regras e princípios da brincadeira

Figuras 5 e 6 – Brincadeiras de colecionar e jogar



Fonte: registo das investigadoras.

Nas duas imagens selecionadas é possível verificarmos a presença de grupos de rapazes que, sentados em círculo, se concentram em alguns objetos que têm em mãos: as crianças santomenses negociam a troca de anilhas de latas de refrigerante e preparam-se para jogar *chichi-cala* (Figura 5); e as crianças portuguesas jogam numa imitação do jogo de cartas dos adultos, criando as suas próprias regras com os cromos do *Pokémon* (Figura 6). Em ambas as brincadeiras, ou jogos, está inscrita uma forma lúdica comum entre o género masculino: o gosto em possuir (poder), colecionar e trocar determinados elementos e divertir-se com os companheiros jogando com eles. Nesse jogo, aqueles itens transbordam de ludicidade, pois deixam de ser simples cartões impressos ou anilhas coloridas de refrigerantes para, de acordo com a sua configuração (forma, cor, tamanho ou quantidade) obterem significados diferentes e possibilitando a quem os possui (ou possui em maior quantidade): mais força, energia extra, ou um poder especial que podem levar à vitória no jogo anunciado e negociado.

Aquilo que é comum nas brincadeiras dessas crianças, para além do facto dela ser protagonizada por rapazes em ambos os contextos, são as regras assumidas pelos jogadores: coletar, colecionar, trocar e jogar com os melhores elementos possíveis para ganhar um jogo. Aquilo que difere são os meios, brinquedos ou elementos lúdicos em cada contexto, pois as cartas *Pokémon* consistem em brinquedos

industriais mundialmente conhecidas e comercializadas, enquanto as anilhas das latas de refrigerante são materiais de desperdício reaproveitados pelas crianças, de acesso relativamente fácil e gratuito.

Figuras 7 e 8 – Brincadeiras com construções



Fonte: registo das investigadoras.

Nas fotografias dessas duas crianças, é visível a sua concentração num jogo de construção com peças de madeira. A sua habilidade e criatividade dita a colocação de cada uma das peças e apenas a sua imaginação limitará a forma final que objetivam construir, ou as diversas construções (e destruições) que vão descobrindo ser possíveis. Ambos os rapazes, de idades aproximadas, escolhem brincar de forma similar com estas peças de madeira: contar, sequenciar, classificar, alinhar, empilhar, distribuir, etc.; permitindo-lhe a realização das experiências e configurações que desejam. Aparentemente parece-nos que apenas a estética, geometria dos elementos, e do cenário onde decorre a brincadeira, diferem nos contextos: a criança santomense brinca com pedaços de madeira em bruto no chão do refeitório da sua escola (Figura 7) e a criança portuguesa brinca com peças industriais polidas na mesa da sala de atividades da sua escola (Figura 8). A contextualização dessas brincadeiras revela-nos, no entanto, um mundo de diferenças entre as brincadeiras destas crianças: a criança santomense brinca com esses pedacinhos de madeira durante a observação e acompanhamento dos adultos que serravam tábuas para construir bancos para o refeitório da sua escola. A criança portuguesa encontra

este jogo disponível, entre outros, na sua sala de atividades e escolhe fazer construções num dos tempos regulamentados para isso.

Aquilo que aproxima essas crianças, nessa atividade lúdica, é o patente gosto na concentração, imaginação, criatividade, etc. que este tipo de materiais e atividade permite e aquilo que as diferencia são os materiais utilizados assim como a oportunidade de o fazer – e fazendo-o – os significados que povoam o imaginário e as criações de cada um desses meninos nas suas realizações.

Morfologia da brincadeira

Figuras 9 e 10 – Brincadeiras na casinha



Fonte: registo das investigadoras.

Nas fotografias selecionadas, percebemos que estes pequenos grupos de crianças manipulam ludicamente diferentes materiais embora as suas posturas corporais e ações nos contem histórias com sentidos idênticos nas brincadeiras de faz de conta que protagonizam: na primeira imagem (Figura 9) as crianças santomenses envolvem-se numa velha rede mosquiteiro e acomodam-se no seu interior como numa casa que todos ocupam, mas que permite entrar e sair abrindo e fechando “as portas” e “janelas”. As crianças portuguesas (Figura 10) partilham uma casinha de plástico no recreio da sua escola com os companheiros de faz de conta, entrando, saindo ou simplesmente “a ver as amigas no baloiço” ao apaar-se na janela.

Aquilo que é inequívoco na análise de ambas as imagens é que as crianças realizam um jogo simbólico com significados que parecem ser muito aproximados:

ambos os grupos se confinam a um espaço de abrigo imaginário onde uma das meninas, em cada contexto, parece espreitar o mundo assumindo o papel de “messias”. Aquilo que difere visivelmente nesta brincadeira de faz de conta são os materiais que suportam a história que nos é contada: as paredes, portas e janelas destas casas de fazer de conta; assim como muito provavelmente diferem as mensagens que possam chegar a um e outro lugar.

Figuras 11 e 12 – Brincadeiras com bonecas



Fonte: registo das investigadoras.

Nas imagens selecionadas, as bonecas inserem-se no universo dos jogos de faz-de-conta das crianças, fazendo parte de um jogo simbólico idealizado pelo grupo de crianças cujos princípios e regras são entre elas partilhadas e os papéis sociais desempenhados são também negociados. As crianças santomenses simulam um almoço típico que costuma ser realizado nos quintais das casas em São Tomé e Príncipe (Foto nº 11) com muita importância nas comunidades como momentos de convívio entre gerações. Na brincadeira representada nesta fotografia, é significativo que as crianças partilhem a mesa de refeição com uma boneca branca, que possui vestes, penteado e maquilhagem de estilo oriental. A criança portuguesa escolhe para objecto do seu afecto e cuidados dois bebés de pele negra (Figura 12), disponibilizados na área de faz-de-conta da sua sala de actividades. As relações com os outros, a necessidade de pertença a um grupo de pares e a reinterpretação de papéis sociais são visíveis na fala desta criança quando legenda a sua foto:

“Eu estava a brincar com os bonecos do faz de conta... com as minhas colegas... e brinquei com... os bonecos a fazer festinhas... e também estava a brincar com a Mariana e com a Joana e com a Adriana... e o Francisco era o pai”.

Tratando-se em ambos os casos de brincadeiras de faz-de-conta com bonecas, as formas como as crianças escolhem brincar com as bonecas diferem de acordo com o quotidiano das suas sociedades: as crianças santomenses tratam esta boneca como um convidado na mesa de uma festa ritual santomense e a criança portuguesa assume o papel de cuidadora, mãe carinhosa e esposa. As duas situações evidenciam a forma como as crianças exprimem a cultura societal em que se inserem e veiculam formas especificamente infantis de representar os seus mundos, influenciadas ambas pelo tipo de bonecas disponibilizados pelos adultos em cada contexto.

Fórmulas do brincar

Figuras 13 e 14 – Brincadeiras com carrinhos



Fonte: registo das investigadoras.

Nesta brincadeira em que são transportados, como se fossem cargas, a organização e entendimento entre as crianças envolvidas (assunção das regras, respeito pela idade, habilidade e requisitos físicos de cada um – hierarquia) é fundamental. Essa atividade pode ser observada com alguma frequência entre os rapazes santomenses (Figura 13), sendo esse meio de transporte manipulado pelos rapazes mais velhos e apenas os rapazes mais novos são transportados, podendo ser esta

também uma forma de acautelar o seu bom estado, pois este brinquedo, e outros similares, servem também (sobretudo?) para o transporte de diversos bens para a realização de “recados” aos adultos: trazer água para casa, comprar algum bem na quitanda ou no mercado, carregar lenha, etc.. Na análise contextualizada das brincadeiras dos rapazes portugueses percebemos que essa é uma brincadeira inusitada e inédita, surgida da disponibilidade de uma caixa de fruta deixada pela cozinheira da escola e, assim, também da liberdade de brincar oferecida pelos adultos da instituição a estes rapazes, no espaço exterior, onde a imaginação é fértil, livre e útil ao movimento corporal (Figura 14).

A diferença entre as brincadeiras desses rapazes nas duas latitudes está, sobretudo, no entendimento que cada grupo de crianças tem dos princípios de realização desta atividade lúdica, ou da sua pragmática: inventar meios de transporte, transportar e ser transportado; e, subsequentemente, das regras que existem, criaram ou vão criando nos diferentes contextos de execução da brincadeira – embora seja inegável a diversão causada por este tipo de brincadeira, que se realiza também apenas entre rapazes em ambos os contextos.

Figuras 15 e 16 – Brincadeiras com moluscos



Fonte: registro das investigadoras.

Nas imagens selecionadas, os rostos das crianças revelam o seu fascínio atento pelo mundo natural que as rodeia, e que em ambos os contextos têm moluscos como protagonistas. Essas formas de interagir com o mundo animal, caçando, pescando e observando atentamente é algo comum nas brincadeiras das crianças que aqui estão representadas. Em São Tomé e Príncipe, as crianças descobrem esses seres vivos nas poças de lama deixadas pelos dilúvios, frequentes numa determinada época do ano, no âmbito de uma brincadeira de “fazer de conta que se pesca”. Nesses momentos lúdicos é possível observar as crianças que interagem, questionando soluções, procurando materiais, ou no arranjo de estratégias para que a pescaria seja bem-sucedida. Após o cativeiro diversificam-se as observações do grupo de crianças, cada vez mais atentas a tão prestigiados e microscópicos tesouros (Figura 15). A criança portuguesa ampara e observa, da mesma forma maravilhada, os caracóis que descobriu no recreio e que levou para a sala, desencadeando todo um processo que envolveu outras crianças e os adultos no fornecimento de alimento e de condições de sobrevivência aos caracóis; o seu fascínio por estes animais – que repugnavam outros adultos, inclusive a sua mãe – o que despoletou mesmo um projeto de investigação (Figura 16).

A importância de brincar e observar atentamente esses seres vivos parece ser similar para essas crianças, sendo os princípios para que ela aconteça, contudo, diversos: num contexto foram descobertos, noutro são mostrados; num momento são pescados pelas crianças, noutro são obtidos pela mão do adulto; assim como são libertados num contexto e mantidos em cativeiro no outro, por exemplo. Percebemos o interesse comum das crianças pelo mundo animal, mas que a fantasia da realidade pelas crianças pode alavancar e justificar de mil e uma formas diferentes: as crianças santomenses “pescam” por diversão os moluscos nas poças de lama; e as crianças portuguesas cuidam dos caracóis que passaram a ser seus “companheiros” durante todo um ano letivo.

Conclusões

As fotografias escolhidas para serem aqui analisadas mostram-nos crianças que brincam e ajudam-nos a perceber a transversalidade do divertimento e da vertigem desses momentos. A sua análise sugere brincadeiras universalmente reconhecíveis com materiais naturais (vegetais ou animais), materiais de desperdício (nem sempre com brinquedos), ou com o próprio corpo. Verifica-se, ainda, a escolha de jogos com princípios incontestados pelos companheiros de jogo e com regras es-



tabelecidas e conhecidas pelos grupos de crianças, assim como a escolha de lugares para brincar. Ou seja, no âmbito das culturas lúdicas infantis existem brincadeiras, jogos e brinquedos que surgem como eleitos das crianças independentemente da latitude onde ocorrem.

Percebe-se que algumas brincadeiras são escolhidas em ambos os contextos geográficos por meninos e outras escolhidas apenas por meninas, participadas pelas crianças mais velhas ou pelas crianças mais novas, exigindo algumas delas o prévio conhecimento de regras e formas de jogar, elas próprias universalizadas. A par disso, uma análise mais aprofundada deixa-nos vislumbrar um complexo intrincado de ações e interações que, fazendo parte de ambos os mundos das crianças, possuem leituras diferentes de acordo com o contexto geográfico, natural, económico, social e cultural, assim como com as relações estabelecidas (ou não) com os adultos e entre as crianças com as suas diferenças etárias e de género. Ou seja, descobrimos que as especificidades da brincadeira da criança santomense e da criança portuguesa, assim como os significados atribuídos à natureza da atividade, ao seu desenrolar e produções finais, estão profundamente ligados ao contexto social, económico e cultural onde ocorrem (SARMENTO, 2004).

Os valores mobilizados e os significados atribuídos pelas crianças às suas ações, o desenvolvimento de linguagens para comunicar, a apresentação de normas e a definição de regras em cada contexto lúdico (jogo, brincadeira de faz-de-conta, brinquedo, etc.) definem as características das ordens sociais instituídas pelas crianças e instituintes da infância em cada contexto relacional (FERREIRA, 2004). Embora as crianças portuguesas e santomenses pertençam a culturas diferentes, heterogêneas e complexas, elas contribuem igualmente para a construção das culturas da infância e deste ponto de vista existe uma “universalidade das culturas infantis” (SARMENTO, 2004, p. 22). Na linguagem da sociologia da infância, diremos que se reafirma a categoria estrutural da Infância porque em todos os casos se trata de crianças que brincam e se confirma a pluralidade de infâncias pelas especificidades que o brincar assume em cada contexto, ou como nos diz Qvortrup: “[...] a infância como categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias; ao contrário, confirma-se por meio destas” (2010, p. 1133).

O direito de brincar é universal e, normativamente, proclamado pelos adultos, mas são as crianças que nos especificam como querem, gostam e qual é o sentido que o brincar faz localmente, tal como nos foi possível perceber pelo mapeamento das suas culturas lúdicas. Buscar os saberes junto das crianças implica que nos deixemos embrenhar na especificidade dos seus universos de vida para constatar que



na diversidade dos mundos sociais e culturais da infância encontramos a universal peculiaridade de estar sempre a falar de crianças e que estas crianças sempre brincam. Inspirados em dois importantes autores na área da Infância, diremos que com “[...] um mundo de diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades [...]” (Sarmiento, 2003:53) todas as crianças brincam e enquanto brinca “[...] a criança em qualquer parte do mundo age com o mesmo instinto de magia e felicidade que é a própria expressão da vida e constitui a relação eterna entre o homem e o conhecimento do mundo” (Lambadaridou-Pathou, *s/d apud AMADO*, 1998, p. 30).

Essa abordagem denuncia a importância da contextualização das análises que se possam realizar sobre as brincadeiras, mas sobretudo a importância de considerar a escuta das crianças sobre esta matéria na delimitação de estratégias e implementação de programas de estímulo à brincadeira e ao uso dos brinquedos, ou para a efetivação do direito a brincar em cada sociedade. A participação plena das crianças na vida cultural das suas sociedades através da promoção do direito a brincar concretiza-se quando o direito a brincar é promovido com respeito ao contexto social específico onde ocorre, ou seja, quando os adultos se dispõem a (re)conhecer o lugar a partir do qual as crianças vêm o mundo e entender os significados que elas atribuem ao que as rodeia, ou quando os adultos se permitem identificar as culturas da infância e reconhecer a sua autonomia (CORSARO, 1999; SARMENTO, 2000).

Concluiremos dizendo que a escuta das crianças na liberdade das suas brincadeiras quotidianas pode ser precioso guia para os adultos interessados em fazer cumprir o direito de brincar. Antes de construir muros, equipar espaços e contratar profissionais adultos para a vigilância da brincadeira, valerá a pena refletir sobre a simplicidade – e gratuidade – das demandas das crianças. E sempre observamos largos sorrisos e apontamentos de bem-estar espontâneo. Sugerimos que proclamar, respeitar e promover o direito universal do brincar da criança só terá sentido se as brincadeiras das crianças se realizarem no seio da pluralidade das suas culturas infantis e todos os esforços para a concretização desse direito devem basear-se na ideia de localização das brincadeiras: as formas diversas como as crianças brincam e gostam de brincar é que torna universal o brincar e o direito de todas as crianças a fazê-lo – ou a diversidade como estruturante da universalidade das culturas da infância.



Notas

- ¹ Tese 1 : “A Infância na Latitude Zero – As brincadeiras da criança ‘global’ africana” - Bolsa de Investigação da Fundação da Ciência e Tecnologia, no âmbito do QREN - POPH - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, comparticipada pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES com a referência: SFRH/BD/71978/2010. ; Tese 2: “E de dentro do circo saiu um passarhomem, metade homem e metade pássaro” As Culturas Infantis no Jardim de Infância. Tese Doutoramento em Estudos da Criança.
- ² De acordo com a Metodologia de trabalho MEM – Movimento da Escola Moderna -, adoptada pela educadora no Jardim de Infância de Estrada/Aggrupamentos de Escolas Amadeo de Souza Cardoso, Amarante-Portugal.

Referências

- AMADO, J. Brincar aos olhos de Brueghel. In: PAIS, N. SANTOS, L. VIEGAS F. (Ed.), *Cultura lúdica, tradição e Modernidade - Cadernos de Actividade Lúdica*. Lisboa: Ed. Instituto de Apoio à Criança, 1998. p. 25-35.
- AMADO, J. *Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.
- BARRA, S.M.M. *A Infância na Latitude Zero: as brincadeiras da criança ‘global’ africana*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de Sociologia da Infância. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2016.
- BROUGÉRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BUCKINGHAM, D. Children and Television. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. UK: Palgrave MacMillan, 2011. p. 347-359.
- BURMAN, E. (1996). Local, Global or Globalized?: Child Development and International Child. *Childhood*, v. 3, n. 45, 1996.
- CALLOIS, R. *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- COLONNA, E. *Eu é que fico com a minha irmã – vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de Sociologia da Infância. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2012.
- COOK, D. Children as consumers. Em J. Qvortrup, W. A. Corsaro & MS. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. UK: Palgrave MacMillan, 2011. p. 332-346.
- CORSARO, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex, 1985.
- CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge, 1997.
- CORSARO, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, 2002, v. 17, p. 113-134.
- DELALANDE, J. La récréation: Le temps d'apprendre entre enfants. *Enfances & Psy*, n. 24, p. 71-80, 2004,
- DENZIN, N. *Childhood Socialization*. S. Francisco: Jossey-Bass, 1977.



- FERNANDES, A. Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas. Em Formosinho, J. (coord.). *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp28-41). Lisboa: Universidade Aberta, 2004.
- FERREIRA M. 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. Em M. J. Sarmiento & A. Cerisara (orgs.). *Crianças e Miúdos – Perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Ed. ASA, 2004. p. 55-104.
- Ferreira, M. & Sarmiento, M. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (In)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos/SP, v. 2, n. 2, p. 60-91.
- FRONES, I. Childhood: Leisure, Culture and Peers. Em J. Qvortrup, W. A. Corsaro & MS. Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 273 – 286). UK: Palgrave Mac-Millan, 2011.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KOPPELE, B. *Crianças de rua em Angola: caracterização das suas expressões culturais*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2012.
- JAMES, A. *Childhood Identities: self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993.
- JAMES, A. Play in Childhood – an anthropological perspective. *Child Psychology and Psychiatry Review*, Cambridge, n. 3, p. 1-6, 1998.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. *Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge, 1998.
- LOPES, M. G. *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MALINOWSKI, B. *Coral Gardens and Their Magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands*. United Kingdom: Routledge, 1935.
- QVORTRUP, J. A Tentação da Diversidade – e seus riscos. *Educação e Sociedade*, n. 31, v. 113, 2010. p. 1121-1136.
- ROCHA, N. & Costa, M. da (2014). Epistemologias do sul e estudos sociais da infância: crianças e ancestralidade africana na escola. Em M. M. Baptista & S. V. Maia (cords.). *Atas do IV Congresso Internacional em Estudos Culturais: Colonialismos, Pós-Colonialismos e Lusofonias* Aveiro: Ed. Programa Doutoral em Estudos Culturais da Universidade de Aveiro e Universidade do Minho. p. 528-534. Disponível em: <http://estudosculturais.com/congressos/ivcongresso/wp-content/uploads/2014/04/atas-PT-final.pdf>. Acesso em: set. 2019.
- SAMPAIO, M. M. *“E de dentro do circo saiu um passarhomem, metade homem e metade pássaro”*. *As Culturas Infantis no Jardim de Infância*. Tese Doutorado em Estudos da Criança, área de Sociologia da Infância. Braga: Universidade do Minho, 2018.
- SARMENTO, M. J. Os Ofícios da Criança. Em Vários. *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância* (v II, p. 125-145). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2000.
- SARMENTO, M. (2003). *Imaginário e Culturas da Infância*. *Cadernos de Educação*, v. 12, n. 21, p. 51-69.



SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. Em M. J. Sarmiento & A. Cerisara (org.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Crianças africanas: os desafios da sociologia da infância pós-colonial. *Oficinas de Sociologia da Infância*. Departamento de Ciências Sociais da Educação/Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho, 2013.

SILVA, N. *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras-Trajetos intergeracionais*. Barbudo-Vila Verde : ATAHCA, 2011.

SILVA, N. Infância, Cultura e Ludicidade: Coisas de Crianças. Em L. V. Dornelles & N. Fernandes (org.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialógicas luso-brasileiras* (pp. 659-684). Editor: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível on-line: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>. Acesso em: set. 2019.

STEINBERG, S.. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA L.; AZEVEDO, J.; SANTOS, E. (org.) *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED/RS, 1997.

TOMÁS, C. FERNANDES, N. (org.) *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. Maringá: UEM, 2014.

TOMÁS, C.; SOARES, N. Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância. 2011. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15070/1/Direitos%20da%20crian%C3%A7a%20em%20Portugal_os%20desassossegos%20dos%20direitos%20da%20crian%C3%A7a%20ao%20longo%20de%20uma%20d%C3%A9cada.pdf. Acesso em: set. 2019.

UN Committee on the Rights of the Child (CRC) (2013). General comment *no. 17*, on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31^o). Disponível em : <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>. Acesso em: set. 2019.

UNICEF – Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC (1989). [on-line]. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: set. 2019.



Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo

Children's literature with black characters: decolonizing narratives for new identity and world constructions

Literatura infantil con personajes negros: narrativas decolonizadoras para nuevas construcciones identitarias y de mundo

Simone dos Santos Pereira*
Iracema Santos do Nascimento**

Resumo

Este artigo parte de reflexões sobre a fabricação de uma história única, que elege e valoriza determinada cosmovisão em detrimento das outras que compõem a formação histórico-cultural de um povo ou nação, legitimando e transmitindo apenas uma herança cultural. No Brasil, esse discurso tem apresentado o povo negro como escravo, submisso, inferior... Na escola, uma das importantes vias de transmissão de tal narrativa são as histórias nos livros de literatura, que sugerem padrões do que é verdadeiro, bom e bonito, a partir da supremacia branca e heteronormativa. Este artigo analisa e problematiza, de modo interdisciplinar, dois textos da literatura infantil contemporânea que provocam a desnaturalização das narrativas e das relações colonizadoras e dualistas: entre o bem e o mal, o certo e o errado, o belo e o grotesco, o incluído e o excluído. Eles mobilizam discursos de africanidades e negritudes para o empoderamento da criança negra. Conforme observado em pesquisa de campo em escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, sua leitura por educadoras para crianças pequenas possibilita releituras e reescritas de corpos negros, a partir da interseccionalidade de gênero e de etnicidade, permitindo às (aos) leitoras uma ampliação de visões de si e de mundo.

Palavras-chave: Literatura infantil contemporânea. Descolonização. Processos identitários. Relações de poder. Negritudes.

Recebido em 13/10/2019 – Aprovado em 27/12/2019

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11440>

* Doutoranda no PPG em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (PPGAS FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professora da Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3177-2575>. E-mail: simone.pereira@alumni.usp.br

** Professora doutora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Áreas de pesquisa e atuação: Democracia, Gestão Educacional e Diversidade; Direito à Educação; Educação, Raça e Gênero; Direito à literatura. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6114-5949>. E-mail: iranasci@usp.br



Abstract

This article starts with reflections on the fabrication process of a single history, which elects and values a certain worldview over all others in the historical-cultural formation of a people or a nation, legitimizing and transmitting only one cultural heritage. In Brazil, this discourse has presented the black people as slave, submissive, inferior... At school, one important way of transmitting such discourse is the stories present in children's literature which suggest patterns of what is true, good and beautiful, based on white and heteronormativity supremacy. This article analyzes and problematizes, in an interdisciplinary way, two stories of the contemporary children's literature which provokes the denaturalization of colonized and dualist relations: between good and evil, right and wrong, beautiful and grotesque, included and excluded. These stories mobilize discourses of Africanities and blackness for the empowerment of black children. As observed in the field research in a public school in the city of São Paulo, as the educators read to and with the children they enable black bodies' rereading and rewriting, considering gender and ethnicity intersectionality, allowing readers to broaden views of themselves and of the world.

Keywords: Contemporary children's literature. Decolonization. Identity Processes. Power relations. Blackness.

Resumen

Este artículo comienza con reflexiones sobre el proceso de fabricación de una historia única, que elige y valora una determinada cosmovisión en detrimento de todas las demás en la formación histórico-cultural de un pueblo o una nación, legitimando y transmitiendo solo un patrimonio cultural. En Brasil, este discurso ha presentado a los negros como esclavos, sumisos, inferiores... En la escuela, una forma importante de transmitir dicho discurso son las historias presentes en la literatura infantil que sugieren patrones de lo que es verdadero, bueno y bello, basado en la supremacía blanca y en la heteronormatividad. Este artículo analiza y problematiza, de manera interdisciplinaria, dos historias de la literatura infantil contemporánea que provocan la desnaturalización de las narrativas y de las relaciones colonizadoras y dualistas: entre el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, lo bello y lo grotesco, lo incluido y lo excluido. Ellas movilizan discursos de africanidades y negritudes para el empoderamiento de las (os) niñas (os) negras (os). Estos cuentos permiten relecturas y rrescrituras de los cuerpos negros, basados en la interseccionalidad de género y etnia, permitiendo a las (os) lectores ampliar sus puntos de vista sobre sí mismos y sobre el mundo.

Palabras clave: Literatura infantil contemporánea. Descolonización. Procesos identitarios. Relaciones de poder. Negritudes.

Literatura e descolonização na construção de identidades

Quão importante são os livros que lemos? Ao discutir a capacidade da literatura de confirmar a humanidade do ser humano, Antonio Candido aponta que ela tem certo tipo de função psicológica que satisfaz as necessidades mais elementares de ficção e de fantasia. Contudo, “[...] a fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc.” (CANDIDO, 1972, p. 113, grifo no original). Assim, as narrativas podem atuar na subjetividade do leitor em uma medida que não podemos avaliar.



O autor questiona se há intencionalidade na literatura, uma vez que os padrões do que é verdadeiro, bom e bonito são discursos construídos a partir de interesses dos grupos dominantes, que reforçam a manutenção de concepções sociais. Ele responde que sim e que a literatura pode ser humanizadora ou alienadora, de acordo com as escolhas realizadas por autoras e autores e de como leitoras e leitores as interpretam.

Nesse sentido, a literatura tem papel fundamental nos processos subjetivos de significação das crianças. Enquanto direito básico do ser humano e equipamento intelectual e afetivo, ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1989, p. 113). Ela possibilita múltiplas vozes e narrativas, amplia compreensões de si mesmo e de mundo, contribui para o equilíbrio social...

Mariosa e Reis sugerem que a construção da identidade da criança passa, inevitavelmente, pelos referenciais que forem a ela apresentados. Esses referenciais estão presentes nos brinquedos, nas personagens de desenhos animados, de filmes, de histórias infantis, etc. As autoras ressaltam que as crianças influenciadas pelos padrões do que é bonito e do que é bom, sugeridos pelas personagens dessas narrativas, podem constituir sua própria identidade positiva ou negativamente. Por vezes, a literatura serve “[...] como fonte de significados existenciais que poderão ser aplicados ao mundo real. Então, conforme Abramowicz (1989), para que o indivíduo possa formar a sua própria identidade, ele precisa recriar a realidade e imaginá-la” (MARIOSA; REIS, 2011, p. 48).

Pode-se afirmar que a estrutura dominante da indústria para o mercado de cultura infantil no Brasil passa pela influência de construções históricas procedentes da Europa e dos Estados Unidos. Elas definem modelos de corpos, de sentimentos, de histórias e de culturas, que são naturalizados como histórias verdadeiras, únicas e normatizantes. Seguindo, por exemplo, as histórias “clássicas” de princesas

[...] as crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras [por silenciamentos, ausências e papéis sociais estanques] alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que se assemelhe com o universo do negro (MARIOSA; REIS, 2011, p. 42).

Contudo, apropriadamente, vem se intensificando, nos últimos anos, uma produção literária que valoriza a cultura, a história e a tradição africana e afro-brasi-



leira, apresentando a leitores e leitoras de todas as idades outras possibilidades de perceber o mundo.

