

Na aldeia, na escola e no museu:
alinhavos entre infância e trabalho
docente

Nara Maria Forte Diogo Rocha

Marcelle Arruda Cabral Costa

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Francisco Pablo H. A. Pinheiro

(Organizadores)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmo Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horácio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro UFPE	Maria do Socorro Silva Aragão UFC
Eliane P. Zamith Brito FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça UNIFOR
Homero Santiago USP	Pierre Salama Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves USP	Romeu Gomes FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto UFF	Túlio Batista Franco UFF

Nara Maria Forte Diogo Rocha
Marcelle Arruda Cabral Costa
Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Francisco Pablo H. A. Pinheiro
(Organizadores)

NA ALDEIA, NA ESCOLA, E NO MUSEU: ALINHAVOS ENTRE INFÂNCIA E TRABALHO DOCENTE

1ª Edição
Fortaleza - CE
2016



Na aldeia, na escola, e no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente

© 2016 *Copyright by* Nara Maria Forte Diogo Rocha, Marcelle Arruda Cabral Costa, Maria de Fátima Vasconcelos da Costa e Francisco Pablo H. A. Pinheiro (Organizadores).

Edição comemorativa dos 10 anos do LUDICE - Facebook: LUDICE

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Diagramação

Victor Marques

Bordado

Cristina Guimarães

Arte da Capa

Rayana Vasconcelos e Núbia Agostinha

Revisão de Texto

Rayana Vasconcelos da Costa

Ficha Catalográfica

Thelma Marylanda Silva de Melo - CRB-3/623

N11 Na aldeia, na escola, e no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente
[livro eletrônico] / Nara Maria Forte Diogo Rocha, Marcelle Arruda Cabral
Costa, Maria de Fátima Vasconcelos da Costa e Francisco Pablo H. A.
Pinheiro (Orgs) -. Fortaleza: EdUECE, 2016.

257p.; il.

ISBN: 978-85-7826-383-6

1. Cultura e infância. 2. Sociologia da infância. 3. Museu no Ceará.
4. Educação escolar indígena. I. Costa, Marcelle Arruda Cabral. II. Costa, Maria
de Fátima Vasconcelos da. III. Pinheiro, Francisco Pablo H. A.

CDD: 370.7

APRESENTAÇÃO

É com entusiasmo que o Grupo de Pesquisa LUDICE lança a coletânea **“NA ALDEIA, NA ESCOLA, NO MUSEU: ALINHAVOS ENTRE INFÂNCIA E TRABALHO DOCENTE”**, como edição comemorativa dos seus 10 anos de existência. Nesse importante momento de celebração, trilhamos os labirintos da nossa memória intelectual e afetiva para revisitar nossa própria história.

O LUDICE surgiu do desejo de fazer pesquisa educacional em um diálogo ampliado com diferentes enfoques teórico-metodológicos. A configuração inicial era de um grupo de caráter interinstitucional, que uniu os interesses acadêmicos da Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e pesquisadora das práticas culturais lúdicas, da educação infantil e das relações etnorraciais na infância, da Dra. Rosa Maria Ribeiro Barros, professora do Centro de Educação da UECE e pesquisadora das relações etnorraciais e dos processos de formação docente e da Dra. Catarina Tereza Farias de Oliveira, professora da UECE e pesquisadora dos processos educativos envolvidos nas relações midiáticas e de consumo.

Em torno desses interesses de pesquisa, integraram-se como orientandos os estudantes: Marcelle Arruda Cabral Costa (Iniciação científica - Pedagogia - UFC); Raquel Castro Bruno (bolsista PIBIC- Pedagogia - UFC); Jandson Ferreira da Silva (TCC – Psicologia - UFC); Ticiany Amora de Almeida – (TCC- Pedagogia - UECE) e Georgina Albuquerque de Toledo Pinto (Doutoranda em Educação - UFC).