Em um momento em que a pluralidade demanda descolonizações das ideias fixas e estruturantes para o fortalecimento de identidades e de direitos para mais equidade, analisamos neste artigo duas narrativas infantis que posicionam o corpo negro e a descendência africana de modo a constituir positivamente a subjetividade da criança negra. Trata-se do conto *Oduduá e a briga pelos sete anéis*, do livro *Om̄-oba histórias de Princesas*¹ e do livro *O mundo no black power de Tayó*², ambos de autoria de Kiusam Oliveira.

A escolha de escrever um artigo sobre literatura infantil com personagens negras se deu a partir da observação de práticas de leitura dos dois textos mencionados por professoras da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Carolina Maria de Jesus, de São Paulo (SP), durante pesquisa de campo realizada entre maio e junho de 2018. Na experiência etnográfica vivenciada na EMEI³ pudemos perceber representações positivas dos corpos negros e das tradições africanas na literatura oferecida para as crianças.

Perceber-se negra ou negro é algo proposto e incentivado pela EMEI, construído desde os primeiros dias⁴, com leitura de histórias, cantigas, brincadeiras, estudos de africanidades, oficinas de turbantes e tranças, entre outras atividades. De acordo com as professoras, muitas vezes as crianças, em sua maioria negras, chegam à EMEI rejeitando sua cor. Após algum tempo, passam a se reconhecer como negras, de forma positiva, desconstruindo ideias, para além dos muros da escola, de preconceito, de discriminação, de inferioridade, etc. (PEREIRA, 2020).

Entre as atividades da EMEI podemos destacar a Sessão Simultânea de Leitura⁵, realizada, quinzenalmente, às quartas-feiras, durante um período de dois meses. As crianças se aproximam das narrativas por suas próprias escolhas e não por divisões em idades, turmas, etc. Para incentivar o protagonismo e a autonomia, a atividade começa com cada criança escolhendo a história que quer ouvir. Individualmente, em suas respectivas salas, cada criança recebe um adesivo com seu nome. Ela deve colá-lo na cartolina que contém a foto do livro que escolheu. As leituras são realizadas em diferentes espaços da escola. As crianças saem de suas salas de aula e buscam a professora que segura a cartolina com a imagem do livro de sua preferência. Desse modo, se formam novos grupos a partir da afinidade das escolhas. As professoras encorajam as crianças a selecionarem uma história diferente a cada sessão, todavia, há aquelas que decidem pelo mesmo livro em todos os encontros.



No bimestre observado, os livros escolhidos foram: *O Grúfalo*, de Julia Donaldson e Axel Scheffler (Ed. Brinque-book), *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini (Ed. Brinque-book), *Por que você não me aceita assim?* de Helme Heine (Ed. Iluminuras), *A Princesa Sabichona*, de Bebette Cole (Ed. Martins Fontes), *Omọ-oba: histórias de princesas* (Mazza edições) e *O mundo no black power de Tayó*⁶ (Ed. Peirópolis). Selecionamos os dois últimos títulos para análise neste artigo por se referirem diretamente às matrizes africanas e ao empoderamento do corpo feminino negro.

Corpos descolonizados, subjetividades livres

Com sua escrita literária, Kiusam⁷ de Oliveira busca fortalecer a subjetividade das crianças negras e apresentá-las positivamente às crianças não-negras. Promove também ressignificações de olhares e de lugares de fala para as (os) adultas (os), as famílias, as professoras e demais actantes que leem, contam e recontam essas histórias. Conforme explica a autora em vídeo⁸ gravado para a Comissão Permanente de Avaliação das Políticas Públicas em Educação (COPAPPE), ela quer contribuir para um processo de constituição identitária livre de hierarquias e desigualdades.

Nos textos escolhidos para análise, Kiusam foca personagens femininas negras. No vocabulário iorubano, *Omọ-oba* significa “criança do rei” e a autora escolhe como protagonistas princesas, que se tornaram orixás. Tal escolha está relacionada à força que quer imprimir ao feminino, uma vez que a mulher negra é desvalorizada, não é reconhecida como produtora de intelectualidade, de arte e de cultura.

Pelas palavras de Kiusam e pelos traços do ilustrador Josias Marinho, as orixás⁹ femininas Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê Xalugá e Oduduá são representadas como lindas princesas. Oduduá traz a narrativa da origem do céu e da terra e também do poder e da força do feminino. As (re)criações de Kiusam buscam desvelar elementos de cosmovisões africanas e ampliar as possibilidades de corpos femininos para além daqueles das tradições cristãs e das princesas ocidentalizadas, amplamente difundidas nos últimos séculos no Brasil e no mundo.

Assim, o trabalho de Kiusam opera na contracorrente da história única, o que nos remete ao pensamento e à obra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. A partir de sua história de vida, Adichie (2009) alerta para o quão as crianças são impressionáveis e vulneráveis aos perigos que uma história única representa. Porque os livros de fácil acesso na Nigéria narravam histórias das princesas de Charles Perrault, Irmãos Grimm e Disney, a autora explica que as primeiras personagens



dos textos que escrevia eram idênticas àquelas que lia: brancas, com olhos azuis, brincando na neve... Ou seja, como decorrência dos processos de colonização europeia no continente africano, a partir dos sete anos de idade, Adichie reproduzia em seus primeiros escritos a cultura que lhe era apresentada como legítima, em que a literatura imposta lhe fazia acreditar que só caberiam em livros personagens estrangeiras à sua cor, à sua cultura e à sua territorialidade. Ela relata que, ao ler as histórias de autores africanos, tais como Chinua Achebe e Camara Laye, (re)conheceu a representatividade negra na literatura, fato que transformou a percepção de si, de sua cultura e da literatura.

A (não) representatividade da criança negra no cinema, nos desenhos, na literatura, na música, nas redes sociais, nas revistas em quadrinhos, etc., influencia diretamente na constituição da subjetividade das crianças. A não presença nesses espaços as posiciona dentro de uma hierarquia fixa, socialmente construída por uma cultura dominante, que valoriza modelos únicos de narrativas, de beleza, de pertencimento, etc., naturalizando o devir dos corpos. Assim, é também dever da escola e das (os) educadoras (es) a tomada de posição na escolha de narrativas que valorizem todas as formas de ser e estar na sociedade (PEREIRA; SILVA; SIQUEIRA, 2019).

A escrita de Kiusam questiona as narrativas únicas, possibilitando outras formas de ser do corpo negro. A autora narra algumas das versões da mitologia dos iorubás¹⁰ das comunidades de tradição Ketu¹¹: Oiá e o búfalo interior, Oxum e seu mistério, Iemanjá e o poder da criação do mundo, Olocum e o segredo do fundo do oceano, Ajê Xalugá e o seu brilho intenso, Oduduá e a briga pelos sete anéis. Essas princesas negras africanas possibilitam perceber outros tempos, espaços e locais de fala, sugerindo inúmeras formas de vivenciar o feminino na sociedade. São princesas fortes, que possuem instrumentos (psicológicos e materiais) para enfrentar seus adversários. Nesse sentido, a autora busca apresentar formas diversas de compreender a História, as mitologias, as culturas e as religiosidades africanas, como também o posicionamento das mulheres negras na sociedade.

Oduduá e a briga pelos sete anéis

A narrativa aqui comentada é *Oduduá e a briga pelos sete anéis*, uma versão de mito de origem da tradição oral iorubá, em que uma princesa guerreira luta por sete anéis e o resultado é a separação da terra e do céu. Hampâtê Bâ aponta que a tradição oral é a grande escala da vida no continente africano. Nela



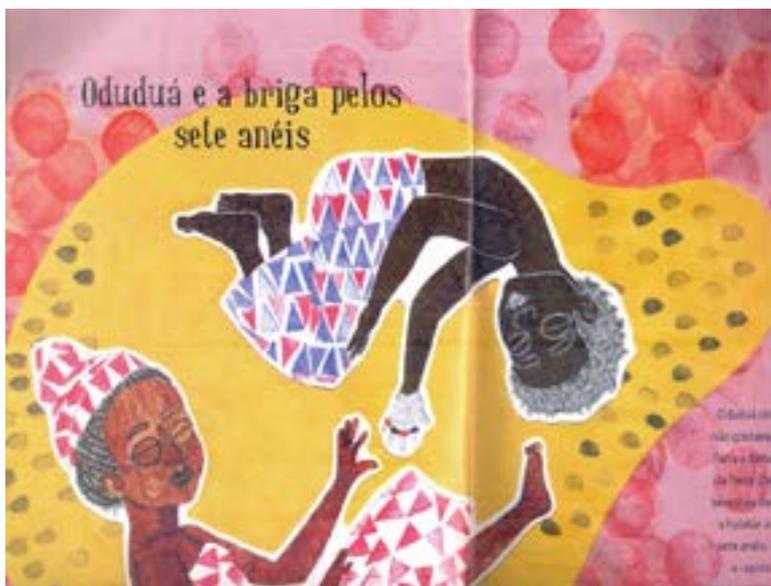
[...] o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e re-criação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial” (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 169).

Seguindo a tradição oral, Kiusam de Oliveira inicia a narrativa apresentando a princesa orixá com elementos de ordem psicológica (rapidez e determinação) e da natureza: “Tinha uma beleza rústica e não gostava de se enfeitar. Ela era a Terra e tinha a força da Terra e cor da Terra” (OLIVEIRA, 2009, p. 43).

Há a representação de um feminino que entrelaça o corpo, o espaço, o tempo, a beleza, a força e a rapidez. Nesse corpo feminino há também determinação e coragem enquanto características psicológicas que a acompanham ao longo de sua história de vida, de criança à princesa, à mulher, à guerreira e à orixá. As relações de mulher e natureza estão imbricadas.

Oduduá vivia dentro de uma cabaça com o príncipe Obatalá, e como o espaço era pequeno, um corpo tinha que ficar em cima e o outro embaixo. Nessa versão os corpos feminino e masculino ocupam, proporcionalmente, o mesmo espaço dentro da cabaça.

Figura 1 – Páginas iniciais da história *Oduduá e a briga pelos sete anéis*



Fonte: Ilustração retirada do livro.

“Todas as noites, o príncipe Obatalá decidia que a princesa Oduduá deveria dormir embaixo dele” (OLIVEIRA, 2009, p. 44). E lhe ordenava que ali ficasse. Obatalá assume uma postura identitária de superioridade do gênero masculino e determina uma relação de poder, favorecendo a quem ficasse em cima. Oduduá retrucava e insistia que parasse de ordenar: “Temos que chegar a uma decisão comum” (OLIVEIRA, 2009, p. 44). Apesar das reclamações da princesa, o príncipe não mudava sua forma de agir. Nesse exemplo, Obatalá inventa diferenças e produz desigualdade ao engendrar uma oposição dualista entre poder-obediência, dominação-submissão, superioridade-inferioridade...

De acordo com Woodward (2014), “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*” (p. 40, grifos no original). A diferença fabricada pela relação “eu” e “a outra (o outro)”, na forma de oposições binárias, gera classificação e hierarquia em que um será mais forte ou mais valorizado que o outro, produzindo necessariamente desigualdades.

Em algum momento Oduduá e Obatalá ganharam, de um parente próximo, sete anéis de ouro e, porque a divisão dos anéis não seria igual para cada um, o príncipe Obatalá ordenou que quem dormisse em cima ficaria com quatro dos anéis. E assim foi feito por muito tempo.

Um dia Oduduá parou de aceitar tais determinações: “Príncipe Obatalá, eu não aceito mais esta imposição sobre mim. Não é por que você é homem que deve sempre ter sua vontade atendida. Sou mulher e tenho meus direitos do mesmo jeito que você os tem” (OLIVEIRA, 2009, p. 45). Oduduá desnaturaliza a ordem de gênero¹² ora imposta por Obatalá. Esse posicionamento questiona diferenças, classificações, hierarquias e desigualdades construídas histórica e socialmente.

O príncipe não aceitou a proposta de equidade e “a princesa Oduduá, irada, partiu para cima dele numa briga sem-fim. Enquanto lutavam, tentavam cada um pegar os anéis, sem sucesso. Lutaram, mas lutaram tanto que a cabaça se rompeu em duas partes” (OLIVEIRA, 2009, p. 45). Foi aí que, lançada a parte inferior para baixo, Oduduá se tornou a Senhora da Terra e, ao ser lançada para cima, a parte superior da cabaça, Obatalá se tornou o Senhor do Céu. Uma briga por sete anéis, que se espalhou pelo mundo, separou Céu e Terra, marcando o mito da origem para as comunidades Ketu.

Oduduá questiona as imposições de seu companheiro de “universo-cabaça”, o lindo príncipe Obatalá, que, “por ser homem”, acreditava que só ele possuía direitos. Ao posicionar o lugar de fala e de atitude da princesa Oduduá em busca de



equidade de direitos, Kiusam desconstrói estereótipos de gênero muito comuns em narrativas infantis, ou seja, da princesa que espera passivamente pelo príncipe encantado.

Nessa história, a princesa orixá guerreira é protagonista da ação do surgimento do mundo. As tensões e as brigas resultantes de seus questionamentos, literalmente, levaram à explosão do mundo em que viviam. Eis uma metáfora poética para a tremenda força dos movimentos de mulheres e feministas – sobretudo do feminismo negro – que vêm teimando em transformar as relações de gênero e o mundo generificado em que vivemos¹³.

O tempo, enquanto episteme, “[...] só existe como significação, como sentido, como valor porque é legitimado por uma comunidade, uma sociedade que a formula, a autoriza, interage com ela através de manifestações religiosas, estéticas, econômicas” (BARROS, 2003, p. 24). Essas significações passam por múltiplas versões, mas a algumas delas são atribuídos mais valor e mais poder, ou mesmo, valor e poder ditamente universais. Assim, questionamos: que discursos de origem são valorizados e transmitidos enquanto herança cultural? A ideia de origem que povoa o imaginário da maioria de nós brasileiras (os) e de outros povos colonizados por europeus, provém do mito cristão, em que “[...] no princípio Deus criou o céu e a terra” (A BÍBLIA, 1987, p. 25), e do mito grego, em que a união entre Gaia (deusa da terra) e Uranos (potestade do céu), gerou Cronos (deus do tempo) e também Mnemosine (deusa da memória). Os mitos de origem se tornam discursos únicos e se alternam na relação de significados culturais dominantes.

A história de Oduduá traz um novo discurso sobre o corpo, o espaço, o tempo, a origem do universo, que põe em cheque a produção das *histórias únicas* dos processos de colonização do Brasil, do continente americano e do continente africano. Kiusam, intencionalmente, permite novas possibilidades de se (re)conhecer enquanto corpos negros na sociedade, contextualizados no desenvolvimento histórico e na produção de diferentes visões de cultura. Desse modo, a leitura do livro permite a discussão de outra(s) forma(s) de origem do céu e da terra, de outros mitos, de outras culturas. Provoca ainda a desnaturalização das histórias e das relações colonizadoras e dualistas: entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, entre o belo e o grotesco, entre o incluído e o excluído.



O mundo no black power de Tayó

Tayó, na língua Iorubá, significa “da alegria / aquela que pertence à alegria” e, dessa forma, a personagem nos é apresentada pela narrativa de Kiusam e pelos traços da ilustradora Taísa Borges. Tayó tem seis anos e, assim como outras personagens de outros livros infantis, é uma criança negra muito feliz, que adora seu cabelo, a sua história e a sua cultura.

Figura 2 – Ilustração do livro *O mundo no black power de Tayó*



Fonte: Ilustração retirada do livro.

A narrativa possibilita a valorização das características do corpo (de Tayó) e de elementos de culturas do continente africano. Kiusam inicia o texto por destacar as belezas do corpo negro com cores, movimento e vivacidade: o rosto de Tayó parece uma moldura de valor, “[...] seus OLHOS são NEGROS, tão negros como as mais escuras e belas noites que do alto miram com ternura qualquer ser vivo. Do fundo desses olhos escuros saem faíscas de um brilho que só as estrelas são capazes de emitir”¹⁴ (OLIVEIRA, 2013, p. 11, grifos do original), sua boca só se move para dizer palavras de amor.

Em seguida, a autora se atém ao penteado *black power* que está no cerne da questão do fortalecimento da beleza do cabelo crespo. O penteado de Tayó é a parte do corpo que ela mais gosta e, por isso, está sempre a embelezá-lo com os mais divertidos enfeites: borboletinhas, flores coloridas, fios de lã... Kiusam apresenta a alegria e a força do cabelo de Tayó e como a criança significa o mundo através dele: “[...] Ela ama tanto os bichos, a natureza, os alimentos, as pessoas e os planetas que, por vezes, projeta todo esse universo em seu penteado” (OLIVEIRA, 2009, p. 24). Seu cabelo é tão grande quanto sua imaginação e carrega suas concepções de mundo nele.

Kiusam ressalta a forte ligação entre Tayó e a história dos povos e culturas africanas de modo que o (a) leitor (a) possa valorizá-las, ressignificá-las e preservar as memórias e as tradições. Tayó projeta

[...] em seu penteado todos os sons e cores alegres das tradições que negros e negras conseguiram criar e preservar, como as danças, os jogos, as religiões de matriz africana, as brincadeiras, os cantos, as contações de histórias e todos os saberes, demonstrando que nem corrente nem grilhões conseguiram aprisionar a ALMA POTENTE DOS SEUS ANTE-PASSADOS (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) explicitam que durante a maior parte do século XX o Estado promoveu ações, inclusive por meio das escolas, objetivando uma

[...] homogeneidade cultural, enquanto se propagava o “mito da democracia racial brasileira”. Essas interpretações conduziram a atitudes de dissimulação do quadro de fato existente: um racismo difuso, porém efetivo, com repercussões diretas na vida cotidiana da população discriminada. Disseminou-se, por um lado, uma ideia de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro” (1997, p. 25, grifo no original).

No processo de fabricação da história, a partir do ponto de vista dos vencedores, a ideia de uma identidade nacional única se reafirmava pelo ocultamento de produções de diferenças e, conseqüentemente, de desigualdades.

Os PCNs, com o intuito da valorização da diversidade cultural, destacam o tema étnico-racial no volume de Pluralidade Cultural, entre os temas transversais. Ao discorrer sobre os conteúdos fundamentais propostos pelo documento, Mattos (2003) ressalta que os entrelaçamentos de conexão histórica realizados entre o continente africano, a escravidão e a questão racial ainda são problemáticos uma vez que: i. parecem estar desvinculados da análise do conjunto da sociedade na época da colônia, e; ii. resultam em uma quase naturalização da relação entre africanos e escravidão, que possibilita associação da questão racial como justificativa do período.



do escravista. Nesse sentido, a autora propõe para a Educação Básica, entre outros elementos: i. que a história da África seja tratada com a mesma profundidade que a história europeia; ii. que o processo de racialização das (os) negras (os) nas Américas seja historicizado de forma a relacioná-lo às definições de direitos civis; e iii. que se incorpore outros olhares sobre a construção da história do país.

Depois de muitos enfrentamentos dos movimentos negros, o Estado reconhecendo a importância dessas questões, promulga as Leis 10.639 em 2003 e 11.645 em 2008. Ambas modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e versam sobre a inclusão, no currículo da Educação Básica, de reescritas da história e da cultura a partir das contribuições das (os) africanas (os), afro-brasileiras (os) e indígenas para a formação do Brasil.

O livro de Kiusam é uma das contribuições sobre a desconstrução dos discursos históricos únicos: “[...] TAYÓ projeta em seu penteado, mesmo sem se dar conta disso, todas as memórias do sequestro dos africanos e das africanas, sua vinda à força para o Brasil nos navios negreiros, os grilhões e correntes que aprisionavam seus corpos” (OLIVEIRA, 2013, p. 28), apresentando outras formas de refletir sobre esse período histórico de dominação, opressão e hierarquização dos povos, das culturas, da história e das riquezas do continente africano.

Entre essas memórias sequestradas houve uma imposição da religiosidade dos povos dominantes sobre aquelas dos povos nativos. A mitologia dos orixás é resgatada por Kiusam ao mostrar que enquanto dorme o penteado de Tayó é “[...] povoado por seus ancestrais, os zelosos ORIXÁS, que a protegem e não a deixam se esquecer de que é descendente da mais nobre CASTA REAL AFRICANA” (OLIVEIRA, 2009, p. 32, grifos do original).

A presença da realeza africana torna possível outras formas de compreender e se relacionar com as histórias de princesas, a partir de corpos negros. Possibilita ainda perceber outras formas de interação entre mãe e filha¹⁵, pois a mãe de Tayó sempre a apoia e a ajuda na constituição de sua identidade e nas tantas formas de vivenciar o cabelo e, conseqüentemente, o mundo.

Ainda que tenha muito orgulho de sua história, de sua ancestralidade e de seu cabelo, Tayó passa por situações de enfrentamento em espaços não familiares:

[...] Quando seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim, ela responde: - MEU CABELO É MUITO BOM porque é fofo, lindo e cheiroso. Vocês estão com dor de cotovelo, porque não podem carregar o mundo nos cabelos como eu posso (OLIVEIRA, 2009, p. 27, grifos do original).

Impossível não nos remetermos aos estudos antropológicos de Nilma Lino Gomes sobre corpo e cabelo como elementos fundamentais na construção da identidade e beleza negra. A autora lembra que “o corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo”.

E é justamente o olhar sobre o corpo negro na escola que nos leva a considerar como professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo (GOMES, 2002, p. 42-43).

Quando confrontada, Tayó responde à falta de gentileza de seus colegas, de forma a ressaltar as qualidades materiais e subjetivas de seu cabelo. Uma das características marcantes da menina é conseguir transformar as lembranças tristes – dessas situações hierárquicas realizadas por outros corpos – em memórias felizes, apresentando, dessa forma, possibilidades de resistência e enfrentamento ao racismo e de valorização do cabelo crespo. Por meio de sua cabeleira, ou seja, por meio de seu próprio corpo, a menina resgata tempos, espaços, materialidades e vivências das memórias e das tradições africanas, possibilitando às leitoras e leitores (crianças e adultos) outras tantas interpretações necessárias e urgentes.

Considerações finais

O marco legal internacional e nacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal do Brasil (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), postulam que todas as pessoas nascem livres, sem distinção de raça, de classe, de religião e que são iguais em dignidade, garantindo a todos e todas os direitos à educação, à saúde, à liberdade de expressão, etc. Contudo, visões de mundo hegemônicas e colonizadoras classificam e hierarquizam a cor, o gênero, a região, entre outros marcadores sociais, transformando diferenças em desigualdades, muitas delas inscritas nos corpos dos sujeitos. É fundamental que outras narrativas sejam desveladas e compreendidas para que todos os tipos de corpos coexistam em igualdade.

Para além do enfrentamento ao machismo e ao racismo, os textos utilizados na EMEI e aqui analisados somam-se aos esforços por recuperar as bases invisibilizadas de nossa civilização, ao apresentar referências culturais de matriz africana com a mesma força de influência da matriz europeia (de origem greco-romana). Como afirma Ferreira-Santos, é preciso que reencontremos “nossas maneiras de ser, sentir, pensar, amar, compartilhar”, escondidas “desde que um estrangeiro se



apropriou do centro de nossa aldeia”. O autor convoca-nos a “reconhecer a importância de nossas próprias matrizes de pensamento e alma para que seja possível dialogar com esta parte da cultura ocidental no mesmo grau de validade epistemológica”¹⁶ (FERREIRA-SANTOS, 2012, p. 3-4, tradução nossa a partir do espanhol).

Entre tantas outras narrativas, as que foram aqui apresentadas colaboram para a reescrita e a releitura da história do Brasil, de sua cultura e de seu povo, assim como de seus corpos. Tais histórias devem ser oferecidas às crianças pequenas como um ingresso mais justo (e cientificamente mais bem informado) na cultura escolar, contribuindo para a adequada implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Notas

- ¹ Selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em 2011, distribuído para aproximadamente 29 mil escolas públicas no Brasil. Recomendado pela Fundação Nacional do Livro em 2010.
- ² Vencedor do prêmio Programa de Ação Cultural (ProAC) de Cultura Negra em 2012 em São Paulo. Em 2014 foi distribuído às unidades educacionais da cidade de São Paulo, pelo projeto *Leituraço* que consistia “[...] na difusão, estímulo à leitura e estudo da produção literária africana e afro-brasileira” Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/igualdade_racial/noticias/?p=184138. A escolha deste título para análise aqui é anterior à polêmica, em 2018, em torno de sua suspensão por uma unidade educacional em município fluminense depois da reclamação de uma família, por motivos religiosos. Após ganhar enorme visibilidade e críticas nas redes sociais, a escola voltou atrás na adoção do livro.
- ³ Agradecemos às professoras, crianças, funcionárias (os) e famílias da EMEI pelos tempos, espaços e interações compartilhados.
- ⁴ No início de cada ano letivo, no período de acolhimento, há uma atividade coletiva em que as crianças e suas famílias ouvem uma história da *Abayomi* e confeccionam sua própria boneca de pano. Conforme texto produzido coletivamente, por uma turma no ano de 2017, e publicado no jornal da escola: “*As pessoas da África foram pegas a força para vir para o nosso país que é o Brasil trabalhar. Elas viajavam de barco e as crianças choravam porque não tinham brinquedos. Então as mães rasgavam as roupas e faziam bonecos com nós de pano e eles acalmavam e brincavam. Essas bonecas se chamam Abayomi*”.
- ⁵ Os livros que ficam à disposição das crianças são escolhidos coletivamente pelas professoras nas reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).
- ⁶ A obra está disponível pelo programa Livros animados A cor da Cultura no Canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=70THqWkRg9w&list=PLNM2T4DNzmq5aA3D0dOxNSrhu9g7rxcS>.
- ⁷ Seu nome, na língua Iorubá, significa Rainha da noite.
- ⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQqRY4NUxTg>. Acesso em: 20. jan. 2020.
- ⁹ Ori significa cabeça e Xá senhor(a), protetor(a).
- ¹⁰ Que engloba tanto a visão de mundo, quanto as religiões iorubás, assim como o Candomblé no Brasil e a Santería na América Central.
- ¹¹ Localizadas na África Ocidental, na atual República do Benim.
- ¹² Compreendemos gênero como “[...] um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino” (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2017, p. 10).
- ¹³ Sobre a generificação do mundo, ver Connell, Pearse *Gênero: uma perspectiva global* (2015). Sobre o feminismo negro brasileiro, destacam-se a pioneira Lelia Gonzalez e a contemporânea Sueli Carneiro. De Gonzalez, sobressaem-se artigos como *As amefricanas do Brasil e sua militância, Por um feminismo afro-latinoamericano, A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social*, todos de 1988. De Carneiro, podemos mencionar *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* (2011).



¹⁴ Esses e todos os próximos grifos estão na obra original.

¹⁵ As histórias de princesas de origem europeia costumam apresentar relações de hierarquias e dominações por parte das madrastas e das bruxas malvadas, marcando os corpos femininos com relações desiguais de poder (PEREIRA; SILVA; SIQUEIRA, 2019). Kiusam ressalta a relação positiva entre mãe e filha, resignificando questões em torno do marcador geracional.

¹⁶ Por eso mi cuestión hace décadas ha sido ¿Dónde se ocultan nuestras matrices de pensamiento y alma? [...] es más que hora de reconocer la importancia de nuestras propias matrices de pensamiento y alma para que sea posible dialogar con esta parte de la cultura occidental en el mismo grado de validez epistemológica.

Referências

A BÍBLIA. Gênesis 1. São Paulo, Edições Paulinas, 1987. p. 25-26.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. *TED Global*. Digital. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=pt-br. Acesso em: 20 jan. 2020.

BARROS, Armando M. O tempo como temporalidade, episteme e sociabilidade. In: BARROS, Armando M. (org.). *Breves notas ao ensino de História da Educação*. Rio de Janeiro: e-papers, 2003. p. 29-38.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” Brasília. DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, 10. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília. DF, 2008.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 1972.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: FESTER, Antonio C. R. (org.) *Direitos humanos e...* São Paulo: Comissão Justiça e Paz, Ed. Brasiliense, 1989. p. 107-126.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Ancestralidad, transparencia y participación ciudadana en Sumak Kawsay. In: IAEN – Instituto de Altos Estudios Nacionales – Universidad de Posgrado del Estado: Quito, 2002. p. 1-28.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Set./Out./Nov./Dez. 2002.

HAMPÂTÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: História Geral da África – v. I. *Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2ª. ed. rev. 2010. p. 167-212.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA; Michele. Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2017.



MATTOS, Hebe Maria. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-138.

MARIOSIA, Gilmara S.; REIS, Maria da Glória. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. *Estação Literária*, Londrina, Vagão v. 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011.