Posteriormente, ao corpo discente foram incorporadas as estudantes; Francisca Josélia Inocêncio de Lima; Núbia Agostinha de Carvalho Santo; Ana Camila Onofre; Ana Paula Silva; Poliana Oliveira; Denize Bezerra; Aline Rodrigues e Amanda Vasconcelos. O grupo acolhe ainda no seu corpo de pesquisadores/docentes; Dra. Maria da Glória Feitosa Freitas, professora da UVA/Campus Sobral; Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, professora do Departamento de Psicologia – UFC; Dra. Andrea Abreu Astigarraga, professora da UVA/ Campus de Sobral; Dra. Jaileila Menezes, professora da UFPE, Dr. Nelson Barros da Costa, professor do Departamento de Letras Vernáculas – UFC e, mais recentemente Dr. Messias Holanda Dieb, professor do PP-GEB – UFC.

Tendo as práticas lúdicas/educação infantil e as relações etnoraciais como eixo temático prioritário, já em 2004, ano de seu registro no Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq, foi lançada a coletânea DIVERSIDADE CULTURAL E DESIGUALDADE: DINÂMICAS IDENTITÁRIAS EM JOGO, organizada por Maria de Fátima Vasconcelos da Costa (UFC) e Rosa Maria Barros Ribeiro (UECE). Com o intuito de socializar a produção local, prática ainda incipiente naquele momento, a obra reuniu os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos integrantes do grupo e por pesquisadores de outras instituições de ensino superior.

No âmbito das ações extensionistas, o grupo integrou a equipe do Programa de Extensão UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL: EM BUSCA DA INCLUSÃO SOCIAL E DO COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, contemplado com o edital POEX/2004 do MEC/SECADI, em parceria com o departamento de Psicologia da UFC. Como ação do referido

Programa, o LUDICE desenvolveu o projeto CRIANÇA NO SINGULAR: O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE SINGULARIZAÇÃO no Abrigo Tia Júlia, Unidade da Secretaria de Ação Social destinada ao atendimento em regime integral de crianças abandonadas. No âmbito da divulgação científica, promoveu o I ENCONTRO DE CULTURA LÚDICA, DISCURSO E IDENTIDADES NA SOCIEDADE DE CONSUMO, que reuniu 80 pesquisadores de diferentes campos do conhecimento (Sociologia, linguística, psicologia, Educação, Comunicação, etc.), do qual resultou, em 2005, a coletânea CULTURA LÚDICA, DISCURSO E IDENTIDADES NA SOCIEDADE DE CONSUMO, organizada por Maria de Fátima Vasconcelos da Costa e Glória Maria Feitosa Freitas.

Em 2006, assessorando a administração superior da UFC, a Profa Fátima Vasconcelos integrou o GT DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVAS DA UFC, comissão designada pela reitoria para propor uma política de ação afirmativa para a UFC.

O GT procurou mobilizar gestores da UFC e a sociedade em torno do debate sobre a Política de Cotas Raciais para o ingresso no ensino superior, que naquele momento encontrava grande resistência tanto fora como dentro da comunidade acadêmica da UFC, mas já era adotada em mais de 30 universidades públicas brasileiras.

Com professores de diferentes áreas, já engajados em trabalhos de pesquisa sobre as relações etnorraciais, realizamos um CICLO DE DEBATES SOBRE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVAS, que consistiu na promoção mensal de debates com a presença de pesquisadores de renome nacional, gestores de instituições que já adotavam as cotas, juristas, historiadores, antropólogos, abertos à comunidade acadêmica e ao público em geral.

Após um ano de trabalho, o GT apresentou à administração superior o documento Proposta de Política de Ações Afirmativas para a UFC, que, ainda que não tenha sido aprovado pelo Conselho Superior da Universidade, representou um passo importante para qualificar a opinião pública a respeito das ações afirmativas e abrir caminho nos espaços acadêmicos para o que hoje é uma realidade: a implantação de inúmeras ações de ensino, pesquisa e extensão relativas às diferenças de raça/etnia, deficiências e gêneros.

Sobre a mesma temática, promovemos, em 2007, a mesa-redonda MULTICULTURALISMO E DESIGUALDADE SOCIAL: O DESAFIO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS, com a participação do Prof. Bernard Charlot (UFSE), o Prof. Cezário Correia (FANOR) e a Profa. Isabelle Braz (UFC), duas MOSTRAS DE FILMES INFANTIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNORACIAIS, dentro da programação do II Festival UFC de Cultura, em 2008, e participamos da mesa-redonda AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ENTRE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS, dentro da programação da Semana Paulo Freire, promovida pelo Museu Histórico do Ceará – MUSCE, em 2009.

Em 2008, demos início ao projeto de extensão CICLO DE DEBATES SOBRE IMAGENS DA ALTERIDADE, com o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica para problemática das relações alteritárias/formação intercultural, que contou com o engajamento dos integrantes do LUDICE. Promovemos a projeção, seguida de debates, de filmes especialmente selecionados para este fim em diferentes locais da universidade. Com o mesmo objetivo, oferecemos, para alunos recém-ingressos das licenciaturas da UFC, o minicurso FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: CONHECENDO DIFERENÇAS, COMBATENDO DESIGUALDADES, com a participação das estudantes Francisca Josélia Inocên-

cio de Lima (pedagogia) e Ana Carolina Peres (psicologia). No plano das políticas públicas, integramos a equipe organizadora da I CONFERÊNCIA ESTADUAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE (CONEPIR), coordenando e fazendo a relatoria das pautas do eixo de educação que seriam defendidas na II CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (CONAPIR), que viria a ocorrer em 2009. Contribuímos ainda na organização do I Seminário a ECONOMIA DO NEGRO NO BRASIL: IGUALDADE RACIAL, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, promovido pela Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (COPPIR), em 2009.

Com o objetivo de favorecer a troca de saberes entre a universidade e as comunidades populares, participamos do PROGRAMA NACIONAL CONEXÕES DE SABERES DA UFC através do Projeto Setorial PICI / BELA VISTA, contemplado com o edital PROEXT/ 2005. Sob a coordenação da líder do grupo e de dois integrantes, Marcelle Arruda Cabral e Francisca Josélia Inocência de Lima, foram engajados 15 estudantes bolsistas de diferentes cursos de graduação da UFC no desenvolvendo das seguintes ações: CULTURA POPULAR DIGITAL: um Projeto de Inclusão Sócio-Digital Para Jovens Moradores da Periferia de Fortaleza; OFICINAS DE INICIAÇÃO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEGURANÇA ALIMENTAR; VIAJANDO COM AS LETRAS; RESGATE HISTÓRICO DO BAIRRO BELA VISTA e OFICINAS DE PRÁTICAS LÚDICAS. Paralelamente, esses estudantes atuaram na pesquisa de campo sobre o perfil de estudantes de origem popular, organizada pela SECA-DI/MEC, publicaram suas memórias na coleção CAMINHADAS DE UNIVERSITÁRIOS DE ORIGEM POPULAR, bem como textos acadêmicos na coleção GRANDES TEMAS DO

CONEXÕES DE SABERES e participaram com seus trabalhos dos Encontros Universitários da UFC e dos Seminários local e nacional do Programa Conexões de Saberes.

Em 2007, após 2 anos de forte investimento na formação de pesquisadores e consolidação dos estudos da abordagem sócio-histórica das práticas lúdicas, dos estudos culturais em educação e da teoria enunciativa da linguagem, na vertente da Análise do Discurso, lançamos a coletânea MODOS DE BRINCAR, LEMBRAR E DIZER: DISCURSIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO, organizado por Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Nelson Barros da Costa e Veriana de Fátima Rodrigues Colaço, que reuniu um leque de trabalhos representativos da maturidade alcançada pelo grupo no âmbito da pesquisa. Por ocasião do seu lançamento, realizamos a Exposição BONECAS: O QUE ISSO PODE DIZER?, no Espaço Cultural da ADUFC e que permaneceu em cartaz no Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará. Em mais uma iniciativa cultural, em 2009, contribuímos com a temática das práticas lúdicas e infância em quatro encontros do Projeto DIÁLOGOS CULTURAIS, promovido pelo Memorial da Cultura Cearense – MCC, destinado a professores e monitores de espaços de exposição.