OLIVEIRA, Kiusam. *m□-oba Histórias de Princesas*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam. *O mundo no black power de Tayó*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

PEREIRA, Simone dos S. Tecendo redes de conhecimento para a diversidade: narrativas de professoras da Educação Infantil. In: *Histórias de Luta por Educação*. São Paulo: Letra e Voz, 2020. No prelo.

PEREIRA, Simone dos S., SILVA, Máira L. SIQUEIRA, Juliana S. Literatura infantil e tomada de posição: tempos, espaços e identidades entre os lugares de passagem. In: SILVA, Erika K. B. C (org). *Leitura, Literatura e Linguagens*. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 128-144.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.



Participação infantil na escola do campo: narrativas produzidas em contexto de pesquisa com crianças

Child participation at rural school: narratives produced in the context of research with children

Participación infantil en la escuela rural: narraciones producidas en contexto de investigación con niños

Keylla Rejane Almeida Melo*
Iara Vieira Guimarães**

Resumo

Este trabalho discute resultados de pesquisa sobre a infância camponesa, realizada com crianças, na perspectiva do protagonismo infantil. Tendo a Sociologia da Infância como arcabouço teórico-metodológico, empreendeu-se uma investigação com narrativas, tecidas em grupos focais com 20 crianças de 8 a 10 anos de idade, em escolas do campo localizadas em duas comunidades rurais do Estado do Piauí. As interações, nos grupos focais, foram desencadeadas a partir de fotografias e desenhos produzidos pelas crianças. Os resultados do estudo revelaram o potencial que as crianças têm para participarem ativamente de instâncias decisórias na escola, pois tecem críticas contundentes à forma como esta instituição está organizada, além de apresentarem sugestões viáveis ao aprimoramento das práticas pedagógicas que se realizam em seu interior. Conclui-se que é urgente o reposicionamento das crianças no âmbito escolar, como sujeitos que possuem experiências, pensam e contribuem para a (re)construção do ambiente educativo, como sujeitos de direitos, aptos à participação social.

Palavras-chave: Educação do Campo. Sociologia da Infância. Práticas Pedagógicas. Direito à Educação. Protagonismo Infantil.

Recebido em 09/10/2019 – Aprovado em 04/02/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11441>

* Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Universidade Federal do Piauí. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo - Nupecampo (UFPI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Geografia - GEPEGH (UFU), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3818-5955>. E-mail: keyllamelo@ufpi.edu.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós doutorado na Universidade Federal Fluminense. Professora Associada da Faculdade de Educação e do PPGEDU da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integra a coordenação do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia - GEPEGH, da UFU, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5509-8805>. E-mail: iaravgm@gmail.com



Abstract

This paper discusses results of research on peasant childhood, conducted with children, from the perspective of child protagonism. Having the Childhood Sociology as a theoretical-methodological framework, an investigation was conducted with narratives, woven in focus groups with 20 children from 8 to 10 years old, in rural schools located in two rural communities of the State of Piauí. The interactions in the focus groups were triggered from photographs and drawings produced by the children. The results of the study revealed the potential that children have to actively participate in decision-making bodies at school, as they give scathing criticism to the way this institution is organized, besides offering viable suggestions for improving the pedagogical practices that take place within them. It is concluded that the repositioning of children in the school environment is urgent as subjects who have experiences, think and contribute to the (re) construction of the educational environment, as subjects of rights, able to social participation.

Keywords: Rural Education. Childhood Sociology. Pedagogical Practices. Right to Education. Child Protagonism.

Resumen

Este artículo discute los resultados de la investigación sobre la infancia campesina, realizada con niños, desde la perspectiva del protagonismo infantil. Teniendo la Sociología de la Infancia como marco teórico-metodológico, se realizó una investigación con narraciones, tejidas en grupos focales con 20 niños de 8 a 10 años de edad, en escuelas rurales ubicadas en dos comunidades rurales en el estado de Piauí. Las interacciones en los grupos focales se desencadenaron a partir de fotografías y dibujos producidos por los niños. Los resultados del estudio revelaron el potencial que los niños tienen para participar activamente en los órganos de toma de decisiones en la escuela, ya que hacen críticas convincentes sobre la forma en que esta institución está organizada y presentan sugerencias viables para mejorar las prácticas pedagógicas que se realizan en su interior. Se concluye que es urgente el reposicionamiento de los niños en el entorno escolar, como sujetos que tienen experiencias, piensan y contribuyen en la (re)construcción del entorno educativo, como sujetos de derechos, capaces de participación social.

Palabras clave: Educación rural. Sociología de la infancia. Prácticas pedagógicas. Derecho a la Educación. Protagonismo infantil.

Introdução

A escola é um tempo/espço que abarca uma boa parte do cotidiano das crianças, definindo muitas vezes sua vida, em função de suas formas de organização. É como se a escola fosse a atividade central a partir da qual se organizam as outras atividades infantis. Assim, é importante que a forma de organização desse tempo/espço seja, cuidadosamente, pensada de modo a contribuir, efetivamente, no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Acreditamos que essa organização não é tarefa apenas de adultos que se dedicam a concebê-lo para as crianças sem, no entanto, reconhecer que essas apresentam plena capacidade para pensar e elaborar projetos. Trazer à tona as singularidades infantis, considerando as potencialidades e limitações próprias da categoria geracional a que pertencem, se mostra fundamental, pois a vida das crianças deve



se desenvolver num contexto de participação ativa, visto que diversos estudos e pesquisas já comprovaram a afeição da criança à participação social, e a legislação reconhece o seu caráter político, ao defini-la como sujeito de direitos.

Este trabalho tem como objetivo discutir os sentidos produzidos por crianças camponesas sobre a escola do campo, demonstrando o potencial que possuem para analisar o contexto institucional, apontar contradições e propor estratégias de melhoria das práticas que nele se desenvolvem. Sentidos produzidos em pesquisa com 20 crianças, na faixa etária de 8 a 10 anos de idade, à luz dos referenciais teórico-metodológicos da Sociologia da Infância. Optamos pelas narrativas como método de investigação, que foram tecidas em grupos focais, realizados em duas escolas localizadas em comunidades rurais do centro-norte piauiense.

Para a feitura deste trabalho, dialogamos com estudiosos que se inserem na vertente da Sociologia da Infância (GOUVÊA, 2011; HENDRICK, 2005; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2011a, 2011b, 2005, 2003) e da Educação do Campo (CALDART, 2015), com o intuito de olhar a escola como instituição de educação formal das crianças, sobretudo das classes populares, que foram mais tardiamente atendidas, como as crianças do campo. Tal entendimento nos remete à ideia de que é necessária e possível uma organização dessa instituição para atender às singularidades do contexto campesino, de modo a oferecer às crianças efetiva aprendizagem para uma formação humana, levando-se em conta a potência que têm esses sujeitos para participarem de decisões relacionadas a questões que lhes digam respeito, pois são sujeitos de experiências, mesmo antes de seu ingresso na escola. Por isso, precisam ser melhor compreendidas e aceitas no cotidiano escolar.

A escola como espaço/tempo de institucionalização da infância

Como processo dialético de formação humana, a Educação do Campo conduz ao desvelamento da realidade, fazendo emergir as contradições existentes de modo que possamos compreender a trajetória histórica de constituição do que se coloca como real. Olhar a escola numa perspectiva de construção histórico-social ajuda-nos a compreender que outras formas de organização desse espaço/tempo são possíveis e viáveis. Por isso, é controversa a lógica de naturalização da escola e de suas práticas, pois subtrai aos sujeitos da educação (alunos, docentes, famílias) o poder de escolha, de criação, de transformação, o que cristaliza práticas, posturas e ações.

A Sociologia da Infância também lança um olhar crítico sobre a escola, sobretudo a escola pública, como espaço institucional, por excelência, de pertença



das crianças, “criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo a escolaridade generalizada, alargada e estendida desde então, ininterruptamente” (SARMENTO, 2011a, p. 586). É importante que compreendamos a invenção da escola, nos moldes como ela se apresenta hoje, como lugar e tempo privilegiado de socialização e formação das gerações mais novas. Essa compreensão leva-nos a romper com uma visão da escola como instituição universal e neutra, de existência necessária e independente da vontade humana, tão naturalizada a ponto de ser impensável a sua não existência.

As condições históricas que determinaram a necessidade de existência da escola que, nos seus primórdios, na Grécia, é direcionada a atender a uma parcela muito reduzida e privilegiada da população, expandiram-se na modernidade, tornando-a instituição de passagem obrigatória também das classes populares, a partir da reivindicação da escola como direito público, gratuito e laico.

Varela e Alvarez-Uria (1992), no texto *A maquinaria escolar*, ao analisarem as determinações das condições históricas de existência da escola no interior de nossa formação social, mostram que desde o século XVI tais condições vinham emergindo, com destaque para a Igreja Católica como a precursora na instalação do sentimento de infância inocente. Os autores destacam a instituição de diferentes infâncias no bojo da sociedade de classes: a infância angélica e nobilíssima do Príncipe, a infância de qualidade dos filhos das classes distinguidas e a infância rude das classes populares. A cada uma delas, uma atenção educacional diferenciada por parte dos educadores católicos.

A função que a escola ocupa socialmente está diretamente relacionada ao tipo de sociedade que se pretende construir ou manter. São, portanto, as crises que se instalam dentro de uma sociedade, a partir das lutas de classes e pelo poder, que levam ao repensar e à, conseqüente, reestruturação das instituições sociais, como a escola. “Na Época Moderna, com a crescente utilização dos códigos formais, houve a exigência de que a população tivesse domínio de cultura intelectual, cujo componente elementar era a leitura e a escrita, o que provocou a pressão social pela escola e a necessidade de sua expansão” (RAMOS; LEITE; FILGUEIRAS FILHO, 2012, s/p). Assim, instituiu-se o privilégio do Estado no campo da educação escolar.

Os estudos de Gondra (2018, p. 21) esclarecem que a emergência de consolidação do Estado Nacional brasileiro no século XIX trouxe consigo a necessidade de construção do sistema educacional, sendo instaurados muitos dispositivos de controle, de modo a alcançar um modelo de escola menos arcaico e mais profis-



sionalizado, buscando produzir “uma estrutura cada vez mais hierarquizada, por meio de uma forte ramificação do poder”, levando os administradores do Estado a culparem os professores pelo fracasso da educação. Em relação aos saberes e modos de transmissão às crianças, o que vigorou, nesta época, foi uma perspectiva cientificista, que, como afirma Gouvêa (2011, p. 557, grifo da autora), “uma *menorização* da imaginação e mesmo a negação de sua importância na construção do conhecimento. Toda uma pedagogia foi edificada na crítica ao uso da imaginação no trabalho pedagógico com a criança”. Portanto, um aspecto universal do ser criança foi negligenciado na sua formação.

Sarmento (2011a, p. 588) ressalta que a escola, historicamente, tem se ocupado mais do aluno do que da criança, pois desconsidera seus “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”. Desde a primazia da pedagogia católica, sistematizada pelo *Ratio Studiorum*, que se busca a fabricação de um modelo de comportamento infantil aceitável socialmente, isto é, educado para se tornar um sujeito governado pelo sistema, pelas regras e pelos docentes.

Desse modo, a acção do Estado vai se ampliando sobre o governo de uma parcela da população, por meio da escola, definindo quem são os sujeitos dessa instituição, o que devem aprender, como devem agir, os modos de ensinar, a qualificação dos quadros do magistério, além de “regulamentar o raio de atuação da própria escola, adotando um critério baseado na demanda, com base no estatuto de freguesia, paróquia ou curato, delineando, assim, uma geografia desigual da instrução” (GONDRA, 2018, p. 16).

É nítida, portanto, a histórica exclusão dos povos do campo do processo de escolarização na sociedade brasileira, pois às populações dispersas ou era negado o acesso à escola ou era oferecida uma escola de qualidade inferior às das vilas. Se pensarmos na situação da menina pobre, residente no campo, as oportunidades de escolarização eram ainda mais raras no Brasil colônia. No capitalismo, a condição de exclusão desses povos é reforçada, já que o parâmetro hegemônico é dado pelo urbano, que é a marca da modernidade. Nesse ínterim, o campo, concebido como espaço de produção, e não de vida humana, ou de vidas que pouco interessam, não se constitui como prioridade em termos de escolarização, num projeto de sociedade “civilizada”, como o que se propunha no período imperial.

Nesse sentido, a Educação do Campo (EdoC), constituída no final da década de 1990, vem se consolidando “como uma articulação nacional das lutas dos



trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira” (CALDART, 2015, p. 1-2).

O processo de redemocratização do Brasil, na década de 1980, resultou na aprovação da Constituição de 1988, que determinou que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Esse processo foi decisivo para o fortalecimento das lutas dos movimentos sociais, inclusive para a garantia de reivindicações atendidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 1996, que dentre as conquistas, destacamos o que define o Art. 28 no que tange à oferta de educação básica para a população do campo, determinando que sejam promovidas as adaptações necessárias, considerando-se as peculiaridades da vida rural, especialmente em relação aos conteúdos curriculares e metodologias; à organização escolar, com calendário escolar que considere as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; “à adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996).

“A escola, enquanto instituição construída socialmente para realizar a formação humana nas diferentes temporalidades de vida, se tornou, no movimento histórico, dever do Estado e direito do cidadão” (RAMOS; LEITE; FILGUEIRAS FILHO, 2012, s/p). Contudo, as dificuldades têm se dado na materialização da legislação que assegura esse dispositivo constitucional. Em relação ao Art. 28 da LDB, por exemplo, supracitado, a realidade tem mostrado que, mesmo localizadas em contexto rural, as escolas do campo não têm promovido práticas educativas e pedagógicas centradas nas peculiaridades da vida no campo, apesar das determinações legais, pois ainda são escassas as políticas públicas que permitam transpor as conquistas do plano jurídico para o real. Assim, pressões dos Movimentos Sociais do Campo são traduzidas em textos legais, mas pouco materializadas no dia-a-dia da escola, a começar pela padronização do tempo escolar, com calendário letivo igual ao da zona urbana, mesmo a legislação determinando a consideração dos ciclos agrícolas.

Pelo exposto, é possível afirmar que, historicamente, não há neutralidade nem universalidade na educação institucionalizada. No caso brasileiro, a escola sempre foi calcada na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, apesar da expansão do acesso à escola às camadas populares, preparando-as para as atividades pouco valorizadas socialmente. Uma escola que inclui a garantia da presença da criança no espaço escolar, mas que continua excluindo os mais pobres por não oferecer uma escola de qualidade para todos.



Temos a configuração de um modelo dual de escola: uma destinada aos filhos da classe burguesa e outra aos filhos dos trabalhadores, com objetivos diferentes, mas com a disseminação de conhecimentos legitimados por essa classe. Sarmento, em entrevista a Delgado e Muller (2006, p. 21), destaca os efeitos geracionais nefastos “do sistema dual educativo brasileiro (público para os pobres, privado para as classes médias e altas)”.

A transformação histórica da escola nos leva a perceber que essa instituição serve para legitimar um tipo de sociedade que é sustentada a partir da formação de um modelo de ser humano para nela atuar. No contexto da modernidade, foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: educar todos os cidadãos, alfabetizar cada habitante no uso correto do seu idioma pátrio, ensinar a fazer cálculos e inculcar certos valores e normas, isto é, disciplina como humanização (SIBILIA, 2012). Contudo, no caso brasileiro, isso não se efetivou e os mais pobres continuam expropriados de saberes básicos por conta dos problemas enfrentados pelas escolas.

A escola escolhe o que, como e quando ensinar, com base em intenções que nem sempre são conscientes para todos os atores que nela atuam. Sarmento (2011a, p. 588) afirma: “Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas”. Contudo, nada garante que a presença da criança na escola seja consubstanciada por uma formação de qualidade, fruto de políticas públicas consequentes e tampouco executadas de forma a garantir os direitos anunciados na legislação.

Assim, a escola acaba por não ajudar a transpor a segregação social que marca historicamente a sociedade brasileira. Apesar de estar alicerçada em discurso jurídico de igualdade e equidade, não consegue afetar as enormes barreiras que os mais pobres enfrentam no processo de mobilidade social, nem consegue atuar de forma incisiva na indigna concentração de renda e nas desigualdades sociais do país.

O processo de institucionalização da infância é crescente no Brasil, com a presença das crianças nas instituições escolares sendo concretizada em termos numéricos, mas em relação à qualidade, é preciso questionar. Há dados positivos dessa institucionalização, assim como há contradições. A Sociologia da Infância ajuda-nos a compreender esse processo, “que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 368). O autor destaca uma negatividade constituinte na institucionalização da



infância, que prevalece no disciplinamento das crianças no contexto das escolas, isto é, há uma “interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e ações sociais” (SARMENTO, 2005, p. 368). O pensamento infantil não é visto pelos adultos como pensamento distinto, mas como ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado e isso acabou sendo reproduzido na escola.

Cumpramos destacar a importância inegável de visibilização social das crianças na modernidade, destinando-lhes um lugar social próprio, sendo decisiva a criação da escola para a construção social do estatuto da infância. No entanto, o que questionamos são as formas de controle e dominação que assujeitam as crianças e lhes tiram a possibilidade de se constituírem como sujeitos sociais. Hendrick (2005, p. 38) destaca ser importante a consciência que temos hoje das crianças como atores sociais, mas ainda prevalece, entre adultos, inclusive professores, a concepção modernista de criança como ser frágil, carente, sem desejo, sem experiência. “Sempre se faz para as crianças e não com elas”.

Esta não é a perspectiva que deveria estar em voga a partir da legislação que instituiu como direito da criança, o direito à participação. Nesse sentido, Sarmento, em entrevista a Delgado e Muller (2006), leva-nos a refletir, a partir de pressupostos da Sociologia da Infância, a possibilidade de construção de uma escola embasada em uma proposta crítica de promoção e estímulo aos direitos das crianças. O autor propõe estudar “a criança antes do aluno e a interação social inter e intrageracional antes da instituição”, considerando que “o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 17).

É fundamental que a escola se ocupe da criança e não apenas do aluno; que assista a ela com base nas suas necessidades e potencialidades do presente e não como cidadão do futuro. Com base nessa concepção de criança como um *vir a ser*, como alguém que ainda não se configura como cidadão pleno, a natureza lúdica, imaginativa, interativa, coletiva, das crianças tem sido um aspecto negligenciado pela escola, pelo próprio modelo organizacional adotado, inspirado em certos aspectos nas fábricas (SARMENTO, 2011a).

É possível compreender o percurso histórico-social, não livre de conflitos e rupturas, que permitiu a instalação da escola como instituição que foi se estruturando para contribuir na conformação de modelos sociais. No entanto, Lefebvre (apud TELLEZ, 2017) assevera que, apesar de o espaço ser socialmente produzido e his-



toricamente determinado pelo capital, o espaço escolar é uma espécie de potência criadora e subversiva na produção do espaço cotidiano, por seu dinamismo social. No espaço, os grupos sociais se reinventam e produzem outras configurações, nem sempre confluentes com os interesses dos atores hegemônicos. Isso nos anima para a resistência e para a luta pela transformação da escola, acreditando que esse espaço se transforma constantemente.

Reconhecer a criança como ator social significa estabelecer outras pretensões, exigências e desejos para a escola, de modo geral, e para as práticas docentes, de modo particular. O modelo pedagógico fundamentado nos preceitos da pedagogia da transmissão já não dá conta da infância contemporânea. Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) lembra-nos que temos “uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação”. No entanto, a pedagogia transmissiva persiste, ignorando um fazer pedagógico que leve em conta a criança como sujeito de direitos, competente e apta a ter espaço de participação. Retomar essa herança pedagógica pode ser um caminho para a construção de experiências mais mobilizadoras para as crianças e também para os docentes.

Metodologia

Fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância, a pesquisa foi orientada por uma concepção de criança como ator social, possuidora de experiências, desejos, pontos de vista, que as torna com capacidade de participação social. Dessa forma, foi imperativo optarmos por um processo investigativo tendo as crianças como coparticipantes, coprodutoras de dados para a consecução do objetivo de pesquisa.

Assim, optamos por utilizar a pesquisa com narrativas, entendendo-a como uma forma de compreensão da experiência vivida que, ao ser narrada, permite uma rede de interações entre pesquisadora e participantes, produzindo sentidos sobre o mundo, as pessoas, os lugares. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 51): “É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação”.

Essa interação se deu por meio de grupos focais, num contexto muito específico de vivência das crianças: a escola, por um período de tempo que possibilitou o estabelecimento de vínculos de confiança, necessários ao desencadeamento das narrativas. Grupo focal é entendido aqui como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto



de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWEL E SINGLE, 1994 apud GATTI, 2005, p. 7). Considerando o caráter lúdico, imaginativo, criativo das crianças, utilizamos, como dispositivos desencadeadores das interlocuções, fotografias e desenhos, produzidos por elas, de espaços institucionais que lhes despertavam afetos. Esses dispositivos, apesar de importantes no processo de produção dos dados, não foram considerados nas análises, sendo o foco apenas as falas das crianças.

Como contextos empíricos foram selecionadas duas escolas localizadas na zona rural de municípios piauienses, denominadas, neste trabalho, de Escola A e Escola B. Em cada uma, foi formado um grupo focal com 10 crianças, de 8 a 10 anos de idade, selecionadas a partir da adesão voluntária destas. Essa faixa etária foi escolhida pelo fato de considerarmos que, nesta etapa do seu desenvolvimento, as crianças já conseguem expressar melhor suas experiências.

Em pesquisa com crianças, o cuidado ético tem uma dimensão especial, por isso, as crianças e suas famílias foram informadas sobre detalhes da pesquisa, inclusive sobre a condição de anonimato dos participantes na divulgação dos resultados. No texto, foram utilizados nomes fictícios para as crianças e para os sujeitos por elas citados em seus relatos. Para tanto, cada pai ou responsável assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e cada criança interlocutora assinou um Termo de Assentimento para participar da pesquisa.

Os dados foram organizados em eixos temáticos, definidos com base nas interações, destacando-se não somente as opiniões majoritárias, mas também as que ficaram em minoria. Todo o material coletado (transcrições, registros em diários de pesquisa) foi compatibilizado de modo que o conjunto dos relatos fosse o mais completo possível. Ancorados em Gatti (2005), construímos planos descritivos das falas, dividindo-os por contexto empírico, destacando as semelhanças e diferenças entre os relatos, e agrupando-os em função dos sentidos percebidos.

Os sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre a escola

A partir da discussão da escola como espaço privilegiado de institucionalização da infância, passamos a discutir a instituição escolar situada no campo, tendo como mote as perspectivas das crianças interlocutoras sobre este espaço/tempo de ensino e aprendizagem, depreendidas por meio de suas narrativas nos grupos focais. Como seres de experiência, ao refletirem sobre a escola, as crianças narraram histórias, teceram pontos de vista e construíram novos entendimentos de si e do mundo.



Muitos afetos, risos, brincadeiras foram compartilhados nas seções de grupos focais sobre a escola, quando narravam acontecimentos marcantes das trajetórias escolares. Porém, também fizeram denúncias, demonstraram indignação e repulsa diante de algumas situações que relataram. Além disso, teceram sugestões de mudanças que poderiam aprimorar a organização da escola. A seguir, analisamos cada um dos eixos temáticos.

Infraestrutura física de escolas do campo

As duas escolas possuem prédio escolar próprio, que possibilitam condições aceitáveis de funcionamento. Os únicos espaços existentes para recreação e lazer são o pátio e o campo de futebol. O primeiro não foi escolhido por nenhuma criança para ser fotografado, talvez porque sua função como local de socialização, encontro, diversão não esteja sendo desempenhada. Durante o tempo em que permanecemos nas duas escolas, esse espaço funcionou apenas como uma espécie de refeitório. Já o campo de futebol foi um espaço em que todas as crianças das duas escolas dirigiram afeto positivo, mesmo reconhecendo a necessidade de melhorias nas estruturas existentes.

O campo de futebol da Escola A foi escolhido por três duplas de crianças, mas, quando perguntamos quem gosta do local, todas as crianças levantaram a mão e gritaram: “-Eu!”. Na verdade, o campo de futebol dessa escola, é um espaço improvisado, organizado durante a execução de um projeto de Educação Ambiental que reciclou pneus, transformando-os em item de decoração, de delimitação de espaços. Mesmo assim, as crianças atribuem a esse local improvisado uma grande importância no contexto escolar, pois representa o lúdico, a liberdade, a brincadeira, a possibilidade de socialização com os outros. É o espaço onde podem vivenciar situações típicas da infância (correr, brincar, jogar bola, movimentar o corpo livremente). Porém, elas fazem uma análise muito crítica do lugar, apontando diversas problemáticas, bem como destacam possibilidades de melhoria. Uma criança cita, por exemplo, a necessidade de construir uma quadra.

O mesmo pode ser dito em relação ao campinho da Escola B, que se assemelha mais a um campo de futebol, mas também apresenta diversos problemas apontados pelas crianças, mesmo sendo um lugar de afeto positivo para todas elas. Em seus posicionamentos, as crianças consideram diversos aspectos para aprimorar o espaço que já existe, embora uma criança fale da possibilidade de construção de uma quadra em outro terreno. Há concordâncias, discordâncias, complementações



a ideias dos outros, mas, em síntese, desejam um espaço melhor estruturado, mais amplo, com telas que impeçam a bola de sair, com cobertura que as abrigue do sol, possibilitando sua utilização em qualquer momento do dia.

O campo de futebol representa, para as crianças, a materialização da peculiaridade do ser criança. Apesar dos problemas apontados, é um espaço pelo qual nutrem grande afeto, o que pode ser visivelmente constatado pelo trecho de anotação escrito e lido pela Flávia (10) no momento em que analisávamos as fotografias do campo de futebol: “- *O campo é legal porque a gente pratica coisas novas e faz a gente se sentir bem. Quando eu entro nesse campo eu sinto uma coisa tão legal dentro de mim, eu não sei nem explicar*”.

Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), em pesquisa narrativa realizada com crianças da zona rural, explicitam que a educação no meio rural reflete o que há de mais rudimentar no que se refere ao tratamento dado à educação no Brasil. Sem deixarem de reconhecer que essa é uma situação que aflige a educação brasileira de forma geral, as autoras reconhecem que a precariedade é preponderante nas áreas rurais. Vemos, pelos diálogos com as crianças, a importância atribuída por elas a uma quadra de futebol na escola. E, mesmo sendo uma construção cujos custos não são altos, não se configura como um investimento prioritário do poder público, o que faz com que a própria escola, com parceria de voluntários, alunos, famílias, improvisem espaços para a prática de esportes.

As crianças, em suas narrativas, trouxeram evidências dessa precariedade histórica a qual estão submetidas as escolas do campo brasileiro. A infraestrutura física insuficiente para dar conta de todas as atividades que precisam ser desenvolvidas na/pela escola agrava-se com a falta de manutenção adequada dos espaços. Em suas análises pormenorizadas sobre mais um espaço improvisado na Escola A: local onde armazenam o lixo, as crianças denunciaram a precariedade das instalações, a ausência de um espaço específico com tal finalidade, as questões de higiene, promoção da saúde. É apontada a possibilidade de construção de um espaço próprio e outras formas de organizar esse armazenamento, apesar da ausência desse espaço.

Em pesquisa realizada sobre a oferta e demanda de Educação Infantil no campo, Leal e Ramos (2012, p. 174) constataram problemas enfrentados pelas escolas com relação ao armazenamento e coleta do lixo, que não ocorrem de maneira regular, destacando que tais problemas, além de interferirem no funcionamento das escolas e afetarem as condições de higiene e saúde, também “parecem se relacionar a uma questão mais ampla: a ainda insuficiente atuação do poder público no que



diz respeito a políticas que assegurem a infraestrutura para a sobrevivência das populações do campo”. Notadamente, a precariedade não se resume ao contexto escolar, mas é generalizada ao contexto comunitário.

As autoras citadas ainda destacam situações diversas quanto à infraestrutura dos prédios. Concluindo que, “na maioria dos municípios, as escolas necessitam de reformas, com ampliação dos espaços, substituição de portas e janelas, além de reparos de piso e teto, e pintura” (LEAL; RAMOS, 2012, p. 173-174). As crianças da Escola B descrevem bem essa situação, conforme descrito no excerto a seguir:

Marina (10): - As portas têm as fechaduras esculhambadas.

Raíssa (9): - Uma vez eu, a Marina e vários alunos ficamos trancados na sala. O coordenador fechou a porta e ela não abriu mais.