Paralelamente, promovemos o intercâmbio com grupos de pesquisa parceiros. Em promoção conjunta LUDICE-UFC - LABINT/UFPE, promovemos a palestra: A BRINCADEIRA COMO LUGAR PARA O ESTUDO DA CRIANÇA: O USO DE VIDEOGRAVAÇÕES, em 2006, com a participação da professora Isabel Patrício Pedrosa (UFPE) em Fortaleza e integramos a Mesa-redonda: O BRINCAR COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO: DIFERENTES ENFOQUES, que teve a participação da Profa. Fátima Vasconcelos, Profa. Izabel Pedrosa e a Psicanalista Ana Elisabeth Cavalcanti (CPPL) em Recife. Em

2013, promovemos a PALESTRA LITERATURA INFANTIL E PROTAGONISMO NEGRO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNORACIAIS, com a participação da Professora Heloisa Pires de Lima (USP), em Fortaleza. Em 2013, as profas. Fátima Vasconcelos (UFC) e Marcelle Arruda Cabral (UECE) ministraram o minicurso EDUCAÇÃO INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA, junto com o grupo de Reisado N. S. da Saúde, dentro da programação do IV Memórias de Baobá, evento organizado pelo Núcleo de Africanidades Cearenses (NACE). Em 2014, o LUDICE, em parceria com o grupo de pesquisa Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania, promoveu a palestra METODOLOGIAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS E JOVENS, em Fortaleza e que contou com a participação da Profa. Jaileila Menezes (UFPE).

Do mesmo modo, contribuímos com inovações curriculares e didáticas no curso de pedagogia da UFC, com a criação de disciplinas voltadas para as temáticas de estudo/pesquisa do grupo (PRÁTICAS LÚDICAS E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E FORMAÇÃO INTERCULTURAL), bem como no ensino da Pós-Graduação em Educação (JOGO E LINGUAGEM NUMA ABORDAGEM DISCURSIVA e INTERCULTURALIDADE, DISCURSO E INFÂNCIA). Na graduação, nos últimos anos estamos trabalhando sempre com um aluno de estágio em docência no ensino superior nas disciplinas da graduação, o que fortalece os laços entre a formação docente e a formação para a pesquisa.

Em 2012, ampliando a interlocução com outros grupos de pesquisa, lançamos a coletânea ALTERIDADE: O OUTRO COMO PROBLEMA, organizado por Maria de Fátima Vasconcelos da Costa e Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa, no qual se desenha com mais nitidez a diversidade de vozes que se fazem ouvir nos textos e que reflete igualmente o movimento formativo

do grupo no desafio de construir pontes até o Outro. Na sua formação atual temos acrescido à equipe de pesquisadores/docentes Dra. Marcelle Arruda Cabral Costa; Dr. Francisco Pablo H. A. Pinheiro, Dra. Érica Atem Gonçalves de Araujo Costa e Dra. Nara Maria Forte Diogo Rocha; Dr. João Paulo Pereira Barros, Ms. Maria de Fátima Brito; e a Ms. Rayane Almeida Rocha, além da mestrandia Eliziete Nascimento e dos doutorandos Alexandre Santiago, Francisca Josélia Inocêncio de Lima; Núbia Agostinha de Carvalho Santos e Marcus Henrique Linhares Filho.

A diversidade de formação acadêmica de seus integrantes, bem como de problemáticas implicadas nas práticas lúdicas, a partir de um olhar “desconstrutor” do discurso hegemônico sobre a diversidade cultural, em diálogo interdisciplinar com os campos da sociologia, linguística, psicologia e da educação, sob diferentes perspectivas teóricas, tem marcado a trajetória do grupo até os dias de hoje.

Em seus mais de 10 anos de trabalho, a atuação inovadora dos seus integrantes no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, na pesquisa, na extensão e no ensino de graduação e pós-graduação, contribuindo para formação de 9 doutores e 12 mestres, além de contribuir com a melhoria da qualidade da graduação pela Iniciação Científica e pela orientação de monografias de graduação, tanto do curso de psicologia como de pedagogia, que totalizam 9 até o momento. Contribuímos, assim, para a consolidação da pesquisa na área de educação infantil, com ênfase na problemática das relações etnorraciais e das práticas lúdicas, refletindo a centralidade da linguagem nos processos de construção da Identidade, sobretudo nos processos de subjetivação que alinhavam diferença, gênero, etnicidade, num contexto histórico pós-colonial.