Ravi (9): - Foi. Aí precisou abrir com uma tesoura. A Ana Clara também trancou a gente. Ela não sabia que a porta não abria, aí foi preciso chamar o diretor.

Raíssa (9): - E um dia desses nós ficamos trancados nessa outra sala bem aí.

Mediadora: E por que não pularam as janelas?

Raíssa (9): - Ah, porque nas salas não tem janelas.

Kelly (8): - Se tivesse janelas, era só pular. Mas não têm... Seria bom se tivesse.

As narrativas das crianças evidenciam uma situação que se estende há algum tempo na escola, por falta de manutenção nas instalações do prédio. Outro aspecto a ser ressaltado é a ausência de janelas nas salas, que nos leva a constatar que os projetos arquitetônicos dos prédios não se coadunam com as necessidades pedagógicas das escolas. Janelas é um item essencial nesses projetos, tendo em vista a necessidade de contato visual das crianças com o mundo exterior e mesmo pela importância de se ter um espaço iluminado pela luz solar, arejado, ventilado. No caso específico do problema das fechaduras das portas, ter janelas nas salas resolveria em parte a dificuldade de abrir a sala em caso de ter pessoas trancadas.

Diversos outros problemas foram apontados pelas crianças na infraestrutura das escolas, como banheiros pequenos, com chuveiros e vasos sanitários disputando o mesmo espaço; vasos sanitários e pias que não funcionam e não se adequam à altura das crianças da educação infantil. Os banheiros são um elemento do espaço escolar que muito evidencia essa precariedade, por falta de manutenção nas instalações. Além da ausência de banheiros adequados, as crianças apontam a falta de espaços como biblioteca, salas de leitura e jogos, piscina, parquinho; muito mato ao redor das escolas e insuficiência de árvores; pisos quebrados; calçadas altas



e estreitas; muro rachado, prestes a cair; vidros das janelas quebrados; paredes sujas; jardins sem a devida proteção das plantas, ocasionando situações de tristeza nas crianças ao verem tais plantas pisadas, arrancadas, como aconteceu com um espaço escolar muito apreciado pelas crianças da Escola A: a horta.

A horta foi um espaço organizado durante a execução de um projeto de extensão na escola, sendo criado e organizado com a participação efetiva das crianças, por isso, é um espaço que lhes desperta afeição. Elas reconhecem a importância de a escola ter uma horta, já que esta oportuniza a produção de alimentos saudáveis, reduzindo, inclusive, gastos para a escola.

Consideramos a horta um espaço importante, sobretudo no contexto das escolas do campo, por contemplar especificidades do *modus vivendi* das populações camponesas e, portanto, fortalecer a identidade do homem do campo. Na perspectiva teórico-metodológica da Educação do Campo, possibilita a materialização de alguns dos seus princípios, como a integração educação-trabalho, articulação teoria-prática, aproximação entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa. Em torno da horta, portanto, várias possibilidades pedagógicas, enfatizadas pela Educação do Campo, podem ser ressaltadas: fortalecimento da identidade camponesa, contextualização do ensino-aprendizagem, materialização de princípios da Educação do Campo e da Educação Ambiental, adoção de hábitos alimentares saudáveis desde a infância, além do despertar um senso de responsabilidade e cooperação na escola, que se estende para o fortalecimento dos vínculos entre família, comunidade e escola.

Organização do ambiente educativo

A organização dos espaços e materiais está diretamente relacionada à infraestrutura, pois cada espaço existente na escola é potencializado pela forma como é organizado, que se pretende que se leve em conta a intencionalidade educativa, voltada para proporcionar a vivência de experiências múltiplas. As crianças da Escola A pensaram a organização da escola desde a entrada do prédio, incrementando-a com itens da natureza, como flores e árvores. Em muitos desenhos da escola, as árvores ocupam espaço central, junto com outros elementos, no cenário imaginado.

Algumas crianças disseram ser importante que na escola tenha mais árvores, porque “*enfeitam*”, “*dá mais ar e sombra*”, “*ficaria mais frio por causa da sombra*” e “*poderia ter umas árvores que dão flores*”. Esse aspecto, que se refere a um ambiente bonito, limpo, colorido, florido, arborizado, arejado, foi reiterado diversas



vezes pelas crianças, tanto que esses espaços livres, com áreas verdes, foram os mais fotografados. Esses são espaços que as crianças demonstram apreciar, porém, ao conversarem sobre eles, sempre sugeriam mudanças que os qualificariam, na visão delas.

As crianças prezam pelos detalhes, podendo contribuir em grande medida com a organização dos espaços institucionais. Os adultos, com o olhar automatizado, diminuem/perdem o senso de organização pelo excesso de atividades a que estão submetidos, podendo ser auxiliados pelas contribuições criativas das crianças. Como explica Sarmiento (2011b, p. 44), esse processo criativo das crianças é também reprodutivo, “isto é, nele se presentifica um passado histórico culturalmente sedimentado e a inovação sempre inerente a toda a acção humana”.

As experiências vivenciadas pelas crianças aprimoram esse processo criativo, como podemos verificar nas falas de Tadeu (8) sobre o reaproveitamento da água utilizada para aguar as plantas, tendo em vista ter participado de ações de Educação Ambiental em projetos de extensão, sendo esta estratégia de reaproveitamento uma das realizadas em parceria com as crianças: Tadeu (8): “- *Eles podiam mudar a caixa d’água de lugar, para onde ela estava antes e só instalar um cano para levar a água para o lugar onde as mulheres lavam as coisas. Fazer que nem fizeram com o bebedouro*”. Ao que a Mediadora pergunta: “- *Mudaram o bebedouro de lugar?*”. E ele responde: “- *Não. Eles instalaram um cano e toda vez que derrama água, eles aproveitam e ela vai para um pezinho de planta*”.

O cuidado com a organização do ambiente educativo constitui-se importante dimensão da qualidade da educação oferecida às crianças. Conforme estudos de Silva e Luz (2012, p. 189), a configuração desses ambientes “pode favorecer ou desfavorecer o sentimento de segurança, o desenvolvimento da autonomia das crianças, valorizando suas práticas e as interações criança-criança e entre as crianças e os adultos”.

É importante planejar pedagogicamente a organização dos espaços e materiais visando à construção de um ambiente efetivamente educativo na escola. A disponibilidade dos espaços e dos materiais interferem diretamente na riqueza ou na escassez desse ambiente. Na pesquisa já citada, Leal e Ramos (2012, p. 174) constatam que a maioria das escolas pesquisadas não possui mobiliário adequado às crianças de 0 a 6 anos nem livros de literatura infantil, brinquedos, etc. “Dessa forma, a ausência desses equipamentos apropriados não favorece um trabalho pedagógico que permita, à criança, o seu desenvolvimento integral”.



As crianças da Escola B deixam transparecer incômodo em relação à desorganização dos espaços e materiais existentes. Inclusive, pensam num tipo de ambiente educativo que assista melhor às crianças da educação infantil, com espaços, materiais, tempos diferenciados. Em diversos momentos do grupo focal, elas traziam a necessidade de organização do espaço da sala onde trabalhávamos. Compreendem que o ambiente educativo bem elaborado é condição para o bom funcionamento da escola. Horn (2004 apud SILVA e LUZ, 2012, p. 189) pontua: “Os espaços integram a dimensão pedagógica da escola, e sua adequação relaciona-se com as possibilidades que ele oferece de ser transformado, de modo a proporcionar os meios para as experiências de crianças e adultos”. Em suas narrativas, as crianças parecem compreender bem a dimensão pedagógica da escola. Elas fazem críticas a materiais guardados, à dificuldade de acesso a eles, e à desorganização de espaços e materiais.

A partir das interlocuções das crianças, diversas questões podem ser discutidas, como: 1) a consciência que têm as crianças de que está lhes sendo negado o acesso a materiais que estão na escola para uso pedagógico e, no entanto, permanecem encaixotados ou à vista, mas indisponíveis para elas. A observação da Marina (10) esclarece: “- Não adianta ter os livros e a biblioteca e não poder pegar os livros”; 2) a necessidade de organizar os materiais, pois da forma como estão, seja guardados ou expostos, não podem permanecer. Como observa Kelly (8): “- Olha bem aqui essa prateleira, toda horrível!”; 3) os gestores não investem no trabalho de educar as crianças para cuidar do material, acreditando que negar-lhes o acesso é a melhor estratégia. No entanto, pelos posicionamentos registrados, há evidências de que algumas crianças já formaram um comportamento adequado para esse cuidado, como diz a Milane (8): “- Quando batesse o sinal, a gente vinha guardar de novo”. O pensamento de Hendrick (2005, p. 49) traduz bem essa postura do adulto/profissional responsável pela gestão da escola:

Deste modo, a personalidade é sempre associada à idade adulta. Já que as crianças não são adultos, são excluídas de conjuntos de compreensões, tanto quanto é possível e desejável em relações humanas. O que quero afirmar é que os adultos não sentem que têm de investigar a natureza das suas relações com crianças, já que a compreensão delas consiste na falta de capacidade racional. Assim, facilmente se lhes nega a acção, privando-as, por isso, de direitos civis como pessoas. Isto permite que adultos ponham as crianças – os sujeitos do paternalismo – fora da definição de personalidade.

Vemos, portanto, que as crianças, como sujeitos concretos, possuem conhecimentos, desejos, opiniões próprias, que lhes possibilitam pensar a escola. Contudo,



a postura adultocêntrica de diversos profissionais da educação lhes nega a possibilidade de atuação ativa, entendendo-as como seres sem capacidade para participar das decisões que lhes afetam ou com capacidade ainda em formação. Sendo assim, as relações que esses adultos estabelecem com as crianças é ora de indiferença ora de superproteção, acreditando que são eles que melhor definem aquilo de que as crianças necessitam. Nos eixos temáticos seguintes, é possível adentrar nas questões acima pontuadas: negação de acesso a materiais; necessidade de organização destes e postura adultocêntrica de profissionais da escola.

A perspectiva do direito nas vozes das crianças

Sarmiento (2011b, p. 43) afirma que “as crianças, porque são crianças, vivem um processo de desenvolvimento que as coloca numa particular relação de dependência ante os adultos”. Porém, tal dependência não significa que não devam ser reconhecidas e tratadas como sujeitos de direitos sociais; inclusive, a própria legislação lhes assegura esse reconhecimento e diversos estudos e pesquisas comprovam a sua capacidade de participação em diferentes instâncias da vida social.

É evidente que, como diz o autor, “o seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas nas quais se inserem, é marcado pela sua condição biopsicológica e pelo estatuto social dependente em que se encontram” (SARMENTO, 2011b, p. 43). As crianças esperam a proteção, o cuidado e a segurança que os adultos precisam lhes garantir, tanto é que em seus posicionamentos tecem críticas muito contundentes aos adultos, mas entendem que esses são imprescindíveis na organização e no funcionamento dos contextos institucionais. Assim, “nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interativo” (SARMENTO, 2011b, p. 44). Por mais que muitos adultos não enxerguem isso, além de reprodutoras, elas são também produtoras da cultura.

As crianças vivem um contexto histórico marcado pelo paradoxo do que delas se espera: dependência e autonomia, ambos relativizados de acordo com a conveniência dos adultos. Na escola, não é diferente. Porém, em suas interlocuções, as crianças demonstraram muita autonomia de pensamento, embora ainda demonstrem um comportamento passivo devido aos constrangimentos e às interdições que lhes impõe a governação adulta.



As crianças têm consciência de que a merenda escolar constitui um direito delas e um dever da escola nas palavras de Flávia (10), da Escola B: “*É obrigação da escola oferecer merenda para os alunos. Tem alguns alunos que saem de casa sem merendar, tem alunos que não têm dinheiro para comprar o lanche*”. Reprovam com veemência notícias que têm de escolas cujo direito não é garantido. Elas iniciam a conversa sobre a cantina atribuindo-lhe afeição, mas, ao conversarem, vão demonstrando desapontamentos em virtude do não cumprimento do cardápio, da diferenciação do que é servido nos turnos manhã e tarde (inclusive com desentendimentos sobre este ponto) e da pouca qualidade das refeições. A preferência é por carne, frango, mas o que prevalece é biscoito, pão, suco artificial, portanto, alimentos industrializados.

Por mais que as escolas afirmem que na aquisição dos produtos que compõem a merenda escolar cumprem o percentual de, no mínimo, 30% proveniente da agricultura familiar, vê-se que, pelas narrativas das crianças, são poucos os produtos *in natura* oferecidos a elas, embora estejam num contexto cuja economia provém, basicamente, da agropecuária. Portanto, a formulação de políticas públicas universais, que não reconhecem as particularidades dos contextos e dos sujeitos a que se destinam, e a escassez de recursos destinados à educação como um todo no Brasil, são problemas seculares que impedem o sucesso da escolarização das crianças no país.

Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012, p. 76) defendem a necessidade de as políticas públicas gestadas pelo Governo Federal levarem em conta a “heterogeneidade de modos de vida, da inserção nos processos produtivos e de seus universos simbólicos e as diferentes identidades socioculturais da população residente no campo”. Sem atender a esse critério, essas políticas nem sempre são divulgadas e enraizadas em âmbito municipal. No caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o valor *per capita* disponibilizado pelo Governo Federal é tão baixo (Creche: R\$ 1,07; Pré-escola: R\$ 0,53; Ensino Fundamental: R\$ 0,36) (MEC, 2017), que chega a inviabilizar, muitas vezes, a determinação de incrementar a merenda com produtos da agricultura familiar, fazendo com que os municípios optem por uma alimentação não saudável, como produtos industrializados, por serem mais baratos.

As crianças não podem participar nem mesmo da escolha dos produtos que lhes serão servidos na merenda escolar, mesmo que esta seja uma questão que lhes toca diretamente. Mas, como observam Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 184): “O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças



estão ‘naturalmente’ privadas do exercício de direitos políticos”. E acrescentam: “A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer porque é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 183).

É visível esse processo de exclusão das crianças e indiferença aos seus pontos de vista. A escola, como instituição dedicada às crianças, poderia ser, antes de tudo, um espaço/tempo de formação humana e cidadã. Tolher as crianças de participar, de ser consultada e de expressar pensamentos é negar-lhe o direito à cidadania. Além da merenda escolar, outras situações provocaram indignação das crianças em relação a esse aspecto do direito, como jogos que ficam trancados em armários e, com os quais elas não podem brincar.

Desconfiamos que a natureza questionadora das crianças desestabiliza as certezas de muitos adultos, que as afastam de qualquer possibilidade de emitirem opiniões sobre o funcionamento institucional. Hendrick (2005, p. 48) enfatiza que apenas a superação da mentalidade do adultismo possibilitará “ouvir um conjunto mais autêntico e, provavelmente, mais inquietante de vozes – porque haverá certamente muitas ocasiões em que as crianças contestam e contradizem as nossas visões”. Por outro lado, alguns professores aguçam a criticidade das crianças ao compartilhar com elas situações constrangedoras a que são submetidos, mostrando dificuldades de acesso a materiais importantes do ponto de vista pedagógico. Assim, as crianças refletem e concluem que elas também são constrangidas pelos obstáculos que são colocados para que tenham acesso a brinquedos, jogos, por exemplo.

Ao analisar diversas posições de teóricos sobre a participação política das crianças, Qvortrup (2010b, p. 779) questiona: “Deveríamos fazer de tudo para proteger as crianças ao preço de deixá-las fora da ‘sociedade’ ou deveríamos reconhecê-las como pessoas, participantes, cidadãs com o risco de expô-las às forças econômicas, políticas, sexuais [...]?”. Continuamos defendendo que o confinamento das crianças em instituições não deve mais servir para segregá-las, tirando-lhes o direito a exercer o papel de ator social, como aconteceu nos primórdios da escola de massas. Corroboramos, portanto, o pensamento de Qvortrup (2010b, p. 779-780): “De fato, 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”.



Oportunidades de pesquisa tendo as crianças como coparticipantes demonstram que não há motivos para se negar tal experimentação, pois as crianças constituem um coletivo que pensa os espaços institucionais com bom senso e criticidade. As crianças têm discernimento suficiente em diversas questões e conseguem, no coletivo, lançar um olhar escrutinador, sensível e crítico para diversas dimensões do ambiente escolar, já que este é fonte de experiências cotidianas que as constitui como pessoas inseridas socialmente.

O espaço micro da sala de aula

A sala de aula é o espaço escolar dentro do qual as crianças passam a maior parte do tempo em que permanecem na escola. Petschen (apud BENITO, 2017, p. 33) considera que os estudos sobre as instituições escolares deveriam destinar maior atenção a esse microcontexto, que ele define como uma mescla de “lógica, magia, drama e retórica”. Realmente, nos momentos em que conversávamos sobre as aulas, as crianças explicitaram muitos aspectos que merecem uma detida reflexão, em narrativas densas, carregadas de afetos em relação às práticas dos professores, aos componentes curriculares, ao conhecimento, às relações com os pares.

Diversos elementos podem ser retirados para análise da escola na perspectiva das crianças, o que vai ao encontro das recomendações de Benito (2017, p. 35): acontecimentos triviais que se sucedem durante as aulas permitem compreender a escola, pois “sob essas banalidades, subjaz não apenas um sistema estruturado de sociabilidade, mas toda uma cultura”. Como agentes produtores dessa cultura, junto a seus professores e professoras, as crianças nos permitiram uma visão privilegiada da sala de aula, ao voltarem seus olhares para os sujeitos, os objetos e as ações, categorias fundamentais.

Apesar das contradições apontadas ao falarem sobre a escola, elas demonstraram, em diversos momentos das interações nos grupos focais, compreenderem o papel desta instituição, considerando-a importante para sua formação, como espaço de acesso ao conhecimento, mas também de socialização, como disserta Marília (10), da Escola B: “- *A melhor coisa do mundo é a escola, porque a gente aprende mais coisas, a ler, a respeitar, a educar. Tipo quem quer ser professora aprende a ser professora*”. Essa ênfase na formação profissional foi reiterada também por Murilo (9), da Escola A: “- *Meu sonho é estudar para ser veterinário*”. As crianças, portanto, têm sonhos para o futuro que esperam que a escola possa contribuir para sua consecução.



Outro aspecto ressaltado é a amizade com professores e com seus pares (André (8): “*O que eu mais gosto é de ficar aqui junto com meus colegas e com meus professores.*”), embora destaquem também afetos negativos em relação a alguns. Ao tempo em que elogiam o tratamento atencioso e carinhoso que recebem de alguns professores, algumas crianças também reprovam atitudes de outros docentes, principalmente porque brigam muito em sala de aula com os alunos. O professor legal, na concepção das crianças, é aquele que sabe explicar os conteúdos, que propõe atividades mais lúdicas, com jogos, desenho, pintura, etc., e, claro, que “*sabe respeitar os alunos*”, como diz Flávia (10). Gallego e Silva (2011, p. 43) lembram “que os alunos produzem avaliações sobre os professores e informalmente, com frequência, associam características pessoais, como responsabilidade, paciência, dedicação, empenho etc., a competências ‘técnicas’, como o conhecimento ou a atualização”.

As aulas de Artes foram muito citadas pelas crianças como as preferidas, e as práticas tradicionais de cópia e de memorização foram bastante criticadas por elas. Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) alerta para propostas que “criam alguma ressonância ao nível da retórica da política educativa, [mas que] nunca conseguiram penetrar a carapaça burocrática que protege a pedagogia tradicional, ou seja, nunca conseguiram transformar a esfera praxiológica”.

As crianças questionam práticas docentes que se resumem a escrever no quadro, outras que os deixam ociosos depois que concluem a tarefa solicitada. Queriam mais inovações nas aulas para não ficar sem fazer nada: “brinquedos, jogos, livros”. Oliveira-Formosinho (2007, p. 13) denuncia “a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou a pedagogia transmissiva), não por falta de pensamento e propostas alternativas”. É preciso problematizar as práticas para que sejam transformadas numa perspectiva que contemple as crianças, seus desejos, anseios, necessidades e potencialidades, além de seus direitos.

As próprias crianças, em suas interlocuções, dão ideias de como mobilizar os alunos nas aulas: Flávia (10): “*Eu queria que tivesse mais aulas-passeio para o Monumento do Jenipapo, Museu, Zoológico, Parque. Tinha uma professora aqui que fazia jogos, brincadeiras, era bom demais*”; Jeane (9): “*As professoras não levam mais livros infantis para as salas, porque pensam que a gente não é mais criança*”; Ravi (9): “*Os professores levam só o livro, pincel, caneta e estilete. Passa a atividade do livro ou para escrever no caderno. Às vezes escreve muito no quadro. Era bom se tivesse aula-passeio. Seria bom ir para o zoológico*”.



Um aspecto positivo, conectado com as necessidades das crianças, é o dia de jogos educativos, citado por Amália (9), da Escola A. Cumpre destacar que a Educação em Tempo Integral, que tem lugar na Escola B, vai em direção desse caráter mais lúdico, pois as crianças têm a oportunidade de desenvolverem outros tipos de atividades que não sejam apenas focadas no cognitivo. Na Escola A, as crianças sentem saudade do tempo em que esse Programa Federal foi implantado na escola, como enfatiza Vívian (8), em outro momento do grupo focal sobre a escola: “- *Tia, para melhorar, poderia ter aula em que todos podem participar. Tinha aula de balé na escola e só podia participar as meninas. E futebol para meninos. Capoeira para meninos e meninas. Já teve, mas não tem mais. Quando acabou o ano, os professores não vieram mais*”.

Há aspectos universais que caracterizam o ser criança, conforme Sarmiento (2003): a fantasia, a criatividade, a interatividade, a ludicidade. Por isso, a novidade as fascina, e a escola deveria considerar isso ao organizar seus espaços, tempos, atividades pedagógicas. Em suas falas, as crianças deixam clara a necessidade de propostas mais desafiadoras e lúdicas, inclusive imaginando cenários para o ambiente escolar tomando por base escolas vistas em programas televisivos, como retrata Flávia (10), da Escola B, em uma de suas falas: “- *Meu sonho é estudar numa escola que tivesse freira, um quarto para a gente dormir, tinha aula de música, jogos,...*”. Mediadora estranha e questiona: “- *Freira?*”. Ao que ela responde firmemente: “- *Sim*”. E Jeane (9) ajuda a explicar: “- *É que nem a da novela Carinha de Anjo, né Flávia?*”.

Na contemporaneidade, é inegável a transformação dos cotidianos das crianças por efeito dos meios de comunicação e informação. As crianças da Escola A também narram seus desejos de terem acesso a inovações tecnológicas, como sugere Tadeu (8): “- *Sabe qual é meu sonho? Meu sonho é que a escola coloque internet, que a gente use as tecnologias para estudar*”. O sonho da criança nos remete à observação de Sarmiento (2011a, p. 595) de que, atualmente, a escola “é compungida a incorporar as tecnologias de informação e comunicação no seu programa institucional, procurando evitar a desvalorização do seu capital simbólico”.

A própria atividade de pesquisa comprova a atração das crianças pela novidade. Elas demonstraram muita satisfação em fotografar espaços, dar suas opiniões, expressar seus pontos de vista e desenhar. Em suas falas deixam transparecer, com nitidez, que desenhar é uma atividade muito prazerosa e, falar dos desenhos, ao mesmo tempo em que causa timidez em algumas crianças, todas exprimem felicidade por expressarem suas ideias.



As crianças da Escola A reiteram, ainda, em suas narrativas, problemas que atrapalham a aprendizagem, como a falta de condições materiais das salas de aula e a indisciplina de alguns de seus pares, como André (8) relata: “- *Tia, o quadro da sala está manchado, poderia mudar para melhorar as aulas e o ventilador não presta, e o armário está todo quebrado. Eu também não gosto quando meninos ficam pulando a janela da escola. Tem vezes que a professora briga e bota para a diretoria*”. Esta situação é reforçada por Murilo (9): “- *Uma coisa que eu não gosto também é da bagunça. Tem uns meninos que jogam cadeiras no chão. E os professores e o diretor não fazem nada*”.

A indisciplina de colegas é muito recorrente nas falas das crianças, nas duas escolas, a ponto de Danilo (8), da Escola A, dizer que o que menos gosta nas aulas é de um colega, que “*é muito atentado e fica caçando conversa o tempo todo*”, sugerindo, inclusive, que ele seja tirado da sala de aula para melhorar as aulas. E na Escola B, Flávia (10) relata: “- *Professora, têm alunos que brigam na sala e a professora fica sorrindo*”. Também Jeane (9) demonstra incômodo com esse tipo de comportamento de alguns colegas durante as aulas: “- *Os meninos poderiam fazer menos barulho, jogar os papeis no lixo. Às vezes, a tia está escrevendo e os meninos jogam a atividade no lixo. A tia manda eles escreverem de novo*”.

As crianças externam representações sociais do que seja o mau e o bom aluno, sendo este último aquele que se adequa às normas institucionais. Gallego e Silva (2011, p. 34-35) chamam a atenção para problemas recorrentes nas aulas, derivados da cristalização de práticas incorporadas do ensino simultâneo instituído no final do século XIX no Brasil, que tentam homogeneizar o que é diverso:

Cópias, ditados, leituras, exercícios sempre para todos da turma e a serem feitos ao mesmo tempo no mesmo ritmo! Quem não consegue é lento, portanto atrapalha. Quem vai rápido demais, também atrapalha! O ideal é ao mesmo tempo, sem momentos vazios e ociosos, pois o término antecipado gera bagunça e os lentos promovem igualmente a desordem! Ao passar por isso como alunos é esse modelo que incorporamos e nos serve de referência quando assumimos a profissão docente.

As crianças consideram que as relações interpessoais no ambiente escolar devem ser trabalhadas para que se tornem melhores, e esperam que os adultos assumam a função de intervir para proporcionar essa melhoria. Chamamos a atenção, ainda, para uma fala de Tadeu (9), da Escola A: “- *Eu queria que as salas fossem maiores e não precisasse os alunos serem transferidos para outras escolas*”. Inclusive, em seu desenho da escola, ele produziu uma arte na qual esta instituição era



muito grande e, ao falar sobre seu desenho, ele disse: “*Nessa escola, cabem cinco mil alunos, para que nunca os alunos tenham que mudar de escola*”.

Delalande (2011, p. 73), em suas pesquisas sobre a escola, tendo crianças como interlocutoras, também detecta, por parte dessas, “uma impaciência ao deixar uma escola e um grupo de crianças que se conhecem muito bem, associado ao medo do desconhecido e dos grandes colégios”. É, portanto, importante que a escola pense em estratégias para que essa transição de uma escola para outra seja mais tranquila. A autora francesa, com base nessa dificuldade apresentada pelas crianças, associou a pesquisa à realização de uma oficina, cujo objetivo foi realizar um pequeno jornal a ser divulgado entre os alunos do último ano de uma escola e os da outra escola, que estudavam na série em que aqueles ingressariam no ano seguinte, “a fim de que os primeiros se beneficiem dos testemunhos de seus predecessores e que os alunos jovens do colégio constatem que eles vivem, uns e outros, emoções e acontecimentos comuns em torno da sua iniciação ao colégio” (DELALANDE, 2011, p. 75).

Diante das análises dos eixos temáticos, reafirmamos a importância de se olhar para as possibilidades de ação das crianças, planejando, no coletivo, formas de considerá-las no contexto da prática pedagógica. Caldart (2015) esclarece que a luta do movimento de Educação do Campo deve ser por uma escola comprometida com as crianças e com as suas experiências e aprendizados, o que alarga a visão sobre o papel formativo desta instituição educativa. No entanto, as análises aqui apresentadas colocam-nos diversos desafios no sentido de materializar os princípios da Educação do Campo e os pressupostos da Sociologia da Infância, em defesa de uma escola no/do campo que respeite e reconheça, em suas práticas, os direitos das crianças.

Considerações finais

A discussão em torno dos sentidos produzidos pelas crianças camponesas sobre a escola do campo revelou a capacidade que possuem para analisar o contexto institucional, apontando contradições e propondo estratégias de melhoria das práticas que nele se desenvolvem. É possível afirmar que, se as crianças forem ouvidas com respeito e atenção, poderão contribuir de modo significativo para fortalecer a instituição escolar como espaço de formação humana, de aprendizagem e de desenvolvimento do protagonismo infantil. Assim, é preciso redefinir os papéis atribuídos às crianças e por elas assumidos, no bojo da escola e das práticas docentes.



As análises empreendidas revelaram que, na escola, ainda estão cristalizados pensamentos e práticas que traduzem uma concepção de criança como ser da falta, da incapacidade, por isso lhes são interditados a atuação ativa, o exercício da cidadania, dentro das possibilidades que possuem. No entanto, ao pensarem a escola, demonstraram firmeza em seus posicionamentos em relação à forma como os espaços e materiais estão organizados, que afetam diretamente no tipo de relações que são construídas e vivenciadas. Além disso, evidenciaram que têm consciência do que lhes é de direito e que, porém, lhes é negado.

Nesse sentido, o estudo comprovou o potencial que as crianças possuem para a participação social, no sentido de serem efetivamente inseridas em instâncias decisórias na escola, sendo urgente o reposicionamento delas como sujeitos que pensam e contribuem para a (re)construção do ambiente educativo.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Coord.). *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BENITO, A. E. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. (Trad. Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva). Campinas, SP: Alínea, 2017.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 fev. 2019.

CALDART, R. S. *Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual*. 2015. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c-077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006, p. 15-24. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

GALLEGO, R. de C.; SILVA, V. B. da. *A gestão do tempo e do espaço na escola: Módulo 4* (Curso RedeFor de Gestão da Escola para Diretores). São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/Universidade de São Paulo, 2011.



GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GONDRA, J. G. *A emergência da escola*. São Paulo: Cortez, 2018.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Edu. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 547-567. ISSN: 2175-6236. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 05 out. 2014.

HENDRICK, H. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber Editora de Publicações, 2005.

LEAL, F. de L. A.; RAMOS, F. Educação Infantil do Campo em foco: infraestrutura e proposta pedagógica em escolas do Nordeste. In. BARBOSA, M. C. S. et al. (Coord.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

MEC. Ministério da Educação. *PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar*. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae>. Acesso em: 23 jul. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado e construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PASSEGGI, M.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 33, 2016, p. 111-125.

QVORTRUP, J. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, set./dez. 2010. p. 777-792.

RAMOS, J. F. P.; LEITE, A. A.; FILGUEIRAS FILHO, L. de A. *Função social da escola: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho?* 2012. Disponível em: <http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/04/FUN%C3%87%C3%83O-SOCIAL-DA-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, sociedade e culturas*, n. 25, 2007, p. 183-206.

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. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, set./dez. 2011a. p. 581-602.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In. MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. p. 361-378.



SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, I. de O. e; LUZ, I. R. da. Espaços, ambientes e contextos: reflexões sobre a educação infantil para crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural em dois municípios da região sudeste do Brasil. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Coord.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

TELLEZ, G. A. M. *Espaço-escolar e sistema-mundial: análise das recomendações da Unesco-ONU para a América Latina*. 2017. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2017.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.



A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I

The writing of the poem textual gender in elementary school I

La escritura del género textual poema en la educación primaria

Flávio Renato Santos*

Andréia Osti**

Neide de Brito Cunha***

Resumo

Este artigo, de natureza qualitativa, discute a escrita do gênero textual poema no Ensino Fundamental, buscando avaliar seus componentes internos (conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional), relacionando-os à sequência didática elaborada e executada por uma docente. O estudo inicia-se com um breve resgate da história do ensino da escrita, do início das práticas de letramento e do ensino dos gêneros textuais nas escolas brasileiras. Além disso, recuperam-se trabalhos sobre a importância das sequências didáticas para o ensino dos gêneros. Por fim, observa-se a atividade de escrita do gênero textual poema por alunos de um quinto ano de escola pública, cujos textos são descritos e analisados. Os resultados obtidos apontam, positivamente, para a adequação ao tema e à estrutura composicional requeridos, porém, indicam fragilidades, sobretudo, no estilo de linguagem adotado. A análise dos resultados sugere relação direta entre as atividades da Sequência Didática e os componentes desenvolvidos nos poemas.

Palavras-chave: Gênero Textual. Poema. Produção de texto. Ensino Fundamental. Sequência Didática.

Recebido em 26/07/2019 – Aprovado em 28/02/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11442>

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professor de Língua Portuguesa no colégio Claretiano, Rio Claro-SP e na rede estadual de Educação do estado de São Paulo, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7957-3757>. E-mail: flavioguap@hotmail.com.

** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutoramento em Psicologia na Universidade São Francisco, USF. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e no PPGEdU UNESP, Rio Claro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7605-2347>. E-mail: andrea.osti@unesp.br

*** Doutora em Psicologia. Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP e em Avaliação Psicológica Educacional pela USF. Coordenadora adjunta do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí e docente no Mestrado Profissional do Centro Paula Souza e da Fatec de Bragança Paulista, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4945-4495>. E-mail: neidedebritocunha@gmail.com



Abstract

This article, of qualitative nature, discusses the writing of the textual gender poem in Elementary School, trying to evaluate its internal components (thematic content, language style and compositional structure), relating them to the Didactic Sequence elaborated and executed by the teacher. The study begins with a brief rescue of the writing teaching history, the beginning of literacy practices and the teaching of textual genders in Brazilian schools. In addition, recovered work about the importance of the Didactic Sequences for the teaching of genders. Finally, we observe the writing activity of the textual gender poem by fifth grade students in Elementary school, whose texts are described and analyzed. The obtained results point, positively, to suit the theme and the required compositional structure, but indicate weaknesses in the language style. The analysis of the results suggests a direct relationship between the activities of the Didactic Sequence and the developed components in the poems.

Keywords: Textual Gender. Poem. Production of Text. Elementary School. Didactic Sequence.

Resumen

Este artículo cualitativo discute la redacción del género textual poema en la escuela primaria, buscando evaluar sus componentes internos (contenido temático, estilo de lenguaje y estructura compositiva), relacionándolos con la secuencia didáctica elaborada y realizada por un maestro. El estudio comienza con una breve revisión de la historia de la enseñanza de la escritura, el comienzo de las prácticas de alfabetización y la enseñanza de géneros textuales en las escuelas brasileñas. Además, se está recuperando el trabajo sobre la importancia de las secuencias didácticas para la enseñanza de géneros. Finalmente, se observa la actividad de escritura del género poema por parte de estudiantes de quinto año de escuela pública, cuyos textos se describen y analizan. Los resultados apuntan positivamente a la adecuación al tema requerido y la estructura compositiva, sin embargo, indican debilidades, sobre todo, en el estilo de lenguaje adoptado. El análisis de los resultados sugiere una relación directa entre las actividades promovidas en la secuencia didáctica y los componentes bien desarrollados en los poemas.

Palabras clave: Género textual. Poema. Producción de texto. Educación primaria. Secuencia Didáctica.

A escrita de gêneros textuais nas escolas

Sabe-se que a preocupação com o ensino da escrita de textos funcionais nas escolas é muito recente. Os estudos de Mortatti (2006) revelaram que a escola brasileira, desde o século XIX, período em que as aulas régias foram substituídas pela escola obrigatória, leiga e gratuita, até o início da década de 1980, praticamente não ensinava a escrever textos com os quais crianças e adolescentes interagem em sua vida cotidiana. A autora revela que, durante quase dois séculos, privilegiou-se o ensino da leitura, considerando-se o ato de escrever como espontâneo e natural, ocorrendo em função apenas do aprendizado da leitura. Assim, as práticas de escrita, exercidas pela escola, restringiram-se, por séculos, aos treinos de caligrafia, às cópias, aos ditados, às redações/composições escolares etc., cujo propósito não era ensinar os gêneros textuais que circulavam na sociedade, e, sim, promover o mero aprimoramento linguístico.



Tal realidade, segundo Soares (2006), começou a mudar com as discussões sobre letramento que chegaram ao Brasil na década de 1980. Segundo a autora, a sociedade da época percebeu que apenas a alfabetização (ensino da codificação e da decodificação das letras do alfabeto) não era suficiente para que as pessoas utilizassem a escrita com sucesso em práticas sociais. Muitas pessoas, então, saíam da escola, naquele período, sabendo as letras do alfabeto, mas incapazes de ler e de escrever textos necessários às suas ações cotidianas. Assim sendo, percebeu-se a necessidade de letrar, de ensinar a leitura e a escrita de modo funcional, formando sujeitos capazes de participar dos mais diversos eventos sociais de uso da linguagem escrita. Dessa forma, o processo de letramento, juntamente com a alfabetização, passou a fazer parte do processo de ensino da escrita, seguindo o entendimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) de que:

[...] ensinar a ler e a escrever somente pelo estudo isolado de letras, palavras ou frases representaria a descontextualização do processo de ensino-aprendizagem, já que se retira o objeto de estudo (a linguagem escrita) do seu ambiente natural (o texto). O que se propõe também não é a exclusão do estudo segmentado das letras, das palavras ou das frases e sim que ele seja contextualizado, que o aprendiz compreenda que essas partes integram o todo que, no caso, sempre será um texto, seja ele complexo, como um romance, ou mais simples, como um bilhete (p. 29).

Nesse sentido, a alfabetização e o letramento passaram a ser entendidos como processos simultâneos e complementares para a formação do proficiente usuário da escrita. Tfouni (2005, p. 9, grifo do autor) sintetiza a relação entre alfabetização, letramento e escrita da seguinte forma: “a relação entre eles é aquela do *produto* e do *processo*: enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito”. Essa mesma concepção de alfabetização e de letramento é também compartilhada pelo Ministério da Educação (MEC), já que esse entende que a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita (princípios alfabéticos e ortográficos) e que o letramento deve ser compreendido:

[...] como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo) (BRASIL, 2012, p. 12-13).

Constatou-se, então, que o ensino da escrita de textos voltado meramente para o aperfeiçoamento linguístico pouco contribuía com a formação plena do escritor.

Ou seja, percebeu-se que a escola “produzia” muitos analfabetos funcionais, indivíduos que dominavam as técnicas do ler e do escrever, todavia, eram incapazes de usá-las em boa parte das atividades sociais que as envolviam. Assim sendo, com tais mudanças de concepção de ensino e de adoção do letramento como prática necessária para a inserção dos sujeitos na cultura escrita, reconheceu-se também a urgência do ensino dos gêneros textuais, já que esses são entendidos como materialização dos textos que ocorrem no cotidiano, ou seja, os gêneros textuais apresentam-se como formas que concretizam toda e qualquer comunicação verbal, a qual não ocorre senão por meio deles, o que torna obrigatório seu ensino.

Neste sentido, Bakhtin (2003) explica que os gêneros textuais são construções que, para atender determinadas especificidades de um campo discursivo, assumem conteúdo temático, estrutura de linguagem e construção composicional relativamente estáveis. Ou seja, as diferentes atividades humanas, mediadas pelo uso das diferentes linguagens, necessitam, muitas vezes, dos gêneros textuais (escritos ou orais) para que ocorram, os quais apenas ocorrerão com êxito se respeitarem as características próprias do campo discursivo no qual é utilizado.

Os estudos de Marcuschi (2002) e Schnewly e Dolz (2004) seguem nessa mesma direção. Marcuschi (2002) considera que toda comunicação verbal depende da ocorrência de gêneros textuais; para o autor, é por meio deles que as ações socio-discursivas “dizem” e “agem” sobre o mundo. Tais ações se dão de modo “relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2002, p. 24). Isso significa que, para funcionar em determinados espaços sociais, é preciso que haja certa; padronização, isto se dá, como supracitado, em relação aos conteúdos e conhecimentos dizíveis, à estrutura comunicativa (o “esqueleto” composicional) e ao estilo de linguagem empregados no texto, que, com tais características, se concretizam em um gênero textual (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Conclui-se, então, que todas as variantes envolvendo a escrita dos gêneros textuais devem ser ensinadas nas escolas. Para Marcuschi (2002, p. 32-33), “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual”, assim, “um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. Analogamente, Val (2007), reconhecendo que toda comunicação verbal se dá por meio dos gêneros textuais, ressalta a necessidade do ensino dos gêneros textuais nas escolas, uma vez que, segundo a autora, muitos estudantes chegam à escola com pleno domínio de gêneros menos elaborados, principalmente os orais, contudo, é, por meio da escola, que aprendem



gêneros novos ou mais elaborados, os quais não seriam aprendidos fora dela, seja pela complexidade, seja pelo desconhecimento de sua existência.

Assim sendo, acredita-se que o ensino dos gêneros textuais significa sobretudo possibilitar que os sujeitos participem dos mais diversos campos de atividades humanas que usam a escrita, inclusive daqueles de maior prestígio social. Portanto, aprender a ler e a escrever o maior número de gêneros textuais possíveis torna-se condição importante para alcançar mudanças e melhorias nas condições sociais dos homens. Evidencia-se, então, o importante papel da escola de promover a continuidade do processo de letramento por meio do ensino sistemático dos gêneros para que crianças e adolescentes possam cada vez mais participar dos eventos sociais mediados pela escrita.

Contudo, é preciso ressaltar que não é suficiente que a escola substitua as frases soltas pelo simples ensino dos conteúdos, linguagem e estrutura necessária em cada gênero textual para que o problema do ensino da linguagem escrita esteja resolvido. Segundo Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), é necessário que se aborde, nas escolas, tanto os componentes internos dos gêneros textuais quanto seus componentes externos para que a escrita seja, efetivamente, aprendida. Isso significa que o ensino do conteúdo temático, da linguagem e da estrutura composicional de um gênero deve ocorrer em consonância com o estudo das motivações externas que geram tais características. Para tanto, deve-se conduzir o aluno a compreender quem são o campo discurso, os usuários envolvidos, o contexto social, a cultural, o aspecto geográfico etc. que determinam a escolha de um determinado gênero textual, de seu conteúdo, de suas estrutura e linguagem.

Portanto, não é possível, por exemplo, ensinar, nas escolas, a linguagem utilizada em um gênero textual sem abordar as motivações externas para a adoção desta linguagem. Nesse sentido, surgem, para atender a essa exigência, as Sequências Didáticas (SD), discutidas, sobretudo, por Schneuwly e Dolz (2004), as quais revelam-se fundamentais para o ensino dos gêneros textuais, já que, se bem elaboradas e aplicadas, contemplam o ensino de todos os seus componentes (externos e internos).

O uso das sequências didáticas para o ensino dos gêneros textuais

Diante da necessidade do ensino dos aspectos internos (conteúdo temático, estilo de linguagem, estrutura etc.) e externos (finalidade do texto, usuários, contexto social, cultural, regional etc.) dos gêneros textuais nas escolas, o uso das Sequências Didáticas (SD) mostra-se necessário a tal propósito, já que, segundo



Schneuwly e Dolz (2004), essa ferramenta dispõe de um conjunto de atividades escolares programadas sistematicamente para que o aluno aprenda um determinado gênero. As SD têm a finalidade de auxiliar o trabalho do professor, levando o aluno à apropriação e à conseqüente utilização dos gêneros nos mais diferentes espaços sociais, nesse sentido, as SD devem possibilitar, ao aluno, o aprendizado tanto dos gêneros desconhecidos quanto daqueles conhecidos, porém, difíceis de serem utilizados (orais ou escritos).

O reconhecimento das SD como ideais ao ensino dos gêneros se dá pela plasticidade dos procedimentos nelas adotados para o ensino: toda a SD se constrói em função do gênero a ser ensinado e do grupo para qual será utilizada. Assim sendo, cada SD terá características peculiares que devem, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), atender a alguns pressupostos: 1. A adaptação da escolha do gênero e das situações de comunicação às capacidades dos alunos; 2. Antecipação das transformações possíveis e de etapas que possam ser transpostas; 3. Simplificação de tarefas para que não excedam as capacidades iniciais das crianças; 4. Esclarecimento dos objetivos da escrita e do caminho a ser percorrido; 5. Tempo suficiente para que ocorra a aprendizagem; 6. Organização das intervenções para que ocorram transformações/avanços na escrita dos textos; 7. Organização de momentos de colaboração entre os alunos para que contribuam entre si com as transformações; 8. Avaliação das transformações ocorridas.

Em síntese, a utilização das SD passa por quatro etapas que devem ser contempladas em sua elaboração: 1. Apresentação inicial (conhecimento do projeto de escrita a ser executado: apreciar o gênero – o que envolve sua leitura e estudo, a quem se dirige, a forma que ele assume, quais sujeitos o utilizam etc.); 2. Primeira produção escrita (responsável pela manifestação das primeiras representações que o aluno-escritor tem do gênero, funcionando como “termômetro” para que o professor identifique quais capacidades de escrita ainda precisam ser desenvolvidas; 3. Módulos de intervenção (atividades que buscam solucionar os problemas encontrados); 4. Produção final (acompanhamento dos avanços obtidos).

As vantagens da utilização das SD como estratégias de ensino foram observadas em algumas pesquisas. O estudo qualitativo desenvolvido pela pesquisa-ação de Galvão (2015) revelou avanços significativos no aprendizado dos gêneros por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, explicitando sobretudo avanços das primeiras versões dos textos escritos em relação à versão definitiva. A pesquisa, realizada com 66 alunos de uma escola pública, valeu-se de diferentes instrumentos, tais como questionários, observações, leituras e escritas de textos, para observar o



desenvolvimento da escrita em diferentes gêneros textuais: carta, bilhete, música, poesia, fábula e conto. A análise dos 90 textos escritos e dos 58 questionários respondidos revelou que houve avanço significativo na leitura e na escrita dos gêneros no que se refere à construção de informações explícitas e implícitas no texto, à inferência de sentido de palavras e expressões, à relação de lógica entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, além da relação entre textos verbais e não verbais (GALVÃO, 2015). Avaliou-se que as SD contribuíram com:

[...] O planejamento dos textos considerando o contexto de produção; a organização do texto dividindo-o em tópicos, parágrafos ou estrofes; a produção de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a distintas finalidades; além da pontuação, estruturação dos períodos e utilização de recursos coesivos para organização das ideias e fatos (GALVÃO, 2015, p. 333).

A pesquisa ainda constatou que as SD foram capazes de motivar a produção escrita em sala de aula, uma vez que se observou o maior envolvimento dos discentes nas atividades de escrita. Diante de todos os resultados, concluiu-se que o aprendizado e o aperfeiçoamento da escrita por meio das SD são possíveis com quaisquer gêneros textuais, já que o estudo fez uso de um número diversificado de gêneros e observou avanço em todos (GALVÃO, 2015).

Analogamente, o estudo desenvolvido por Souza (2015) constatou resultados muito positivos nas escritas de trinta alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública quando utilizada a SD para o ensino dos gêneros textuais Carta Pessoal e Carta do Leitor. A aplicação da SD (apresentação e estudo dos gêneros, a produção inicial - diagnóstica-, os módulos de intervenção e a reescrita da versão definitiva dos gêneros), de acordo com a pesquisa, provocou maior interesse dos alunos pela escrita: constatou-se melhoria da atenção dos alunos no processo de leitura, maior participação nas discussões, no processo de escrita do texto, na análise linguística, na autocorreção e na reescrita do texto, corroborando a formação escritora daqueles sujeitos. O estudo também observou melhorias na construção dos gêneros textuais escritos: as comparações entre a primeira e a última versão, realizadas como parte do percurso metodológico adotado pela pesquisadora, revelaram progressos significativos nos dois gêneros escritos. As versões finais das cartas pessoais mostraram avanços, sobretudo, no que se refere às soluções gramaticais encontradas pelos alunos, uma vez que essa era a maior dificuldade no gênero. Além disso, houve melhoria na organização estrutural do gênero: saudação, desenvolvimento do conteúdo temático, despedida etc. Na escrita da carta do leitor, as mudanças mais significativas ligavam-se à utilização da linguagem (SOUZA, 2015).



Diante das constatações supramencionadas em torno da importância das SD para o ensino de gêneros textuais é que esse estudo se interessou por observar como ocorre a escrita de um gênero textual ao final do Ensino Fundamental I, a partir de uma proposta de escrita elaborada e aplicada pelo docente. Assim sendo, considerando o contexto de produção em que aconteceu o ensino do gênero, discute-se aqui o quanto os alunos conseguiram produzi-lo respeitando as características de estilo de linguagem, conteúdo temático e estrutura composicional relativamente estáveis de acordo com o campo discursivo no qual ocorre.

A pesquisa de campo

A razão deste estudo qualitativo está no objetivo geral desta pesquisa: avaliar os componentes internos (conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional) de um gênero textual escrito por alunos do Ensino Fundamental I em uma escola pública a partir de uma proposta elaborada e aplicada pelo docente titular. Realizou-se, então, a pesquisa de campo para compreender o quanto os gêneros textuais, escritos pelos discentes em situações cotidianas propostas pelo professor, estão adequados no que se refere às suas características formais internas. Assim sendo, espera-se provocar uma reflexão sobre a capacidade escritora de gêneros textuais por alunos nas escolas de Ensino Fundamental I.

Para melhor entender como os alunos estão escrevendo no Ensino Fundamental I, decidiu-se observar o processo de escrita de um gênero textual no 5º ano, porque é o último ano escolar e entende-se que o trabalho sistemático com ensino da escrita dos gêneros já esteja mais avançado. Tornaram-se, então, participantes dessa pesquisa 21 alunos, que aceitaram participar e tiveram autorização de seus responsáveis, e a docente da turma, que também autorizou o trabalho. O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. Vale ressaltar que esse estudo apenas teve início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (parecer nº 1.185.377), de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Os instrumentos de pesquisa foram decididos em função do propósito de avaliar a escrita dos alunos e de observar o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Assim sendo, foram utilizados o diário de observação para relatar a atividade de escrita desenvolvida, uma Escala de Observação Sistemática (elaborada pelos pesquisadores) para orientar o olhar da pesquisa e auxiliar na interpretação da SD



e, por fim, as versões finais das escritas dos discentes (21 textos) para avaliar as características do gênero escrito.

Para descrição e análise dos resultados das escritas dos alunos, dois aspectos foram considerados: o primeiro diz respeito ao contexto de produção (as intenções expressas pela professora na apresentação da proposta de escrita, o espaço social: a cidade e a escola, e o tempo: momento histórico) no qual a escrita aconteceu, ou seja, os fatores que podem ter interferido para que o gênero textual fosse escrito de uma ou de outra forma; e o segundo aspecto considerado para a leitura e a interpretação dos dados foi o ponto de partida e o modo como foi elaborada e aplicada a SD pelo docente, já que isso pode determinar as características do gênero escrito.

A sequência didática para o ensino de poemas

As atividades de escrita do gênero textual ocorreram em três diferentes dias, segundo o planejamento feito pela docente do grupo. A professora decidiu trabalhar com o gênero textual poema para que continuasse o trabalho que, segundo ela, vinha sendo feito e estava gerando bons resultados.

No primeiro dia de observação da atividade, a professora iniciou sua Sequência Didática anunciando, aos alunos, a escrita do gênero poema e do tema “O lugar onde vivo” e revelando o propósito de apresentá-lo no sarau da escola. Lembrou-os também que já haviam estudado poemas em outras situações e que era um gênero próximo à paródia, gênero trabalhado na semana anterior. A docente prosseguiu como uma discussão sobre a relação dos alunos com o gênero: o que já haviam lido, do que tratavam, se gostaram etc. Em seguida, o poema “Prazer de Poeta”, de Mar-dilê Friedrich Fabre, foi lido, discutiu-se o título do poema, o conceito de estrofes, de versos e de rimas e como se organizavam tais componentes no poema (além da discussão, os discentes também responderam a um questionário). Posteriormente, passaram a tratar do vocabulário: buscar os significados de termos desconhecidos, o que subsidiou a discussão sobre a temática do poema lido. Por fim, a professora atribuiu duas lições de casa aos alunos: encontrarem poemas com apenas uma estrofe e pesquisarem sobre o lugar onde vivem: clima, paisagem, pessoas, coisas boas e/ou ruins.

No segundo dia de observação, ocorreu a escrita dos poemas. A professora não conferiu ou retomou a tarefa solicitada anteriormente, mas começou a aula elogiando o envolvimento dos alunos com os poemas, pois estavam escrevendo-os espontaneamente em casa. Prosseguiu, então, com a leitura e a interpretação dos



poemas “Cidadezinha”, de Mário Quintana e “Milagre no Corcovado” (de Ângela Leite de Souza), os quais abordavam o tema “O lugar onde vivo”. Em seguida, ocorreu a escrita, que foi orientada, pela docente, a fim de que acontecesse em versos, em estrofes e com rimas. A docente também ressaltou a importância do tema, pediu para que, ao escrever, recuperassem o bairro, a casa ou outros espaços que gostassem. Durante o trabalho dos alunos, houve duas intervenções da professora: primeiro, ela colocou 5 questões na lousa para avaliação do tema, das estrofes, dos versos e das rimas do poema que os alunos estavam escrevendo, depois insistiu para que os alunos não se restringissem a um único espaço da cidade, pedia para alternarem suas escritas sobre diferentes lugares. Por fim, a aula terminou com a leitura e com a discussão do poema “Poesia das capitais”, de Luiz de Miranda.

No último dia de observação, houve a reescrita dos poemas. A professora começou a atividade lendo poemas aleatórios e, posteriormente, fez a entrega dos poemas dos alunos por ela corrigidos e solicitou a reescrita. Contudo, a docente havia feito apenas correções ortográficas e gramaticais e não solicitou nenhuma revisão por parte dos alunos. Portanto, os alunos, nessa atividade, apenas “passaram a limpo” seus textos, solucionando os problemas indicados pela docente referentes à ortografia, à acentuação e à pontuação. Em apenas um ou outro texto a docente pediu para reorganizar a estrutura do poema, alterando o texto construído em parágrafos para um texto organizado em versos. Não houve também nenhuma correção, intervenção ou solicitação de revisão do conteúdo temático ou do estilo de linguagem do poema. Em síntese, a atividade do dia restringiu ao exercício de “passar a limpo” os textos, eliminando erros apontados pela professora e, enquanto isso acontecia, ela lia oralmente alguns poemas. Não ocorreu também a avaliação, por parte da docente, da escrita final dos poemas, ou seja, as versões finais dos textos escritos não foram lidas ou discutidas individualmente ou em grupo para avaliar os avanços e apontar possíveis melhorias.

A escrita de poemas no ensino fundamental I

Sabe-se do caráter normativo que qualquer avaliação possui, elas ocorrem sempre a partir de escolhas que podem se manifestar menos ou mais arbitrarias. Quando se trata da avaliação da escrita de gêneros textuais deve-se, então, dar atenção aos componentes internos ao gênero necessários para que ele se manifeste como tal, ao mesmo tempo que se deve considerar os componentes externos que motivam sua escrita e determinam a construção textual do gênero textual escrito.



Assim, para avaliar a escrita de um poema, é preciso, primeiramente, considerar a multiplicidade de formas que esse gênero pode assumir: um dos mais antigos gêneros da história da escrita, o poema, ao longo dos séculos, sofreu e sofre transformações em todos seus componentes – assume novas construções composicionais, adota diferentes conteúdos temáticos e estilos de linguagem diversos a depender da história, do espaço sociocultural, das intenções artísticas, estéticas, políticas, econômicas etc. em que ocorre.

Por isso, antes de se determinar como avaliar o conteúdo, a estrutura e o estilo de linguagem empregados, pelos alunos, na escrita dos poemas, considerou-se o contexto de produção no qual essas escritas ocorreram: primeiro, atentando-se à finalidade de escrever um texto para a declamação no sarau da escola e, segundo, reconhecendo a concepção de gênero construída, juntamente aos alunos, ao longo do ano letivo, pela professora, já que esta relatou desenvolver recorrentemente atividades de escrita de poemas. Ademais, considerou-se também como a SD foi construída e desenvolvida com os alunos: quais pressupostos, concepção de poema, procedimentos etc. estavam presentes na atividade de escrita desenvolvida.

Assim sendo, chegou-se a dois trabalhos importantes que nortearam a avaliação dos poemas. O primeiro foi o de Altenfelder e Armelin (2010), visto que as atividades propostas pela docente se apoiaram no material didático “Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos”, fascículo que faz parte do “Programa Escrevendo o Futuro”, desenvolvido pela “Fundação Itaú Social”. A escolha do tema “O lugar onde vivo”, alguns poemas lidos para tratar da temática, algumas questões de interpretação sobre o tema ou mesmo questões reflexivas sobre a construção composicional do gênero foram trazidas integralmente ou adaptadas desse material.

Outro trabalho que sustentou a avaliação dos poemas escritos foi o estudo de Val e Marcuschi (2010), já que as pesquisadoras fizeram um extenso estudo avaliando 250 poemas escritos por alunos do quinto e do sexto ano do EF que participaram da “Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa”, cujas aulas ministradas pelos docentes também adotaram a concepção de poema e atividades que compuseram a Sequência Didática trazida pelo material didático “Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos”, de Altenfelder e Armelin (2010). Assim, com o objetivo de padronizar os critérios de avaliação e de construí-la de forma mais justa possível, elaborou-se o Quadro 1, apoiado sobretudo nos trabalhos desses autores.