Na qualidade de membros, que estiveram à frente das principais iniciativas do grupo, afetamos e fomos afetados pelo LUDICE, que configurou-se como lugar palimpsesto, transformando-se, incorporando temáticas como: interculturalidade, epistemologia do sul, psicologia social do racismo, ação educativa em museus, interseccionalidade, enquanto seus membros transitam com olhares nômades, fazendo-se e refazendo-se pelas fronteiras da construção identitárias do estudante, do pesquisador, do professor, do colega, do pai, da mãe, do negro etc.

Esperamos, com esta publicação comemorativa, partilhar com o leitor nossos trabalhos de pesquisa mais atuais, mas também as memórias de nossa trajetória e tornar público nossos agradecimentos a todos que em algum momento foram parceiro desta caminhada, colegas, autores, pareceristas, pesquisadores/colaboradores de outros grupos de pesquisa, palestrantes convidados dos nossos eventos, coorganizadores de eventos, de livros e ações de extensão. Igualmente somos gratos aos órgãos de fomento que viabilizam nossas pesquisas: CAPES, CNPq e FUNCAP e instituições que apoiaram nossas iniciativas: BNB, SECADI/MEC, ADUF e MAUC – UFC. Em especial, somos gratos aos membros fundadores, alguns dos quais parceiros perenes dessa empreitada, aos colegas/professores do grupo e aos orientandos, atuais e egressos, pela fecunda troca de saberes, sabores e prazeres que marcam o nosso convívio.

Marcelle Arruda Cabral Costa; Núbia Agustinha de Carvalho Santos
e Francisca Josélia Inocêncio de Lima

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	16
----------------------	-----------

1. “Um por todos, todos por um!”: a recontextualização local da cultura mediática <i>para</i> a infância <i>pelos</i> crianças no jardim de infância	22
---	-----------

Manuela Ferreira

2. Sobre a experiência de pesquisar entre crianças.....	55
--	-----------

Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

3. A menina negra, o sul do adulto: um diálogo entre os estudos da infância e as epistemologias do sul tendo como temática as questões raciais e de gênero	84
---	-----------

Nara Maria Forte Diogo Rocha e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

4. Cultura e infância sem-terrinha: a construção ordinária da vida de crianças como obra de arte.....	113
--	------------

Thiago Menezes de Oliveira e Inês Sílvia Vitorino Sampaio

5. Apropriação e afirmação cultural na escola diferenciada dos índios Tapeba: um estudo sobre a sociologia da infância nessa etnia	140
---	------------

Maria de Fátima Brito Fontenele Oliveira e Messias Holanda Dieb

6. As crianças e o Museu do Ceará: uma experiência de mediação entre a escola e o espaço museal.....	162
---	------------

Núbia Agostinha de Carvalho Santos

7. A educação, um desejo tupy e jê: o (des)lugar dos povos indígenas na educação escolar e a Lei 11.645/2008185

Maria da Glória Feitosa Freitas

8. Formação docente na perspectiva etnorracial: limites e possibilidades...206

Rosa Maria Barros Ribeiro

9. O *Roleplaying Game* (RPG) e o ensino da história africana e afro-brasileira.....230

Joycimara de Moraes Rodrigues e Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Sobre os autores254

PREFÁCIO

A quebra do espelho “de fazer razão”

O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
E ele foi contar para a mãe.
A mãe disse: mas se a onça comeu você,
como é que o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão.

Manoel de Barros

No metadiscurso do menino de Manoel de Barros, encontramos a superação de uma visão que situa a linguagem como um médium entre o ser e o mundo, um espelho que reflete logicamente a realidade (RORTY, 1998), para uma concepção socioconstrucionista da linguagem, situada não como possibilitadora do nosso acesso a um mundo previamente dado, mas como inventora de realidades. Na contrapalavra da criança “Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia/ Eu não preciso de fazer razão”, chegamos a ouvir, por meio do som do poema, o estilhaço de espelhos das epistemologias que se assentaram sobre a proposição tractatiana: “Os limites da minha linguagem denotam os limites

do meu mundo”(WITTGENSTEIN, 1968, p. 111). Aqui, é a própria linguagem ordinária da infância, em seus múltiplos jogos de linguagem, que cria outras realidades, outros mundos. Nos jogos de linguagem infantis são desenhados outros modos de vida, outros modos de agenciamentos.