Quadro 1 – Descritores observados no gênero textual Poema

	NULO OU AUSENTE	PRECÁRIO OU INSUFICIENTE	ADEQUADO
Conteúdo Temático: Autoria	Prevalece a denotação, o sujeito lírico não revela suas impressões. Construção da temática por meio de clichês, de imagens pertencentes ao senso comum.	Prevalecem os clichês e, em apenas alguns versos, palavras ou expressões em que o eu lírico manifesta sua subjetividade, suas impressões e/ou tom avaliativo.	Tratamento crítico ou humorístico da temática e/ou surpreende pela presença de tom poético.
Estilo de Linguagem: Conotação e Recursos Formais Especiais	Emprego apenas da função denotativa da linguagem. Ausência de recursos sonoros (aliteração, assonância, aliteração etc.) que contribuem com a significação.	Ausência de figuras de linguagem que reconstruam a realidade. Ocorrem apenas metáforas desgastadas ou comparações desprovidas de tom poético. Não se nota a ampliação da significação por meio das figuras de linguagem. Pouco ou nenhum recurso sonoro (aliteração, assonância etc.) que contribui com a significação.	Presença de figuras de linguagem que reconstruam o real, há o inusitado: metáfora, antítese, comparação, personificação etc. capazes de surpreender. A significação é ampliada por esses usos. Presença de recursos sonoros (aliteração, assonância etc.) que contribuem com a significação.
Estrutura Composicional: Versos e estrofes	Quando o texto se organiza em prosa (organização paragrafal).	Ainda que pareça que o texto está organizado em estrofes e versos, isto ocorre apenas pela falsa aparência de mudança de linhas. Percebe-se que há versos que não possuem uma ideia coerente ou completa, nota-se também palavras soltas usadas como versos.	Organização do texto em uma ou mais estrofes, em que os versos apresentam ideia completa e contribuem com o desenvolvimento da temática.
Estrutura Composicional: Rima e/ou métrica	Não se percebe quaisquer marcas de ritmo no poema.	Rimas e/ou métrica obtidas por meio de combinações forçadas, presença constante de incompatibilidade vocabular ou de ideias que não contribuem com o desenvolvimento do tema, tudo em prol da rima ou do ritmo.	Utilização de versos mais longos, mas que, metricamente, garantem o ritmo do poema e/ou presença de rimas ricas, aquelas em que, além da regularidade que garante a musicalidade, contribuem com a significação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim sendo, os descritores expostos no Quadro 1 foram utilizados para orientar a leitura dos textos escritos pelos alunos e a descrição dos resultados, que foram



sistematizadas no Quadro 2. Nele, os dados revelaram o percentual de alunos cujo desenvolvimento foi nulo/ausente, precário/insuficiente ou adequado dos seguintes componentes do gênero poema: Atendimento ao tema e autoria (para o Conteúdo Temático), Linguagem conotativa e recursos formais especiais (para o Estilo de Linguagem) e Versos/estrofes e rimas/métrica (para a Estrutura Composicional).

Quadro 2 – Atendimento aos componentes internos do gênero Poema escrito pelos alunos do 5º ano

TOTAL DE TEXTOS ESCRITOS: 21		NULO OU AUSENTE		PRECÁRIO OU INSUFICIENTE		ADEQUADO	
		Número absoluto de textos	Porcentagem	Número absoluto de textos	Porcentagem	Número absoluto de textos	Porcentagem
Conteúdo Temático	Atendimento ao Tema	0	0,0%	0	0,0%	21	100,0%
	Autoria	7	33,3%	11	52,4%	3	14,3%
Estilo de Linguagem	Linguagem Conotativa e Recursos Formais Especiais	16	76,2%	4	19,0%	1	4,8%
Estrutura Composicional	Versos e estrofes	4	19,1%	5	23,8%	12	57,1%
	Rima e/ou métrica	8	38,1%	6	28,6%	7	33,3%

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 2, os dados relativos ao desenvolvimento do Conteúdo Temático dos poemas revelaram, primeiramente, que todos os alunos desenvolveram o tema que foi solicitado pela docente, ou seja, todos abordaram o tema “O lugar onde vivo”, não havendo fuga ao tema. Contudo, uma investigação mais profunda da temática revelou que poucos conseguiram desenvolver a autoria, apenas 14,3% de forma adequada, sendo que esse componente considerou o quanto os alunos manifestavam-se de forma crítica, humorística, irônica ou poética, o que prevaleceu, nas escritas dos

alunos (85,7% categorizadas como precárias ou insuficientes), foram apenas avaliações superficiais ou apreciação do espaço por meio de adjetivações, como se observa na utilização dos termos “lindo” e “bonito” no Exemplo 1, porém, sem qualquer indício de recriação da realidade, de sua apresentação de forma inusitada ou crítica.

Exemplo 1 (Poema 13A)¹

O lugar onde eu
vivo é um lindo
lugar de céu azul.
Um lugar muito
bonito, cheios de
pessoas que eu
gosto e admiro [...]

Em outros poemas, os discentes pareciam iniciar um posicionamento mais crítico, contudo, abandonavam a ideia ou não conseguiam desenvolvê-la, o que prejudicava a construção da autoria nos textos. No Exemplo 2, o aluno revelou o amor pelo lar, contrapondo-o ao fato de morar perto de um bar, isto foi expresso pela condicional “mesmo que”, porém, a ideia não foi desenvolvida completamente, o que impossibilitou depreender os motivos da crítica ao fato de se viver próximo ao bar.

Exemplo 2 (Poema 9A)

[...] Amo muito meu lar
não quero mudar
mesmo que more
perto de um bar.

Houve, no entanto, dois poemas que, respeitadas as idades das crianças, foram capazes de surpreender, de revelar impressões, sensações ou imagens inusitadas sobre o lugar onde se vive. No Exemplo 3, constatou-se a recriação do espaço por meio da analogia que o aluno fez entre o “claro” do “céu”, do “sorriso das pessoas” e das “ruas”. Observou-se, então, o desejo de surpreender o leitor por meio da representação do espaço de modo inusitado.



Exemplo 3 (Poema 17A)

[...] claro e o céu
o sorriso das pessoas
as ruas também [...]

O segundo componente do gênero poema analisado foi o estilo de linguagem, observando-se, sobretudo, a capacidade do aluno em desenvolver o sentido conotativo da palavra (sentido figurado), já que este aspecto é fundamental ao texto poético, uma vez que promove a ampliação da significação, sugere leituras múltiplas e a construção de imagens inusitadas da realidade. Isso também é possível quando o aluno faz uso de recursos formais sonoros (sons sugestivos), como é o caso da assonância e da aliteração, que ampliam a significação temática, ou da repetição intencional de palavras ou versos para enfatizar ou reforçar significados.

Todavia, ao contrário do que se esperava para a escrita de poemas, prevaleceu o uso denotativo da linguagem e os alunos não fizeram uso de recursos sonoros para ampliar os significados da palavra. Dos 21 textos escritos, 16 apenas descreveram o espaço e/ou o elogiaram, sem apresentar nenhum indício de linguagem figurativa e de estratégias de exploração da sonoridade com o objetivo de reforçar ou ampliar significados, o que ocorre no Exemplo 4.

Exemplo 4 (Poema 19A)

o lugar onde eu vivo
é muito bonito e lega
De se viver
E é tudo azul lá.

É uma cidade de tamanho
Porte médio, mas lá
Tem várias atrações dentro
Da cidade.

Há um lago Lá que se
Cama Lago-azul e é
Lindo de morar Lá
Na cidade que eu moro!



Quanto ao uso de recursos formais, principalmente os sonoros, não se percebeu nenhum uso intencional de repetições, aliterações ou assonâncias com o objetivo de reforçar ou sugerir interpretações inusitadas. Houve apenas casos em que os alunos se valeram da repetição, sobretudo da expressão “o lugar onde eu vivo”, para manter a progressão temática e não para criar um determinado efeito de sentido, como é possível notar no Exemplo 5.

Exemplo 5 (Poema 15A)

O lugar omde eu vivo
É bom e harmoniozo
Sou feliz
Por causa dele

O lugar omde eu vivo
Eu tenho amigos
Educados e parentes
Carinhosos

O lugar omde eu vivo
É saudável tem pessoas de
Todos os jeitos que possa
Imaginar

Já no Exemplo 6, classificado como insuficiente no estilo de linguagem, empregou-se a linguagem de forma mais expressiva, porém, utilizou-se uma metáfora desgastada, ou seja, um clichê para anunciar o nome da cidade da qual tratava, isto porque ele associa a cidade a uma “joia”.

Exemplo 6 (Poema 11A)

[...] Pensando agora
já está na hora
de dizer o nome
de nossa joia



Ainda que a maioria dos alunos apresentasse dificuldade no tratamento da linguagem nos poemas, visto no Exemplo 3, mostrou-se diferente, já que o aluno foi capaz de associar elementos incomuns, o que se configura, ainda que de modo simples, como um processo metafórico: “[...] claro e o céu/ o sorriso das pessoas/ as ruas também”. Nesse poema, “céu”, “sorriso” e “rua” ganham a mesma propriedade “claro”. Essa construção revelou também o potencial criativo do aluno ao fazer um trocadilho com o nome de sua cidade, já que ele se aproveitou de parte de seu nome para criar o adjetivo “claro” que a qualifica, ou seja, fez uso de um recurso formal (o trocadilho), alcançando um estilo especial e surpreendente ao usar a linguagem, algo importante para o fazer poético.

O último componente analisado na escrita dos poemas foi a Estrutura composicional, vista sob dois aspectos: a organização do texto em estrofes e versos, cujos dados revelaram que 57,1% dos alunos conseguiram produzi-los; e obtenção de ritmo, por meio de rimas ou de métrica, o que foi alcançado adequadamente por 33,3% dos discentes. O Exemplo 7, assim como mais da metade dos outros poemas, revelou organização adequada das estrofes, já que elas serviram para dividir os versos de acordo com os diferentes espaços que eram tratados no poema; também estavam adequadas as construções dos versos, uma vez que cada verso possuía sentido completo, não havia quebras sintáticas e estabeleciam relação semântica entre si, o que contribuía com o desenvolvimento da temática.

O Exemplo 7 mostrou-se exemplar também na produção do ritmo, assim como outros 33,3%. Nesse exemplo, é possível notar que o aluno zelou pelas rimas constantemente e elas, ainda que não contribuíssem com a reconstrução poética da realidade, não prejudicaram o desenvolvimento da temática, ou seja, não foram “forçosas”. O poema também manifestou certa regularidade rítmica: muitos versos com a mesma quantidade de sílabas métricas, o que contribuiu com a melodia. Nesse sentido, esse poema mostrou-se exemplar no tratamento do eixo Estrutura Composicional.



Exemplo 7 (Poema 9A)

Eu vivo no Brasil
minha cidade
é muito legal
O que mais gosto
É pular no quintal

Amo muito meu lar
não quero mudar
mesmo que more
perto de um bar

Os poemas categorizados como adequados tiveram estrutura composicional semelhante ao apresentado no Exemplo 7, ainda que houvesse, por exemplo, quebra sintática em um verso ou alguma rima forçosa, que prejudicasse esporadicamente o desenvolvimento da temática, o que, no entanto, não foi o suficiente para classificá-los como precários. Contudo, 23,8% dos poemas observados apresentaram constantes problemas como esses na constituição dos versos e foram classificados como precários na sua construção, como pode ser observado no Exemplo 8.

Exemplo 8 (Poema 19A)

O lugar onde eu vivo
é muito Bonito e Legal
De se viver
e é tudo azul lá.

É uma cidade de tamanho
porte médio, mas lá
tem várias atrações dentro
Da cidade
[...]

Nota-se que, no Exemplo 8, os primeiros versos apresentaram certa organização, já que mantiveram uma relação de complementação sintática, ou seja, os



versos possuíam uma ideia completa e coerente. Contudo, isso se perdeu ao longo do poema, sobretudo a partir da segunda estrofe, cujos versos ocorreram de modo incompleto e com sua significação fragmentada, apenas completando-se nos versos seguintes.

As quebras sintáticas foram ainda mais frequentes no Exemplo 9, parece que a única concepção do que seja verso, para esse aluno, é a ideia de que são produzidos em linhas mais curtas, deste modo, o discente, assim como outros, construiu uma espécie de parágrafo em linhas bem curtas e de tamanho semelhante para que se parecesse com versos de um poema. Ou seja, os textos apresentavam algumas palavras soltas que não produziam significados completos nos versos. Portanto, a construção de versos e de estrofes do Exemplo 9, assim como de outros três, foi considerada nula.

Exemplo 9 (Poema 3A)

A nossa
 cidade é
 ótima para
 viver em
 paz, amor
 e Alegria
 A nossa
 praça é
 especial o
 nome é
 sete de Setembro
 [...]

Em relação à construção do ritmo, além do Exemplo 7, que tanto produziu rimas quanto estabeleceu certa regularidade métrica entre os versos, houve outros poemas que também foram classificados como adequados, uns por construir rimas ao longo de todo poema, contribuindo com a temática, mesmo sem desenvolver a métrica e outros por preservar relativamente a simetria métrica entre os versos, ainda que não construísse rimas. Contudo, 38,1% dos poemas não possuíam ritmo em nenhum excerto, a maioria desses textos foram os mesmos que também não foram capazes de construir versos com sintaxe completa, como pode ser notado



no Exemplo 9. Ou seja, houve uma relação direta entre a dificuldade de construir versos com estrutura sintática preservada e a ausência de ritmo nos poemas.

Por fim, houve também 28,6% dos poemas em que o ritmo foi categorizado como precário. Boa parte desse resultado se deve ao fato de os poemas, em algum momento, produzirem rimas simples, mas, ao longo da produção, abandonarem esse recurso. Também foi recorrente a produção de rimas forçadas, o que significa que a busca pelas rimas se sobrepôs ao desenvolvimento produtivo e criativo da temática, como pode ser visto no Exemplo 10, no qual o discente não foi capaz de trazer à tona o lugar onde vive, entretanto, conseguiu, por meio das rimas e do recurso da repetição, conferir ritmo ao poema.

Exemplo 10 (Poema 6A)

Na minha cidade
tem ação
Ela também tem
um céu azulão

Todo dia
tem ação
E todo dia tem
Emocao no coração

Todo dia a
ação é plena
Aprendendo um tema

Em síntese, os resultados expressos revelaram tanto aspectos positivos quanto negativos na escrita dos poemas. De positivo, avalia-se a capacidade de desenvolvimento do tema, que foi 100% atendida pelos alunos, já que nenhum mostrou-se incapaz de produzi-los. Também se mostrou positiva a elaboração de versos e de estrofes (do componente Estrutura Composicional), pois, ainda que muitos alunos os produzissem de modo precário, a maioria (80,9%) conseguiu, em certa medida, construí-los. No entanto, no componente Estrutura Composicional, os resultados apresentaram-se de modo mais negativo quanto à produção de rimas e/ou métrica.



Os dados mais preocupantes foram os relacionados ao desenvolvimento da autoria (do eixo Conteúdo Temático) e ao Estilo de Linguagem empregados nos poemas. Isso porque, além de apresentarem, como expresso no Quadro 2, baixo índice de produções adequadas, também revelaram a ausência desses componentes em uma quantidade significativa de poemas, sobretudo no que se refere ao uso da linguagem conotativa e de outros recursos formais da linguagem poética, já que 76,2% dos alunos não tiveram aproveitamento algum na avaliação do Estilo de Linguagem poético.

Considerações finais

Diante dos resultados das escritas dos poemas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, algumas discussões em torno das características dessas escritas e da forma como a professora organizou e aplicou a atividade são necessárias para que se conclua até que ponto a organização didática, as atividades e as intervenções propostas influenciaram na escrita dos textos. O primeiro aspecto a ser ressaltado é o de que os alunos foram capazes de produzir gêneros textuais e que os poemas (uns mais, outros menos) são capazes de funcionar socialmente, em especial pela sua adequação ao tema, alcançado por todos os textos, e pela construção composicional em versos e estrofes que, em maior ou menor escala, foi obtida pela maioria dos alunos. Entretanto, os resultados também revelaram alguns componentes mais frágeis na escrita dos poemas, dentre eles estão o desenvolvimento da linguagem conotativa e de outros recursos formais para alcançar a plasticidade da linguagem poética e o desenvolvimento da autoria.

Esta pesquisa estabelece uma relação direta entre tais resultados e as práticas desenvolvidas durante as Sequências Didáticas pela docente e a principal relação refere-se à leitura e ao estudo de outros poemas que subsidiaram as escritas. Os resultados obtidos no desenvolvimento do componente conteúdo temático evidenciaram a importância da leitura e do estudo do gênero antes do processo de escrita: ao ler, com os alunos, diversos poemas e ao discutir constantemente o tema “O lugar onde vivo”, a professora fez com que 100% dos alunos se adequassem ao tema requerido. Contudo, a professora não trabalhou a necessidade de os alunos escreverem textos autorais, expressando-se criticamente, com ironia, com humor etc., e os resultados, por sua vez, revelaram que apenas 14,3% dos alunos expressaram algum grau de autoria em seus poemas.



O trabalho com a leitura também se mostrou valioso para o desenvolvimento da construção composicional dos poemas em versos e em estrofes. A realização das leituras de poemas, as discussões em torno de sua organização em versos, em estrofes e com presença de rimas, além de exercícios escritos para revisão da estrutura dos poemas fizeram com que 57,1% dos alunos fizessem uso adequado dessa estrutura e outros 23,8% obtivessem êxito parcialmente. Ou seja, o trabalho de ler, de reconhecer as estrofes e versos, de contá-los, de estudá-los e de conceituá-los resultou na estrutura composicional desejada para os poemas.

Porém, o componente estilo de linguagem conotativo e outros recursos estilísticos capazes de ampliar a significação e trazer múltiplos significados ao poema não foram estudados, o que resultou em apenas um texto conseguindo alcançar tal estilo. Atribui-se, portanto, esse resultado negativo à ausência de atividades de estudo da linguagem poética e de outras intervenções que propusessem a revisão da linguagem adotada. As intervenções de linguagem feitas pela professora ocorreram apenas no sentido de editar os textos escritos, corrigindo somente os erros de ortografia e de concordância verbal e nominal, o que, ainda assim, não foi capaz de solucionar todos os desvios de uso da linguagem padrão.

Assim sendo, este estudo admite que as atividades de leitura do gênero poema para o estudo de suas características promoveram bons resultados na escrita do gênero, contrariamente, quando isso não foi feito, alguns componentes foram insuficientemente desenvolvidos ou mesmo não aconteceram. A observação da SD comparada aos resultados obtidos nos textos dos alunos revelaram que as características do gênero que foram estudadas por eles a partir de leituras, de análises, de questionamentos ou de discussões foram mais recorrentes em suas escritas. Já as características não trabalhadas foram justamente aquelas que os discentes mais tiveram dificuldade ou não conseguiram desenvolver em seus textos.

Dessa forma, esta pesquisa constata o impacto que a SD tem sobre a escrita de um gênero textual, em especial o quanto as intervenções feitas pelo docente antes e após a escrita da primeira versão do texto podem provocar resultados significativos na construção do gênero textual. Essa relação direta das atividades contempladas pela SD com os bons resultados das escritas dos alunos e, contrariamente, a ausência de alguns estudos que resultaram em pontos mais frágeis nessas escritas dialoga com os estudos de Souza (2015), os quais constataram avanços no desenvolvimento da linguagem de cartas pessoais, sobretudo soluções gramaticais, após a aplicação de módulos de intervenção que visavam sanar tais dificuldades, além de avanços no desenvolvimento da temática.



Isso permite que esta pesquisa defenda que as atividades de intervenção poderiam auxiliar os alunos a eliminar ou a minimizar as defasagens no tratamento da linguagem escrita dos poemas. Nesse sentido, atividades de leitura e de interpretação, por exemplo, poderiam intervir solucionando as dificuldades com o uso conotativo das palavras, obtendo significados inesperados, combinações surpreendentes entre as palavras, fazendo com que um número maior de alunos conseguisse usar adequadamente a linguagem poética.

Portanto, os resultados das escritas dos alunos relacionados às atividades desenvolvidas pela docente permitem que este estudo conclua primeiramente que a presença da SD é necessária para o sucesso da escrita do gênero. Porém, a SD pode contribuir muito ou pouco para essas escritas: colaborará mais quando os docentes elaborarem as intervenções de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita do gênero textual e menos quando apenas propor atividades de correção sem se atentar às reais necessidades/dificuldades de escrita do grupo. Assim sendo, conclui-se que as intervenções pontuais realizadas no Ensino Fundamental I, como fez a professora ao trabalhar a construção dos versos e das rimas e o tema dos poemas, foram capazes de fazer com que os alunos desenvolvessem o que foi estudado no gênero. Ao contrário, as correções “tradicionais”, que apenas apontaram os erros, produziram pouca ou nenhuma melhoria nas escritas.

Em síntese, os resultados aqui expostos e as discussões realizadas não servem para apontar os responsáveis pelos problemas encontrados na escrita dos poemas, mas são importantes para se reconhecer que o sucesso da escrita depende muito da elaboração das SD, o qual ocorre apenas quando há a aproximação do aluno (autor) com o texto (objeto a ser conhecido) e com o professor-mediador (aquele que apresenta o que ainda não se sabe). A Sequência Didática é, então, o elo que aproxima os três e promove, assim como defendido por Schneuwly e Dolz (2004), o aprendizado do gênero textual por meio de sua apresentação (com leituras, estudos, discussão e observação do que os alunos já sabem), da escrita da primeira versão do texto (e identificação do que ainda é necessário aprender), dos módulos de intervenção (atividades orais, em dupla, em grupos, coletivas, exercícios de reflexão, reescritas, roteiros de correção, autocorreção, troca de textos entre os pares, revisão orientada, leituras de textos do mesmo gênero e de outros gêneros etc.) e da produção final (a fim de avaliar o que foi aprendido).



Nota

¹ Todos os exemplos citados pertencem ao *corpus* utilizado neste estudo e são transcrições das versões finais escritas pelos alunos, cujo conteúdo, linguagem e estrutura empregados nos poemas foram integralmente preservados, mantendo inclusive possíveis desvios da norma culta da Língua Portuguesa e outros problemas encontrados.

Referências

ALTENFELDER, A.H.; ARMELIN, M.A. *Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. [Coleção da Olimpíada]. Disponível em: http://dediadema.edunet.sp.gov.br/Downloads/OLP_2014/Caderno_de_Poemas.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. *Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2012.

GALVÃO, M.N.O.M. *A leitura e a produção textual no Ensino Fundamental I: uma proposta de como trabalhar com os gêneros textuais*. 2015. 343 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Centro de Ensino Superior do Seridó - Ceres, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Currais Novos, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_591f6318c546ffac11fc43564c5872b5. Acesso em: 02 jul. 2017.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 1. p. 19-36.

MORTATTI, M.R.L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. 2006. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 25 jul. 2016.

SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M.C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M.C.B. (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 2. p. 27-42. Disponível em: http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/09/Diversidade_Livro.pdf. Acesso em: 03 jan. 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, A.M.L. *Produção de texto: a revitalização de um gênero em extinção*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_1a1195158c43f5638e4c462d8ee3ca9c. Acesso em: 02 jul. 2017.

TFOUNI, L.V. Escrita, alfabetização e letramento. In: _____. *Letramento e alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Questões da Nossa Época; v. 47. Cap. 1. p. 9-28.

VAL, M.G.C. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/10-producao-escrita-trabalhando-com-generos-textuais.html>. Acesso em: 01 jun. 2016.

VAL, M.G.C.; MARCUSCHI, B. Poemas na escola: análise de textos de aluno. *Educação em Revista*, [s.l.], v. 26, n. 2, p. 65-88, ago. 2010. FapUnifesp (SCIELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a04v26n2.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.



Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo

Art and education in rural schools: from the recognition of traditions to the critical re-reading of the world

Arte y educación en las escuelas del campo: del reconocimiento de las tradiciones a la relectura crítica del mundo

Elmo de Souza Lima*

Resumo

Neste trabalho discutimos sobre os projetos de educação do campo construídos numa articulação com os movimentos sociais, associados à formação crítica dos educandos. Trata-se de uma educação que tem a realidade socio-histórica e cultural dos camponeses como ponto de partida no processo de produção do conhecimento e na compreensão crítica da realidade, associado ao desvelamento das relações políticas e culturais de dominação instituídas historicamente neste território. A partir dos estudos de Freire (1985, 2005), Boal (2005), Barbosa (2002) e Duarte Jr. (1981), destacamos as contribuições da arte-educação na construção de práticas educativas emancipadoras que favoreçam, por um lado, a imersão dos jovens no universo da cultura e das tradições locais, reafirmando identidades e pertencimentos, por outro, uma releitura crítica do mundo, evidenciando as riquezas das experiências e saberes produzidas pelos diferentes grupos sociais, assim como, as contradições e injustiças sociais que permeiam historicamente essa região.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Arte-Educação. Transformação Social.

Recebido em 03/10/2017 – Aprovado em 21/09/2018

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11443>

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí, com Doutorado Sanduíche na Università degli Studi di Verona (2014). Professor adjunto do PPGEd da UFPI e coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO/UFPI), Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8102-2062>. E-mail: elmolima@gmail.com



Abstract

In this work, we discuss about the rural education projects built in an articulation with the social movements, associated with the critical formation of the students. It is an education that has the socio-historical and cultural reality of the rural people as a starting point in the process of knowledge production and in the critical understanding of reality, associated to the unveiling of the political and cultural relations of domination historically established in this territory. From the studies of Freire (1985, 2005), Boal (2005), Barbosa (2002) and Duarte Jr. (1981), we highlight the contributions of art-education in the construction of emancipatory educational practices that favor, on one hand, the immersion of young people in the universe of culture and local traditions, reaffirming identities and belongings, and on the other, a critical re-reading of the world, highlighting the potential of experiences and knowledge produced by different social groups, as well as the social contradictions and injustices that historically permeate in this region.

Keywords: Rural education. Art-education. Social transformation

Resumen

En este trabajo discutimos sobre los proyectos de educación del campo hechos en articulación con los movimientos sociales, relacionados a la formación crítica de los educandos. Se trata de una educación que tiene la realidad socio histórica y cultural de los campesinos como punto de partida en el proceso de producción de conocimiento y en la comprensión crítica de la realidad, asociado al desvelamiento de las relaciones políticas y culturales de dominación instituidas históricamente en este territorio. A partir de los estudios de Freire (1985, 2005), Boal (2005), Barbosa (2002) y Duarte Jr. (1981), destacamos las contribuciones de arte-educación en la construcción de prácticas educativas emancipadoras que favorezcan, por un lado, la inmersión de los jóvenes en el universo de la cultura y de las tradiciones locales, reafirmando identidades y pertenecimientos, por otro, una relectura crítica del mundo, evidenciando la riqueza de las experiencias y saberes producidos por los distintos grupos sociales, así como, las contradicciones e injusticias sociales que permean históricamente esa región.

Palabras clave: Educación del Campo. Arte-Educación. Transformación Social.

Introdução

O debate sobre a educação do campo se intensificou no Brasil a partir dos anos 2000, com a mobilização dos movimentos sociais e de educadores e pesquisadores comprometidos com uma proposta de educação associada à formação crítica dos jovens. Contrapondo-se ao modelo de educação tradicional, descontextualizado e acrítico, propõe-se uma educação que tenha a realidade socio-histórica e cultural dos camponeses como ponto de partida na produção do conhecimento, associada à compreensão crítica da realidade e ao desvelamento das relações políticas e culturais de dominação instituídas historicamente neste território, que limita o poder de ação e transformação social desses sujeitos.

Se por um lado, há essa preocupação com a formação crítica dos camponeses por meio da construção de conhecimentos que reafirmem seu protagonismo na luta pela transformação social, superando o modelo excludente e injusto que imperou



historicamente no campo, por outro, busca-se pensar numa escola que esteja em sintonia com os anseios das comunidades, que reconheça os saberes e as práticas culturais construídas pelos grupos sociais, reafirmando suas identidades e pertencimentos.

Nessa perspectiva, os projetos de educação do campo precisam estabelecer um diálogo com a cultura camponesa, refletindo sobre os elementos simbólicos que dão significado à vida desses sujeitos, frutos de suas intervenções no mundo. A cultura está associada às relações dialéticas que o ser humano estabelece com a realidade, numa dinâmica de transformação de si e do mundo. Portanto, é parte desse processo de produzir-se enquanto sujeito histórico na relação entre sujeito-mundo, por meio das estratégias de intervenção na natureza para a produção de alternativas sobrevivências.

Para Chauí (2000, p. 295), “[...] a cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. Desse modo, um projeto de educação comprometido com a formação humana, baseada no estudo e na reflexão sobre a vida dos educandos, não pode deixar de estabelecer esse diálogo com o universo da cultura.

Por essa razão, o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo deve estabelecer um diálogo permanente com os elementos simbólicos e materiais que compõem esse universo cultural, buscando, pela imersão, compreender o modo como os sujeitos pensam este contexto e reelaboram suas estratégias de ação e de relação com o mundo.

A articulação entre educação e cultura é condição essencial ao desenvolvimento de uma educação do campo comprometida com a transformação social, associada à inserção crítica das crianças e adolescentes na vida da comunidade. Uma educação que favoreça o desvelamento dos códigos simbólicos que dão sentido aos modos de ser e pensar nesse território. Por meio desse processo, os educandos terão a oportunidade de compreender-se e reconhecer-se enquanto membro de um grupo social, reafirmando sua identidade, numa relação com os projetos de sociabilidade construídos coletivamente neste contexto.

Com essa articulação entre educação e cultura, os jovens terão a capacidade de problematizar os valores, crenças e modos de organização política que orientam as práticas sociais no campo, construindo novas estratégias transformação social, referenciadas em parâmetros ético-políticos, associados aos princípios da justiça, solidariedade e sustentabilidade.



Diante dessas reflexões, propomo-nos a discutir sobre a diversidade sociocultural que permeia o território rural brasileiro, evidenciando a importância do Ensino de Arte na construção de alternativas teórico-metodológicas voltadas à formação crítica dos camponeses, por meio da implementação de projetos educativos que reconheçam e valorizem as experiências artísticas e culturais, construídos pelos povos do campo numa articulação com suas práticas sociais.

O campo e suas diversidades étnicas e culturais

Numa análise das comunidades rurais brasileiras, observamos que, apesar dos diversos problemas sociais e econômicos que ainda estão presentes nesse território, nos deparamos com uma grande diversidade cultural, negada e silenciada historicamente, tanto no campo das políticas públicas, quanto pelas políticas educacionais, principalmente aquelas relacionadas com a construção do currículo das escolas.

Os discursos difundidos acerca do campo evidenciam, na maioria das vezes, os aspectos negativos relacionados à pobreza e ao subdesenvolvimento, negando suas riquezas e potencialidades. Contraoendo-se a esses estereótipos, os movimentos sociais vêm denunciando os descasos políticos com a população camponesa, destacando as riquezas econômicas, políticas e culturais do campo, construídas a partir da agricultura familiar, que são ignoradas e/ou invisibilizadas pelos discursos hegemônicos comprometidos com o modelo de desenvolvimento capitalista, pautado no processo de industrialização e no agronegócio.

Diante desse contexto, os debates empreendidos em torno da educação do campo estão voltados à construção estratégias políticas e pedagógicas que possibilitem às crianças e os adolescentes a realização de novas leituras acerca da realidade do campo, compreendendo-o como espaço de produção de vida, de relações sociais e culturais.

Na visão dos movimentos sociais, o campo precisa ser compreendido como esse espaço de diversidade cultural, política e econômica, em constante processo de construção e reconstrução a partir da ação dos diferentes grupos sociais que compõem o meio rural brasileiro. Caldart (2004, p. 153) alerta que:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais.



Esses diferentes grupos sociais que constituem o mundo rural estabelecem relações diversas com a terra e a produção da vida, utilizando-se de distintas estratégias de organização política e social para o desenvolvimento de suas atividades produtivas. Dentre esses grupos, prevalece em grande medida o uso coletivo da terra por meio dos trabalhos familiares e/ou associativos,

[...] permeado por um regime de solidariedade que reflete uma prática diferenciada de uso do solo agriculturável, na criação de animais, no tratamento da natureza, nas manifestações comunitárias, nas tradições religiosas, na arquitetura das casas, nas vestimentas, na culinária, entre outras manifestações [...] (SIMÕES, 2009, p. 31).

Além disso, há também uma diversidade geoambiental que permeia o território rural e reflete fortemente no modo como os camponeses se relacionam com o meio ambiente, na organização das atividades produtivas e, conseqüentemente, das relações sociais e culturais. Os modos como os sujeitos se organizam e produzem sua sobrevivência no sul do Brasil, são diferentes daqueles adotados no nordeste e norte do país, influenciados principalmente pelas características ambientais, climáticas e das forças produtivas.

Os elementos socioambientais e as alternativas de produção da vida, a partir das atividades econômicas, têm uma influência na forma como esses sujeitos organizam suas práticas culturais. De outro modo, temos ainda as influências políticas e culturais oriundas do processo de colonização e da dominação política e econômica que refletem na maneira como esses povos se organizam e imprimem suas relações simbólicas com o mundo.

Diante desse contexto, observamos que as práticas culturais cultivadas na relação dos sujeitos com o campo têm uma relevância na vida dos camponeses uma vez que norteiam e alimentam seus projetos de vida e fortalecem as lutas em defesa dos direitos, na construção dos sonhos e utopias. As celebrações construídas nas comunidades rurais em torno da religiosidade, das festividades, nos rituais de produção, nos mutirões, dentre outros, ampliam os laços de solidariedade, fraternidade e união entre os grupos locais, bem como renovam as esperanças na luta pela construção de um mundo melhor.

A partir das atividades cotidianas, os camponeses constroem relações diversas com o mundo – permeadas pelas atividades do mundo do trabalho e por tradições culturais – festas, rituais, recheados de cantorias, danças e celebrações que reforcem seus modos de viver, sentir e pensar no mundo. São tradições que dão sentido às suas vidas e reafirmam suas identidades e práticas sociais. Desse modo, a arte



e a cultura refletem as experiências e os sentimentos construídos pelos povos do campo acerca do mundo e das vivências com este território.

Esse modo de pensar o campo em sua diversidade e especificidade traz outras preocupações com relação à complexidade dos processos sociais, culturais e educativos instituídos nesse contexto, demandando projetos educativos abertos ao diálogo e à troca de experiências e conhecimentos com estes povos e suas organizações sociais. Nesse caso, precisamos compreender que:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 16).

Com base nessa reflexão, os projetos educativos desenvolvidos nas escolas do campo precisam criar estratégias pedagógicas que favoreçam o diálogo entre os saberes diferentes e práticas, reconhecendo a importância das experiências dos camponeses para a consolidação do processo de luta e construção de uma sociedade democrática. Só teremos uma sociedade efetivamente democrática quando os vários grupos sociais forem reconhecidos enquanto produtores de saberes e culturas, tiverem seus direitos sociais garantidos e suas práticas sociais reconhecidas e incorporadas no contexto das experiências pedagógicas das escolas.

As possibilidades de diálogos entre educação e cultura nas escolas do campo

Os primeiros movimentos em defesa de uma educação que respeite as diversidades culturais no Brasil iniciaram no começo da década de 1960, com o desenvolvimento de projetos voltados à valorização e à defesa da cultura popular, instituídos pelos Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB) e pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), inspirados nos ideais políticos e filosóficos do pensamento freireano.

Na visão de Freire (2005), a valorização da cultura popular é o caminho para o reconhecimento e a afirmação das pessoas enquanto sujeitos históricos e o diálogo entre as diferentes culturas, constituindo-se numa estratégia para se ampliar a visão e a compreensão desses sujeitos acerca do mundo e numa alternativa para a emancipação das classes populares. Na perspectiva freireana,



[...] a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

Segundo Brandão (2002, p. 45), o projeto de educação popular, instituído a partir do pensamento freireano e das práticas sociais e políticas dos movimentos dos anos 1960, foi um marco na luta contra a educação colonizadora implementada no Brasil, na medida em que reconheceu “na *educação brasileira* uma cultura alienada, produtora de sucessivas estruturas sociais de dominação e tradutora de sequentes esquemas simbólicos de valores, conhecimentos e princípios de relações sob controle de grupos e classes dominantes [...]”.

O diálogo proposto por Freire (1986), entre educação e cultura está associado ao desenvolvimento de práticas educativas que sejam constituídas numa interação constante com as práticas sociais, colocando-se enquanto espaço de trocas de experiências e vivências de novos e velhos conhecimentos. Nessa direção, as experiências de educação precisam adentrar-se no universo sociocultural dos educandos, reafirmando-se enquanto prática cultural. Isso porque, para o autor,

Todos os produtos que resultam da atividade do homem [e das mulheres], todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem [e das mulheres], voltam-se para ele [ela] e o [a] marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais. Sob este aspecto, evidentemente, a maneira de andar, de falar, de cumprimentar, de se vestir, os gestos são culturais. Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens [e as mulheres] da sua própria cultura, da sua realidade (FREIRE, 1986, p. 57).

Entendemos que a cultura está associada à existência humana, ao processo de criação e recriação do mundo, implicado naquilo que dá sentido à vida dos sujeitos sociais. Nesse caso, discutir processos educativos implicados com as práticas culturais dos sujeitos constitui-se numa condição essencial ao desenvolvimento de processos educativos que, primeiro, tenham os sujeitos como protagonistas da educação e da produção do conhecimento; segundo, que tenha a capacidade de dialogar com os saberes e valores produzidos nesse contexto, possibilitando uma maior apropriação dessa experiência enquanto conhecimento crítico do seu fazer/agir no mundo, práxis social. Por fim, que assume o compromisso político de produzir conhecimento acerca da realidade como condição necessária ao processo de transformação social.



Para Freire (1996), é fundamental compreender a importância do diálogo entre as diferentes culturas como forma de tornar as práticas formativas mais ricas com relação à formação humana e crítica, associada à construção de alternativas de democratização da sociedade. Entretanto, os educadores precisam compreender que a construção dessas relações dialógicas entre os diferentes sujeitos nem sempre ocorre de forma pacífica, pois, para Freire (1992, p. 156), esse diálogo:

[...] não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

A construção dessas práticas formativas, fundadas no princípio da dialogicidade, exige que os educadores estejam preparados, tanto no campo ético-político, quanto no teórico-metodológico, para mediar os conflitos e os embates que surgirão desses diálogos interculturais, possibilitando não a unificação das culturas e, muito menos, a negação de sua diversidade, mas a reafirmação de suas diferenças e a compreensão da importância dessa diversidade para a constituição de uma geração que respeite os diferentes modos de ser/estar no/com o mundo, engajando-se na defesa de uma sociedade pluricultural.

Diante desse contexto, o ensino de arte pode oportunizar aos jovens do campo uma leitura crítica de seu contexto socio-histórico e cultural na medida em que se tenham as condições para o reconhecimento e a problematização dos elementos simbólicos que compõem a cultura do campo e suas inter-relações como as práticas sociais.

Os trabalhos educativos desenvolvidos na perspectiva da arte e educação precisam evidenciar a riqueza e a importância dos elementos culturais para a formação da população e no desenvolvimento sociocultural e político da comunidade, desmistificando os discursos hegemônicos, construídos a partir de narrativas colonizadoras, que impõem ou silenciam as práticas culturais distintas daquelas referenciadas no mundo “eurocêntrico” ou “norte-americano” (DUARTE Jr., 1981).

O ensino da arte como espaço de releitura crítica do mundo

Os processos educativos construídos por intermédio da arte devem desenvolver no educando a sensibilidade para compreensão e captação dos sentidos e significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais às suas manifestações e tradições



culturais, construídas historicamente na sua relação/interação com o mundo. Os jovens precisam compreender que as tradições e as linguagens culturais são forma de expressão de suas vivências, sentimentos e experiências coletivas, formas de comunicação das suas experiências no mundo.

É fundamental que os profissionais da educação compreendam o papel estratégico da arte e da cultura no desenvolvimento da visão crítica dos educandos acerca da organização política, social e econômica da sociedade. Por meio das tradições culturais e artísticas, os grupos humanos retratam seus modos de vida, de produção e de significação e compreensão do mundo. Esse processo de compreensão e valorização do universo simbólico que permeiam as tradições culturais é importante para a compreensão do modo como os diferentes grupos sociais se produzem na relação no/com o mundo e como esses pensam, atuam e se vem no/com o mundo.

Os projetos de educação do campo comprometidos com a compreensão crítica da realidade e a valorização/reconhecimentos das práticas sociais dos camponeses precisam mergulhar nesse universo artístico e cultural, possibilitando que os educandos busquem, por meio das diferentes linguagens artísticas e culturais, desvelar as formas de pensar-se no mundo destes sujeitos, extraído deste processo “o pensar do próprio povo”, como conforme propõe Freire (2015), condição essencial para o desenvolvimento de práticas educativas libertadoras.

Para Freire (2005), os processos de formação crítica precisam partir desse trabalho rigoroso e ético voltado à compreensão do pensar do próprio povo, de desvendar seus modos de compreensão e significação do mundo e das suas relações com o mundo e com os demais seres humanos. É por meio desse diálogo crítico com o pensar do próprio povo que se constroem as estratégias de problematização, visando à superação do conhecimento ingênuo, do pensamento acrítico, para uma compreensão crítica do mundo, o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo, condição fundamental para a emancipação.

Nessa perspectiva, os projetos de arte e educação devem contribuir na imersão dos jovens no universo da cultura e das tradições locais, reforçando esse processo de reprodução e transmissão de conhecimentos, valores e práticas sociais que reafirmam a identidade e o pertencimento do grupo. No entanto, precisam também instigar questionamentos e problematizações acerca dessas práticas culturais, evidenciando contradições e injustiças sociais presentes naquele contexto social e político, favorecendo novas leituras do mundo e da atuação daqueles sujeitos no processo de transformação daquela realidade.



Dentro desse contexto, o ensino da Arte precisa fomentar nos educando uma releitura da realidade, compreendendo como as diversas linguagens artísticas são utilizadas pelos diferentes grupos sociais como de manifestar suas emoções, sentimentos, angústias e sonhos coletivos, bem como estratégia de ação política em torno das lutas pela garantia dos direitos básicos necessários a uma vida digna no campo.

Por essa razão, as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de arte na educação do campo precisam instigar os educandos a mergulharem no universo cultural e artístico das comunidades rurais como forma de compreender como os diferentes grupos sociais utilizam as linguagens artísticas como meio de dar sentido e significados às suas práticas sociais. Com esse trabalho, não significa que os educadores irão negar aos educandos o direito de apreciar e conhecer o patrimônio artístico e cultural construído historicamente pela humanidade.

Pelo contrário, o ensino de arte desenvolvido numa perspectiva crítica deve criar estratégias teórico-metodológicas que garantam aos jovens a oportunidade de estabelecer relações entre a arte produzida pelos povos do campo, no âmbito da cultura popular, com aquelas construídas historicamente pelos diferentes grupos sociais, possibilitando com isso uma leitura crítica do processo de transformação e evolução da sociedade a partir dos trabalhos artísticos e culturais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Artes, o conhecimento da arte abre perspectivas para que o educando tenha uma maior compreensão da realidade sociocultural do Brasil, das diversidades culturais e artísticas produzidas pelos vários grupos sociais que compõem o nosso país. Nesse caso, o estudo da arte constitui-se numa oportunidade para que os jovens tenham uma compreensão do contexto local, numa relação com os aspectos sociais, artísticos, culturais e econômicos que constitui a sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 20).

Ainda com base nos PCNs, o ensino de Arte tem o propósito de levar os educandos a compreenderem a diversidade de valores que orienta, tanto seus modos de pensar e agir, como dos diversos povos que compõe a sociedade, valorizando o que lhe é próprio, bem como, favorecendo o entendimento da riqueza e diversidade sociocultural brasileira (BRASIL, 1998). Com base nessa proposta, as práticas educativas voltadas ao trabalho com a arte-educação precisam instigar o olhar crítico e criativo dos educandos, tornando-os:



[...] capazes de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo e decodificando formas, sons, gestos, movimentos que estão à sua volta. O exercício de uma percepção crítica das transformações que ocorrem na natureza e na cultura pode criar condições para que os alunos percebam o seu comprometimento na manutenção de uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1998, p. 19).

A partir dessa reflexão, o estudo da arte apresenta-se como um importante instrumento de formação crítica e cidadã, na medida em que faz uma reflexão sobre a contribuição da arte para a compreensão da história da humanidade e das lutas políticas instituídas pelos grupos sociais na implementação de estratégias de desenvolvimento social, políticos e cultural.

Nesse trabalho com a arte na educação do campo, é importante que os educadores procurem construir com os educandos estratégias de mapeamento das linguagens artísticas vivenciadas no campo, buscando evidenciar os potenciais artísticos e culturais da região, bem como criar uma compreensão mais ampla acerca da diversidade e da especificidade das linguagens artísticas desenvolvidas nas diferentes regiões do país, desconstruindo aquela visão hegemônica acerca da arte associada somente ao modelo clássico europeu.

Os projetos educativos desenvolvidos na perspectiva da valorização da arte e da cultura permitem que os diferentes grupos sociais possam reconhecer e reafirmar suas identidades, valorizando as tradições culturais e a própria história dos povos do campo, na medida em que tem a oportunidade de compreender as riquezas e a importância daquelas tradições para a história e a trajetória de constituição daquele grupo social.

Normalmente, são histórias e tradições imbuídas de valores, sentimentos, experiências e modos de vidas que dão sentido aos processos políticos e organizativos dos grupos, bem como com suas relações com o mundo do trabalho e das relações sociais, consolidando práticas de relações sociais e políticas e modos de socialização e sociabilidade, pautadas no respeito aos seres humanos e à natureza, na solidariedade e na cooperação entre os sujeitos. Por essa razão, é fundamental que os educadores e educandos compreendam que:

[...] aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, videografar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade” das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo (BRASIL, 1998, p. 43).



Diante desse contexto, é fundamental que os educandos tenham a capacidade de reconhecer a riqueza das atividades artísticas desenvolvidas pelos povos do campo como meio de comunicar-se com o mundo e de expressar sua percepção do mundo por meio de pinturas, esculturas, gravuras, músicas, dentre outros objetos construídos para manifestar seus sentimentos, sua compreensão e sua relação com o mundo.

Mergulhar nesse universo artístico-cultural favorece tanto à apropriação das técnicas utilizadas naquelas produções artísticas, quanto à compreensão daqueles sujeitos nas suas relações sociais e políticas, considerando que as atividades artísticas estão imbuídas de sentimentos e manifestação de ideias e valores que os sujeitos produzem acerca da sua vida. Por isso, compreender o universo artístico produzido pela humanidade, requer esse olhar atento para os elementos sociais, políticos e culturais que se configuram como pano de fundo para aquela obra ou atividade artística (BARBOSA, 2002).

Os trabalhos artísticos buscam, em grande medida, expressar as questões vividas pelos seres humanos nos diferentes tempos históricos. Desse modo, as linguagens artísticas são utilizadas para dar eco às angústias do povo, ou seja, buscam retratar “problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações”, bem como, buscam documentar “fatos históricos, manifestações culturais particulares”. Por essa razão, um estudo crítico da arte pode contribuir para uma releitura dessa realidade, “propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram tais questões em produtos de arte” (BRASIL, 1998, p. 48).

Nesse contexto, Augusto Boal (2005, p. 48) destaca que o trabalho com a arte e a cultura ultrapassa os limites estéticos e se apropria de outros espaços políticos e sociais, constituindo-se numa estratégia de politização, de desvelamento da opressão e injustiças sociais. Por meio da arte, os grupos sociais podem evidenciar seus conflitos, desejos e angústias, oportunizando aos educadores e educando uma compreensão mais ampla dos sentimentos que permeiam os modos de agir e pensar dos sujeitos sociais.

O trabalho com a Arte no contexto da Educação do Campo se institui como um importante instrumento de emancipação social, na medida em que favorece ao grupo a oportunidade de refletir sobre estes elementos sociais, políticos e econômicos que permeiam suas atividades artísticas e culturais, ressignificando seus modos de pensar e atuar no mundo (DUARTE Jr., 1981).

Nessa perspectiva, os projetos de arte e educação não podem limitar-se à construção de coreografias, de peças teatrais, de músicas folclóricas, de desenhos



e pinturas. Os educadores precisam compreender que as manifestações artístico-culturais são construções históricas, portanto, estabelecem uma intrínseca relação com as lutas políticas e sociais dos grupos sociais, podendo retratar elementos significativos da história da humanidade. Nesse caso, a “Arte não é somente a Música, a Dança, o Cinema, enfim, as artes ditas oficiais, mas são todas as formas de expressão dos sentimentos e emoções concretos do ser humano” (QUEIROZ; NASCIMENTO, 2012, p. 03).

Na visão de Freire (2005), o processo de segregação e/ou negação da cultura popular, em detrimento da valorização de determinados padrões culturais ditos “universais”, constituiu-se numa estratégia de dominação política e cultural dos grupos populares, principalmente, os trabalhadores do campo. Diante desse contexto, os projetos educativos desenvolvidos com o intuito de valorizar as experiências políticas e culturais dos povos do campo, bem como, seus conhecimentos e valores, constitui-se numa importante estratégia de emancipação e libertação destes grupos sociais historicamente excluídos.

Considerações finais

Os projetos de educação do campo trazem como princípio básico a formação crítica e a emancipação dos camponeses. Nesse contexto, o ensino de arte pode potencializar esses projetos educativos desenvolvidos nas escolas do campo, na medida em que, possibilita o reconhecimento e a valorização da cultura e da história desses grupos sociais, reafirmando suas identidades e práticas socioculturais. Essas experiências podem também ampliar as estratégias de emancipação através do processo de problematização acerca dos valores, crenças e ideologias presentes nas atividades artísticas e culturais, favorecendo uma compreensão crítica dos aspectos sócio-histórico daquele contexto.

Com base nas reflexões tecidas neste trabalho, compreendemos as experiências de arte educação oferecem aos educandos um conjunto de oportunidade para o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e estéticos, associados ao processo de compreensão crítica do mundo. Além disso, esse trabalho de imersão crítica no contexto socio-histórico e cultural da comunidade, por meio da arte e da cultura, favorece o desenvolvimento da autonomia e criticidade frente às questões sociais presentes no contexto no qual está inserido, reafirmando o papel estratégico da arte na formação crítica dos sujeitos, bem como, enquanto instrumento de transformação social.



Acreditamos que esse processo de reflexão crítica sobre a cultura do campo possibilita que educadores e educandos redescubram novos valores e novas formas de ver e interpretar o mundo, a partir de ângulo e contextos diferenciados daqueles vistos anteriormente, com base num padrão político e cultural “eurocêntrico”, associado à lógica colonizadora. Nesse caso, o ensino de arte pode trazer referenciais de análise da realidade e dos processos históricos e culturais construídos e vivenciados pelos diferentes grupos sociais, ampliando as possibilidades de interpretações de suas práticas sociais e suas experiências artísticas.

Entretanto, esse trabalho de construção de práticas educativas capazes de dialogar com essa diversidade sociocultural que permeiam a realidade do meio rural brasileiro passa, prioritariamente, pelo desenvolvimento de novos processos de formação docente voltados para a formação crítica dos educadores com o intuito de possibilitar a (re)significação dos valores e saberes internalizados por meio das experiências socioculturais, da formação escolar e profissionais que, muitas vezes, as impedem de compreender o trabalho com a diversidade como uma oportunidade para se reconhecer e afirmar as diferenças como um caminho para a construção de uma educação democrática.

Referências

- ARROYO, Miguel. G.; CARDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Ana M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- Boal, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite a Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- DUARTE J. João Francisco. *Fundamentos da Arte na Educação*. São Paulo: Cortez, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LIMA, Elmo de S. Educação e diversidades nas escolas do campo: a construção de práticas educativas interculturais. In: LIMA, Elmo de S.; MELO, Keylla R. A. (org.). *Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas*. Teresina - PI: EDUFPI, 2016.

LIMA, Elmo de S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. *Revista Espaço do Currículo* (On-line), v. 06, p. 608-619, 2013.

QUEIROZ, Milena Sodré; NASCIMENTO, Cilene Canda. Arte-educação no contexto das classes multisseriadas na comunidade da Fazenda Timbó em Amargosa-Ba. In: *Anais do III Encontro Baiano de Estudos em Cultura* (Ebecult). Cachoeira-Bahia: UFRB, 2012.

SIMÕES, Willian. *Comunidades Tradicionais de Faxinais e Gestão de Políticas Públicas Educacionais no Estado do Paraná: Compreendendo Territórios e Territorialidades*. 133f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.



ESPAÇO
PEDAGÓGICO

**DIÁLOGO COM
EDUCADORES**

Francesco Tonucci è una delle voci mondiali più attive e influenti quanto alla partecipazione dei bambini all’ecosistema urbano. Nato in Italia nel 1940, ha lavorato come insegnante nella decade del 1960, e poi ha fatto il commissario di pubblica sicurezza all’Istituto nazionale di psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) d’Italia. I suoi disegni su contesti educativi contraddittoriamente ostili all’infanzia erano diversi dal fatto che portavano sempre la prospettiva dei bambini e cominciarono ad essere pubblicati su riviste pedagogiche italiane dal 1968. Le sue satire grafiche, firmate dallo pseudonimo Frato, si sono eternate come potenti attivatori di riflessione e pubblicate in numerose edizioni nei diversi continenti. In Brasile spiccano due titoli: “Com Olhos de Criança” (“Con gli occhi del bambino”), e “A Solidão da Criança” (“La solitudine del bambino”). Noto per il progetto internazionale “Cidade das Crianças” (“Città dei bambini”), lanciato nel 1991, il cui obiettivo è trasformare le città in base sulla vita e sui bisogni dei bambini, ha proposto come alternativa al degrado urbano la trasformazione delle città a partire dagli occhi dei bambini che ci abitano. L’essenza di questa iniziativa sostiene che uno dei compiti centrali delle politiche pubbliche sia quello di garantire ai bambini il diritto di giocare. Oggigiorno centinaia di città sono impegnate in questo progetto. Altre sue opere pubblicate in portoghese sono “Criança se Nasce”; “A Cidade das Crianças – Uma Nova Forma de Pensar a Cidade”; “Quando as Crianças Dizem: Agora Chega!”; “40 Anos Com Olhos de Criança”; “Seja bem-vindo! Cartas a Uma Criança Que Vai Nascer” – in collaborazione con Maria Novo. Ha scritto numerose opere pubblicate in italiano e spagnolo, come per esempio “Pericolo, bambini: appunti sull’istruzione”; “A come elefante - Alfabetiere per bambini che non vogliono imparare a scrivere”; “Un sorso dopo l’altro - Disegni e pensieri per tuffarsi nel mondo dell’acqua”; “Manuale di guerriglia urbana - Per bambine e bambini che vogliono conoscere e difendere i loro diritti”; “La scuola come ricerca”; “I materiali - la creta, il colore, il legno nel nido, nella scuola dell’infanzia ed elementare, in casa”; “Il consiglio dei bambini” ecc. Conferenziere richiesto a livello

Recebido em 14/01/2020 – Aprovado em 21/02/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11444>



internazionale, si è distinto per numerosi premi, tra i quali “Laurea Honoris Causa” da università europee e latine come riconoscimento dei contributi nel campo dell’istruzione e della difesa dei bambini.

Intervista concessa a Rosana Coronetti Farenzena, Dottoressa in Studi del Bambino all’Università di Minho, in Portogallo, e professoressa della Facoltà di Scienze dell’educazione all’Università di Passo Fundo.

Sig. Tonucci, Lei è un’autorità mondiale nella difesa dei bambini. Il Suo percorso, costruito su proposizioni originali, rivela una vitalità ammirabile. I Suoi disegni firmati come Frato, da decenni provocano dell’autoriflessione ai lettori dappertutto, sempre con della forza possibile a pochi testi scritti. Sono tante le Sue iniziative: quella che si è diffusa come un progetto internazionale della città dei bambini; le ricerche, le conferenze; i libri, insomma, tutta la Sua produzione è ispiratrice e potente. Riprendendo l’iconico “Con gli occhi del bambino”, ha l’idea di come conserva splendente questi occhi da bambini, che gli permettono la sensibilità interpretativa e di dialogo dispari, cioè, la capacità di realizzare il desiderio della coerenza nell’atteggiamento con i bambini, soggetti attivi e lucidi, bisognosi di un’appartenenza libera, creativa e trasformatrice nel mondo?

All’inizio del suo libro “Il Piccolo Principe” Antoine de Saint-Exupéry scrive: “Tutti i grandi sono stati bambini una volta. (Ma pochi di essi se ne ricordano).” Il primo suggerimento per non tradire le aspettative e le esigenze dei bambini che incontreremo nella nostra vita tanto come genitori, come insegnanti o semplicemente come adulti è non dimenticarci della nostra infanzia. Ricordare cosa ci faceva felici e cosa ci faceva soffrire per fare rendere felici e non far soffrire i nostri bambini. Il secondo suggerimento è ascoltare i bambini. Quando noi ci dimenticheremo della nostra infanzia, e questo è molto probabile e frequente, se sapremo ascoltare i bambini, loro ce lo ricorderanno.