Em seus múltiplos jogos de linguagem, a obra *Na aldeia, na escola, no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente*, uma edição comemorativa dos 10 anos de existência do Grupo de Pesquisa **LUDICE** (Ludicidade, Discurso e Identidades nas Práticas Educativas), também quebra os nossos espelhos ao nos levar ao campo onde as socialidades infantis, as suas formas de vida brincante, nos fazem repensar o trabalho docente e os nossos modos interpretativistas de fazer pesquisa.

Por meio desta produção que nos presenteia o LUDICE, em seu aniversário, longe de considerarmos o “eu não preciso de fazer razão” como um contrassenso filosófico, vamos percebendo como a criança “pela transformação mágica, metafórica e subversiva da realidade supera o fosso entre o cotidiano e o impossível”, como nos diz Manuela Ferreira, no capítulo de abertura da obra. Desse modo, nos alinhavos entre a infância e a formação docente as crianças são significadas, ao longo da tessitura dos capítulos, como atores e agentes, produtores de socialidades e de culturas não-hegemônicas.

Nesse sentido, as crianças tanto se apropriam de produtos culturais midiáticos globais, resignificando-os, como nos mostra Manuela Ferreira, em seu capítulo sobre a recontextualização local da cultura mediática *para* a infância *pelos* crianças no jardim de infância, como também resignificam a chamada cultura local em suas práticas lúdico-discursivas cotidianas, como nos mostram Fátima Oliveira e Messias Dieb, no capítulo em que anali-

sam o processo de apropriação das produções culturais da etnia Tapeba pelas crianças da tribo.

O olhar para o cotidiano das crianças distancia a proposta tecida nos trabalhos organizados neste livro, tanto da visão de cultura associada a um cânone, a um ideal, que, como diz Hall (2008), prevalece nos “termos elitistas dos debates culturais”, quanto de uma visão *folk*, romântica (ORTIZ, 1992) de que cultura nos remete a um passado de glória ou às raízes romantizadas de um povo. Ao contrário, a cultura é apresentada nas formas de vida cotidiana das crianças, como nos mostram Thiago Oleira e Inês Vitorino, ao apresentarem as singularidades de sujeitos-criança, em termos coletivo e individual, em suas relações cotidianas em um assentamento rural no interior do Ceará. A questão de pesquisa sobre como “as crianças se entendem como sujeitos em um dia ordinário” nos remete diretamente à ideia de cultura como construção interativa em práticas discursivas cotidianas. E pensar a cultura como prática discursiva é também pensá-la como prática social (FAIRCLOUGH, 2001), como lugar de disputas por representação, de lutas por significação.

É assim que devemos entender a infância em sua condição heterogênea que só pode ser percebida “quando cruzada com outras categorias sociais como gênero, classe e etnia/raça”, como o propõem Nara Rocha e Fátima Vasconcelos, no capítulo sobre a menina negra, vista sob a perspectiva dos estudos da infância e das epistemologias do sul.

Desse modo, esta obra nos convida a pensar a infância e a atividade docente por uma perspectiva decolonial que permite mobilizar as questões étnico-raciais nas escolas e universidades, e sobretudo, em nossos cursos de formação de professoras e professores, permitindo quebrar os espelhos dos saberes hegemônicos para perceber que a “racialização” construiu modos de dominação

que perduram nas práticas sociais e econômicas, por meio da colonialidade do poder, como também a dominação e a exclusão de saberes, por meio da colonialidade do saber (LANDER, 2005). Nesse sentido, o capítulo de Glória Freitas sobre o (des)lugar dos povos indígenas na educação escolar e o capítulo de Rosa Ribeiro sobre a formação docente na perspectiva etnorracial nos remetem ao papel de comprometimento docente na construção de postura decolonial interventora, visando à transformação social.

Contudo ao buscar esta atuação docente comprometida com a transformação social, é preciso estar alerta para não cairmos numa postura protecionista e messiânica com relação à infância, como nos chama atenção os alinhavos teóricos metodológicos deste livro. Os nossos modos de intervenção nas práticas docentes devem ser sempre contingentes, provisórios e sobretudo dialógicos, no sentido freireano (FREIRE, 2010) de aprendizado e troca de saberes com as culturas infantis e juvenis, sobretudo no que diz respeito às formas de resistência e de reexistências de crianças e jovens (SOUZA, 2011), na luta pela superação das opressões do sistema mundial capitalista colonial e patriarcal (entendendo aqui, o domínio da razão adulta sobre os significados produzidos pelas culturas infantis, como também uma das formas de colonialidade, consequência cruel desse sistema).