Non ce n’è nessun’esagerazione quando si parla della diffusione, fra i continenti, delle Sue idee e della Sua opera, non essendo possibile citarne questioni come i diritti dei bambini, la qualità della scuola materna ed elementare e tutti gli altri contesti inerenti ai bambini senza ricordare il Suo nome. A cosa attribuisce la potenza e la solidità del messaggio della Sua opera?

Non lo so, me lo domando spesso anche io e spero che qualcuno un giorno sappia spiegarlo. Non credo che questa mia confessione sia un atto di falsa

modestia, ma un sincero stupore. Ho sempre pensato di dire cose di senso comune, di non aver inventato niente né sull'educazione né sul rapporto con i bambini. Ho avuto la fortuna di conoscere bravi maestri e ho divulgato le loro esperienze. Ho cercato di non dimenticare la mia infanzia e di ascoltare le bambine e i bambini e ho cercato di difendere le loro esigenze e le loro richieste. Proporre che gli adulti debbono amare i bambini e rispettare le loro opinioni mi sembra che debba essere considerato senso comune; così come affermare che l'educazione tanto familiare che scolastica debba avere come obiettivo la felicità dei figli e degli allievi. Denunciare quando questo non avviene è ancora una conseguenza ovvia e di senso comune. Che affermazioni di senso comune vengano tanto apprezzate e premiate sinceramente mi mette a disagio e mi mette anche un po' di paura. Significa che il buon senso comune si è perduto.

A quale tappa della Sua vita si è reso conto della consapevolezza di una società centrata sull'adulto, con pratiche naturalizzate di padronanza intergenerazionale sull'infanzia, e ha preso l'impegno etico di trasformare la negatività incollata a coloro che “non sanno, non possono, non devono, non sono preparati/emancipati...”?

Nel 1991, quando il Comune di Fano, mia città natale, mi chiese di assumere la direzione scientifica del progetto “La città dei bambini” il primo obiettivo che proposi al sindaco di raggiungere fu che i bambini potessero di nuovo uscire di casa senza essere accompagnati da adulti. Una esperienza che fino a pochi decenni prima era assolutamente normale per tutte le bambine e i bambini era diventata impossibile. I genitori avevano paura della città, i bambini non potevano più vivere adeguatamente la loro esperienza più importante: il gioco. La città aveva scelto l'adulto, maschio, lavoratore e si era dimenticata di chi non era adulto, maschio e lavoratore. Si era dimenticata della maggioranza dei suoi cittadini e aveva accettato di diventare la città delle auto (il giocattolo preferito di quel cittadino privilegiato) invece che della persone. Da qui la proposta di cambiamento che il nostro progetto presenta ai sindaci: cambiare il parametro, dall'adulto al bambino, nella certezza che una città adatta ai bambini sarà migliore per tutti.

Fra le Sue opere, ce n'è qualcuna che abbia un senso speciale per Lei?

Difficile e ingiusto per un padre scegliere fra i suoi figli. Mi sono sempre rifiutato non solo di dire ma anche di pensare se preferisco uno dei miei tre figli e se ci penso sono sicuro che non c'è. Ogni libro e ogni vignetta ha una sua storia e



nel momento che l'ho scritto o l'ho disegnata era per me una cosa importante. Poi evidentemente alcuni libri e alcune vignette hanno avuto un peso più importante e hanno creato un dibattito o un seguito più rilevante di altri. Ma non sempre il loro successo corrispondeva al mio interesse per loro. Insomma anche i libri e i disegni si comportano come i figli, hanno una loro vita, spesso diversa da quella desiderata dai genitori e dagli autori.

Quale feedback riceve dai lettori dei Suoi libri? Basicamente sono studenti che devono conseguire l'abilitazione all'insegnamento? Insegnanti? I bambini. Le hanno già detto qualcosa su questo argomento?

I miei libri hanno avuto una notevole diffusione, specialmente nei paesi di lingua spagnola e sono entrati sia nel circuito educativo formale sia in quello familiare, ma anche in quello amministrativo delle città e tecnico dell'urbanistica o della pediatria. Mi è capitato di ascoltare persone che mi dicevano che dopo aver letto un libro avevano deciso di diventare insegnanti o di avere un figlio. Queste testimonianze mi mettevano paura e mi caricavano di una responsabilità e di meriti che non credo di avere. Ho spesso avuto anche testimonianze di genitori che mi raccontano che i loro bambini passano lunghi tempi a sfogliare i libri delle mie vignette quando non sanno ancora leggere. Questi racconti mi emozionano e mi fanno pensare che i bambini, anche di fronte a disegni così essenziali, in bianco e nero, e poco comprensibili, sentono nei miei confronti qualcosa che assomiglia alla complicità e questo mi piace molto. I bambini mi dicono molto, sempre; direttamente quando parlo con loro o indirettamente attraverso i racconti dei loro genitori e insegnanti. Spesso le mie vignette nascono dalle parole vere dei bambini.

La solidità democratica di un individuo, di una scuola, di una comunità e di una società si rivela nei rapporti che abbiamo con i bambini, come ci rendiamo conto di garantire o meno il loro diritto alla partecipazione?

La partecipazione di tutti, adulti o bambini, è garantita dall'ascolto. Una persona partecipa se è ascoltata ed è ascoltata se chi ha potere è in grado di ascoltare, interessato ad ascoltare e disposto a tenere conto di quello che gli viene detto. Nel caso degli adulti tutto questo si capisce facilmente perché l'adulto che ha potere comprende facilmente quello che gli dicono i suoi colleghi adulti e sa che, se terrà conto delle loro richieste, il suo potere potrà aumentare. Perché considerandosi ascoltati e soddisfatti e gli garantiranno il loro consenso elettorale.



Ma con i bambini non funziona così. Prima di tutto i bambini non votano e quindi perdono questa arma nei confronti che chi ha potere. In secondo luogo i bambini non hanno fiducia nelle loro idee perché sanno che gli adulti si aspettano da loro che le abbandonino il più presto possibile per giungere ad atteggiamenti e modi di pensare adulti. Quindi, la reale partecipazione dei bambini avverrà solo se chi ha potere, nel nostro caso il sindaco, il direttore della scuola, il primario dell'ospedale, sentiranno la necessità e l'urgenza di conoscere il parere, il punto di vista dei bambini perché ne hanno bisogno per rendere la città, la scuola, l'ospedale migliori, adeguati alle esigenze di tutti, a partire dai bambini.

Considerando la propria condizione umana, poiché furono anche loro bambini, gli adulti avrebbero a loro disposizione risorse interne per non stabilire o non ripetere interazioni di padronanza, dispettose e abusive con figli, studenti e altri bambini. Dall'organizzazione di scuole e classi, per esempio, che non fa attenzione all'espressività corporale, alla mobilità necessaria alla scoperta del mondo, o ancora l'imposizione di troppi compiti che prendono un bel tempo da apprendimenti importanti. Questa incoerenza che allontana i bambini dalla loro partecipazione in città, che mette la vita dei bambini e gli ambienti naturali in lati oposti, potrebbe essere affrontata e superata o siamo condannati a essa?

Ho già citato la frase di Saint-Exupéry e credo che sia veramente una specie di maledizione della condizione di adulti: dimenticarsi della propria infanzia e ripetere con i nostri bambini figli, alunni, vicini di casa, pazienti ecc. tutto quello che da bambini non abbiamo capito, non abbiamo condiviso e ci ha fatto soffrire: mangiare quello che non piace, giocare meno del necessario, essere sempre vigilati e accompagnati, passare ore del pomeriggio a fare i compiti di scuola invece di giocare. E molto altro. E di fronte a tutto quello che non capivamo e non dividevamo la frase risolutiva: “Quando sarai grande capirai”. E forse era proprio vero perché da gradi si fa esattamente come i grandi facevano quando noi eravamo piccoli.

Ci sono tante prove del fatto che l'attuale sistema di istruzione per bambini non risponde ai loro bisogni di partecipazione, non riconosce e non considera le loro caratteristiche e capacità, non garantisce ambienti inclusivi in cui tutti possono crescere, imparare, giocare e consolidarsi pienamente. Anche questo coinvolgerebbe una scuola che non teme la diversità. Nel caso del Brasile, e non solo, abbiamo bambini che dai primi anni di vita restano fino a 11 ore al giorno in queste istituzioni.



Grande parte o la maggior parte della loro infanzia è vissuta in questi spazi con programmi e routine coordinati da persone ritenute specialiste dei bambini. Quali principi ritiene fondamentali affinché le scuole siano davvero posti di esperienza istruttiva, fortemente umanizzate e di applicazione dei diritti dei bambini a tutti quanti?

Oggi la scuola dei nostri paesi è una offerta educativa la cui frequenza è obbligatoria perché ritenuta un diritto dei bambini e una esigenza per le nostre società. Ha una sua precisa proposta definita nelle leggi dello stato e nei programmi ministeriali. Compito degli insegnanti è proporre quei contenuti nella forma migliore possibile e compito degli alunni impegnarsi per apprendarli. La scuola infine valuta se l'impegno degli allievi è stato sufficiente per raggiungere i livelli indicati e a seconda del risultato di questa valutazione promuove o bocchia. Sembra tutto normale. Così è stato per me più di settanta anni fa, così per i miei figli e così per i miei nipoti. Bene, tutto questo è illegale. Non solo scientificamente sbagliato, pedagogicamente scorretto e comunque assolutamente inefficace e perfino controproducente, ma illegale. La legge brasiliana come quella italiana, spagnola o argentina e di tutti i paesi del mondo dice che l'educazione familiare e scolastica ha un obiettivo completamente diverso e in qualche modo opposto a quello indicato. Infatti l'articolo 29 della Convenzione dei diritti dell'Infanzia approvata dalle Nazioni Unite nel 1989 e ratificata da tutti i nostri paesi recita: "Gli Stati parti convengono che l'educazione del bambino deve avere come finalità: a) favorire lo sviluppo della personalità del bambino nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità". Non quindi proporre un proprio programma che gli allievi debbono imparare, ma fare in modo che ciascuno degli allievi (e dei figli) possa scoprire le proprie facoltà, attitudini, vocazioni, e svilupparle in tutta la loro potenzialità. Se questo non succede la colpa sarà della scuola e non degli alunni. Altrimenti la scuola, come diceva don Milani, rischia di essere come un ospedale che cura i sani e rifiuta i malati. Vale la pena notare che quanto scritto in un trattato internazionale come la Convenzione ha un valore giuridico superiore alla legislazione ordinaria e ovviamente ai programmi e regolamenti.

Qui in Brasile c'è un'innovazione importante davanti alla meta di formazione professionale specifica di docenti per l'istruzione, tuttavia, alla facoltà di Pedagogia c'è un fattore nuovo: la crescita grandissima di corsi di laurea a distanza. Questa



flessibilità formativa può essere interpretata in diversi modi ed è imposta in un contesto di reinvenzione dei corsi in classe, consapevoli in misure maggiori o minori della sfida di presentare risposte e pratiche curricolari adatte ai contributi portati dagli studi dell'infanzia. Che cos'è indispensabile alla formazione degli insegnanti dell'infanzia? Quali sono i valori irrinunciabili ai progetti pedagogici dei corsi di Pedagogia?

I nostri paesi pensano che per cambiare le pratiche scorrette o inadeguate sia sufficiente cambiare le leggi. In Italia quasi tutti i governi hanno ritenuto necessario o opportuno varare riforme del sistema educativo cambiando la struttura, le discipline, i sistemi di valutazione. Nei più di cinquanta anni che seguo la nostra scuola è cambiato tutto parecchie volte a livello legislativo, ma la scuola è rimasta sostanzialmente la stessa. Quella che oggi frequenta la mia nipotina assomiglia terribilmente alla mia. Gli unici che possono cambiare la scuola sono gli insegnanti. Per cambiare la scuola bisogna formare buoni insegnanti e considerare che prima di tutto il diritto allo studio, assicurato dagli articoli 28 e 29 della Convenzione è il diritto per ogni bambina e per ogni bambino ad avere un buon insegnante.

Qui ovviamente si apre un capitolo che richiederebbe uno spazio che non abbiamo: come si formano buoni insegnanti? Mi limito a tre note che potrebbero essere tre capitoli per successivi chiarimenti. 1. Non tutti possono essere insegnanti, bisogna saperli selezionare. 2. La loro formazione deve essere coerente con il modello educativo che pensiamo debbano realizzare (non può continuare ad essere di tipo accademico con insegnanti in cattedra ed esami di verifica). 3 La professione docente deve essere socialmente ed economicamente rivalutata come una delle più importanti per un paese democratico.

Temo che per ottenere questi risultati dei corsi a distanza non siano la soluzione migliore.

Non è raro che scuole materne adottino un concetto ristretto di ricerca: la raccolta di informazioni da presentare all'insegnante con l'obiettivo di ottenere del voto. Il senso di un rapporto appassionato della conoscenza – di portare avanti un processo di indagine e di condivisione del processo come fattore di promozione della cultura scolastica – non raramente è secondario, quando non viene anche ignorato totalmente. Questa cultura scolastica può essere cambiata per migliorare il rapporto organico con una cultura scientifica fin dall'infanzia?

Non solo fin dall'infanzia ma specialmente nell'infanzia! Dal secolo scorso i nostri grandi maestri da Freud a Piaget a Bruner ci hanno aiutato a capire che



gli anni più importanti della vita sono i primi e le neuro scienze moderne lo hanno confermato. Per questo deve essere chiaro che le cose più importanti non verranno dopo, ma sono avvenute prima. La massima attenzione, il massimo investimento culturale e sociale deve essere effettuato nella scuola dell'infanzia e primaria.

Considerando il Suo profondo legame e conoscenza del sistema di istruzione italiano, quali sono i meriti che riconosce per la scuola pubblica italiana dell'infanzia?

Nel 1991 la scuola dell'Infanzia "Diana" di Reggio Emilia è stata considerata dalla rivista americana Newsweek la migliore del mondo. Era questo un importante riconoscimento del grande lavoro fatto dal Comune di Reggio Emilia per le sue scuole infantili e dal suo direttore Loris Malaguzzi che ho avuto la fortuna di avere come grande amico e del quale nel 2020 ricorderemo i 100 anni della nascita. I suoi meriti principali sono stati quelli di liberare l'educazione infantile dalle strettoie della cura e della protezione, allora ancora molto presente nelle strutture sostanzialmente assistenziali e custodialistiche della prima infanzia, tutte volte a preparare i bambini ai primi importanti apprendimenti che sarebbero iniziati con l'inizio della scuola primaria e gli apprendimenti della lettura e scrittura. Malaguzzi, più ancora che Montessori, dà una grande importanza ai diversi linguaggi dei bambini perché ciascuno possa trovare e sviluppare il suo. Perché non succeda, come dice una sua bella poesia che il bambino ha cento lingue, ma gliene rubano novantanove!

Lei crede che abbiamo potenziale per trasformare la scuola per pochi in una scuola per tutti, in un paese con una disuguaglianza sociale brutale come in Brasile?

Questo è l'obiettivo della scuola, altrimenti non è scuola. In un paese di ingiustizie la scuola deve educare alla giustizia; in un paese di violenze deve educare alla solidarietà, alla non violenza; in un paese di abusi ambientali deve educare al rispetto e alla cura dell'ambiente. Lo dice ancora chiaramente la legge, lo stesso articolo 29 della Convenzione dopo il punto a) che abbiamo commentato sopra continua dicendo:

- b) sviluppare nel bambino il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;
- c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali

del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;

- d) preparare il fanciullo ad assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi e delle persone di origine autoctona;
- e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale.

Lei, Sig. Tonucci, ha l'idea della grandezza della Sua opera tra gli insegnanti brasiliani, e fra gli studenti della facoltà di Pedagogia? Se invitato a lasciare un messaggio a questo pubblico, che raggiunge milioni, quale sarebbe?

Sinceramente non conosco questo aspetto. Sono venuto in Brasile poche volte e sempre per tempi troppo brevi e per partecipare a congressi. Spero nel prossimo viaggio di poter avere un incontro più diretto e personale sia con il mondo dell'educazione che con il mondo politico delle città.

Per concludere e con molta gratitudine per questo momento di attenzione a questa edizione della Rivista Spazio Pedagogico, che verrà letta da migliaia di brasiliani, cosa possono sperare i bambini dagli adulti? C'è speranza di convivenza democratica nella sua essenza?

Che il loro amore si manifesti più nel rispetto, nell'ascolto, che nel consumo. Nella società di oggi sembra che tutto si possa comprare e pagare. Se stiamo poco con i nostri figli possiamo farci perdonare regalando loro oggetti costosi. Ma quello di cui i bambini e le bambine hanno bisogno dai loro genitori, dai loro insegnanti e dai loro sindaci, sono cose che costano poco o non costano nulla e sono frutto di affetto e di fiducia. Hanno bisogno che i genitori sappiano capire le loro esigenze e che li aiutino a trovare la loro strada nella vita. Che abbiano fiducia nelle loro capacità e li lascino uscire di casa per giocare con i loro amici piuttosto che iscriverli a tanti corsi pomeridiani che costano soldi e servono poco. Hanno bisogno che i loro insegnanti li aiutino a sviluppare le loro vocazioni, ad usare i loro linguaggi preferiti per trovare e sviluppare la loro vocazione. Che lascino loro liberi i pomeriggi, i fine settimana e le vacanze senza compiti per casa, per esercitare il loro diritto al gioco garantito dall'articolo 31 della Convenzione. Hanno bisogno che i loro sindaci restituiscano loro lo spazio pubblico che oggi viene regalato quasi completamente



alle auto, perché quello è lo spazio giusto per i loro giochi. Le città potrebbero risparmiare i soldi necessari per attrezzare gli spazi di gioco per lasciare che siano i bambini stessi a decidere quando, dove e come giocare (essendo un loro diritto).

I bambini vogliono sperare che quando gli adulti prendono un impegno lo ricordino e lo assolvano. Sono trenta anni che aspettano che si rispettino gli impegni presi con la Convenzione dei diritti dell'Infanzia!



ESPAÇO

PEDAGÓGICO

RESENHA

Imaginação e criação na infância

Andréia Mendiola Marcon*

Imaginação e criação na infância é uma obra bastante relevante relacionada aos estudos da aprendizagem. Embasado por Vigotski (1896-1934), um dos maiores estudiosos nessa área, este livro foi publicado pela primeira vez na União Soviética em 1930, foi traduzido para o Português no Brasil em 2009 pela extinta editora Ática e publicado novamente em 2018 pela editora Expressão Popular, com a tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

A obra começa com um prefácio escrito pelas tradutoras, no qual elas expressam a necessidade de publicar novamente as ideias geniais desse que foi um dos maiores responsáveis pelos estudos da aprendizagem como campo de ciência. As tradutoras apresentam a preocupação referente à tradução da obra publicada no Brasil em 2009 e justificam essa apreensão em razão de que em sua percepção, essa edição, em diferentes aspectos, apresenta divergências no que refere à tradução de alguns termos e palavras utilizados por Vigotski, a exemplo do que ocorre também na versão traduzida dessa mesma obra para outros idiomas, como por exemplo o inglês, o espanhol e o italiano.

Sobre essa divergência as tradutoras explicam que, de modo geral, as obras de Vigotski traduzidas para diferentes línguas são constantemente marcadas por interferências de ideias e conceitos equivocados, que deturpam o seu pensamento. Isso faz com que se apresentem traduções de termos modificados e, por muitas vezes – ou quase sempre –, compostas por normas técnicas de redação que determinam o que pode ser usado ou não em uma língua sem considerar o estilo linguístico do autor e o contexto histórico-cultural de sua época. Exemplo disso é o caso da tradução do livro ora apreciado: *Imaginação e criação na infância*.

Por essa razão, a edição de 2018 apresenta uma criteriosa tradução e revisão técnica feita por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. A obra objetiva compartilhar com

Recebido em 08/02/2020 – Aprovado em 09/04/2020

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v27i2.11445>

* Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia *campus* Sertão/RS. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (Gepalfa). Brasil. E-mail: mendiolamarcon@gmail.com. Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Sertão, pelo incentivo aos estudos no doutorado em Educação pela Universidade de Passo Fundo/UPF/RS.



a família, a escola e a sociedade uma nova oportunidade de leitura sobre essa temática fantástica, considerando assim o modo singular e especial de Vigotski.

Os temas e conceitos abordados por esse livro dizem respeito aos vários anos de investigação realizada por Vigotski a respeito da imaginação e da criação como elementos essenciais para a construção do conhecimento científico, artístico e cultural pelo sujeito. O pensador e psicólogo apresenta, de forma muito clara, uma analogia sobre os conceitos de imaginação e de criação e fala sobre como esses elementos se desenvolvem como resultado da recuperação e da reelaboração das experiências de vida da criança.

No desenrolar da obra, encontra-se um conjunto de reflexões sobre o modo pelo qual a criança experiencia as situações e os acontecimentos ao seu redor. Nela, encontram-se oito capítulos que trazem argumentos teóricos do autor com relação à imaginação criadora, sendo esses capítulos compostos pelos seguintes temas: a) criação e imaginação, b) imaginação e realidade, c) o mecanismo da imaginação criativa, d) a imaginação da criança e do adolescente, e) os suplícios da criação, f) a criação literária na idade escolar, g) a criação teatral na idade escolar, h) o desenhar na infância.

No primeiro capítulo do livro, intitulado “criação e imaginação”, Vigotski (2018, p. 13) conceitua a “atividade criadora do homem” como “aquela em que se cria algo novo”. Para reforçar esse argumento, o autor explica que há dois tipos de atividades realizadas pelo homem denominadas de reconstituidor ou reprodutivo e que estão inteiramente ligadas à memória. Para o autor, isso significa compreender que a memória refere-se à capacidade do sujeito de desenvolver atividades como, por exemplo, assimilar, mudar ou adaptar, entre outras, frente a novas experiências cotidianas da vida do sujeito.

No segundo capítulo, “imaginação e realidade”, Vigotski esclarece que, para compreender o mecanismo da imaginação e da atividade de criação, é importante entender a relação entre a fantasia e a realidade no comportamento humano. Para explicar tal relação, o autor apresenta quatro aspectos essenciais que podem ajudar nesse entendimento. O primeiro aspecto refere-se às construções fantasiosas, como, por exemplo, os contos, as fábulas, as lendas e os mitos, sendo esses entendidos como algo distante da realidade, porém, são frutos das experiências de vida humana e que, por algum motivo, sofrem uma reelaboração da imaginação, tomando como combinações os traços fantasiosos. No segundo aspecto, Vigotski ressalta que a própria experiência se apóia na imaginação para criar novas representações que se desenvolvem na relação entre as ideias já formuladas e a experiência do outro.



O terceiro aspecto trata dos traços afetivos ou emocionais como elemento capaz de influenciar a relação entre a imaginação e a realidade. Por fim, o quarto e último aspecto consiste na ideia de que a construção da imaginação pode ser algo novo, porém, ao ser cristalizada no mundo como objeto concreto, ela passa a influenciar outras causas.

No capítulo três, “o mecanismo da imaginação criativa”, Vigotski estuda o desenvolvimento da criatividade apontando-a como um processo extremamente complexo e também essencial para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Nela, observa-se uma atividade orientada por dois processos. O primeiro refere-se à dissociação de uma experiência em partes. O segundo foca-se na associação dos elementos adquiridos e modificados por meio de novas experiências humanas. Para Vigotski, esse processo é fundamental na formação dos conceitos e do pensamento abstrato dos sujeitos no contexto escolar.

No quarto capítulo, “A imaginação da criança e do adolescente”, Vigotski pressupõe que o processo da imaginação ocorre de modo diferente entre as crianças e os adultos. Para o autor, isso significa dizer que, em cada fase do desenvolvimento infantil, existem fatores e características específicas ligadas à maturidade cognitiva da criança. Vigotski (2018, p. 47) explica que a atividade da imaginação não é mais rica para a criança do que para o adulto. Pelo contrário, a criança não possui uma trajetória de experiências como a do adulto, portanto, a sua imaginação é moderada. Para o autor, isso ocorre devido ao fato de a criança estar em uma fase pertencente ao mundo da fantasia, em que tudo pode e no qual não se fazem presentes exigências precisas que a impedem de exercer a sua criatividade. Assim se diferencia do universo adulto ou da fase de adolescente, quando os interesses são outros e, conseqüentemente, a fantasia amadurece.

No quinto capítulo, “os suplícios da imaginação”, Vigotski expressa a ideia de que a criação não é um processo mental simples, e, sim, um processo mental difícil. Para o autor (2018, p. 55), “o desejo de contagiar o outro com o sentimento que nos domina e, junto a isso, o sentimento da impossibilidade de fazê-lo estão fortemente expressos na criação literária da juventude”. De outro modo, a imaginação não pode ser tratada somente como uma mera capacidade humana que necessita ser exercitada no sujeito durante sua escolarização. Tem, sim, de ser tratada como uma capacidade humana essencial que reflete em todo o comportamento humano do sujeito.

No capítulo seis, “a criação literária na idade escolar”, Vigotski convida os professores para refletir sobre o desenvolvimento mental da criança. Nessa reflexão, o



autor explica que, na fase infantil, a criança expressa as suas ideias por meio do desenho e isso ocorre em razão de essa atividade criadora possibilitar mais segurança naquilo em que ela tem domínio. Contudo, Vigotski (2018, p. 62) salienta que, ao passar para outra fase do desenvolvimento, a criança modifica também o modo da sua criatividade. Em outras palavras, o desenho passa a ser uma experiência de sua vida deixada no passado, e, assim, abre-se espaço para um novo ciclo – no caso, a adolescência – e, conseqüentemente, se dá o amadurecimento mental que facilmente é percebido diante de outras atividades, tal como a criação verbal e literária.

No capítulo sete, “a criação teatral na idade escolar”, Vigotski discute sobre a brincadeira e a dramatização na infância como ferramentas para concretizar a criação da imaginação. Diante disso, Vigotski (2018, p. 98) ressalta que a criança, a partir das suas experiências, é capaz de encarnar um personagem, um animal, um elemento da natureza ou objeto para pôr em prática o que está contido em seu processo de imaginação. Nesse sentido, o autor faz uma crítica a ações que demandem que a criança tenha de decorar textos como se fossem atores da vida real. Para ele, essa situação engessa a criatividade da criança, fazendo com que ela somente reproduza falas alheias. Por essa razão, o autor visualiza um processo pedagógico cujas ações pautam-se no sentimento de satisfação da criança em construir a sua própria história e em interpretá-la a partir da sua imaginação.

No capítulo oito, “o desenhar na infância”, Vigotski apresenta quatro estágios do desenho na primeira infância: **I. Estágio das Garatujas**, caracteriza-se por representações do objeto muito distantes da sua realidade. **II. Estágio de Surgimento**, caracteriza-se por um número bem maior de detalhes sobre o objeto no desenho. **III. Representação Verossímil**, caracteriza-se pela forma real do objeto, próxima da sua aparência. **IV. Representação plástica**, caracteriza-se pelas partes isoladas do objeto com mais detalhes em relevo, luz e sombra. Dessa forma, Vigotski sinaliza a importância de as ações pedagógicas serem conduzidas por uma perspectiva em que a criação e a imaginação sejam colocadas como elementos essenciais na escolarização da criança.

Por fim, o livro *Imaginação e criação na infância* trata-se de um referencial relevante para os professores e todos aqueles que desejam aprofundar estudo sobre a relação entre imaginação e criação. O profundo conhecimento de Vigotski sobre a temática abordada e traduzida com tanta excelência e cuidado por Elizabeth Tunes e Zoia Prestes permite ao leitor um amplo panorama dos principais conceitos que abordam a relação “imaginação e criação” e proporciona tantas e profundas refle-



xões sobre esses elementos nos processos educativos dos sujeitos da primeira e da segunda infância.

Cabe ressaltar, ainda, que o livro apresenta um estilo agradável de escrita, o qual indica de forma clara e acessível o pensamento de Vigotski, possibilitando, desse modo, uma reflexão sobre como podemos modificar as próprias ideias diante dessa obra que apresenta conteúdos tão riquíssimos. Isso tudo se revela relevante em razão de que, na prática, a imaginação e a criação na infância caminham juntas e são elementos imprescindíveis para o entendimento a respeito de como acontece esse fenômeno no processo cognitivo da criança e de como o professor pode organizar o ensino, considerando um caminho complexo para ela.

Referência

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e Criação na Infância*. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ed. Expressão. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