Os agenciamentos das crianças, nos confrontos interculturais com outras crianças e com os adultos e as diversas expressões de sua cultura lúdica, nos levam a pensar em novas dinâmicas de atuação docente e na ampliação do conceito de sala de aula, como nos mostram o capítulo de Joycimara Rodrigues e Fátima Vasconcelos da Costa, que analisa a utilização de jogos no ensino da história africana e afro-brasileira, e o capítulo de Núbia Santos, que busca compreender como as crianças de Educação Infantil “lêem os objetos do Museu do Ceará (MUSCE) por meio de uma

experiência mediadora entre os espaços escolar e museológico”. As pesquisas interventoras, relatadas nos dois capítulos, nos levam a questionar o paradigma de pesquisa interpretativista, ainda dominante nas ciências humanas e sociais.

Esse questionamento atravessa toda a obra e é especialmente apresentado numa discussão primorosa sobre o ato de pesquisar a infância, em capítulo assinado por Érica Atem e Fátima Vasconcelos. As autoras questionam a posição de saber-poder da pesquisadora e do pesquisador e propõem o estar na fronteira para deixar “abrir o dispositivo da pesquisa à interferência do outro”.

Desse modo, ao mostrar como afetamos, afeiçoamos e somos afetados pelas nossas pesquisas e pelas crianças, situadas como sujeitos e não como objetos, a obra *Na aldeia, na escola, no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente* subverte o poder hegemônico da academia, que concede ao pesquisador a autoridade para significar o outro, e, num movimento antropológico nômade e simétrico (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), se permite afetar pela meninice imaginária que diz: *Eu só queria inventar uma poesia. Eu não preciso de fazer razão.*

Claudiana Nogueira de Alencar

Pro-reitora de Extensão da UECE

REFERÊNCIAS

- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Maria Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik; Adelaine La Guardia Resende et al. (trad.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LANDER, Edgardo(org). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Popular: Românticos e Folcloristas*. Editora Olho d'água, 1992.
- RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência*. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editor Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1968.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "O nativo relativo". In: *Mana* 8(1), 2002, 113-148.

1. “UM POR TODOS, TODOS POR UM!”: A RECONTEXTUALIZAÇÃO LOCAL DA CULTURA MEDIÁTICA *PARA* A INFÂNCIA *PELAS* CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Manuela Ferreira

Introdução

“[em casa de D’Artagnan, na sequência de uma intriga em que este acabara, mais uma vez, de ludibriar os guardas do cardeal com sucesso, quando os quatro amigos ficaram sós]

- E agora, meus senhores - disse D’Artagnan, sem se dar ao incômodo de explicar o seu comportamento a Porthos - todos por um e um por todos. É a nossa divisa não é verdade?

- Mas... - começou Porthos.

- Estende a mão e jura! - gritaram, ao mesmo tempo, Athos e Aramis. Vencido pelo exemplo, mas resmungando entre dentes, Porthos estendeu a mão e os quatro amigos repetiram em uníssono a fórmula ditada por D’Artagnan: “todos por um e um por todos”. - E agora retire-se cada um para sua casa - disse D’Artagnan. (...). - Mas cuidado, porque a partir deste momento estamos em guerra com o cardeal.”

(DUMAS, 2014) Alexandre. **Os três mosqueteiros**, p. 127-128).

“- *Um por todos, todos por um!*”, o brado proclamado a uma só voz por D’Artagnan e os seus três inseparáveis companheiros, celebrizou-se a partir do romance de “capa e espada” de Alexandre

Dumas, “Os três mosqueteiros” (1844)¹. D’Artagnan, Porthos, Aramis e Athos, possuem traços físicos, de caráter e de estilo particulares que os individualizam; participam diferentemente quando juntos enfrentam as intrigas e traições perpetradas pelo Cardeal Richelieu e seus acólitos contra o rei, e seguem, também no final, rumos de vida distintos. Não obstante, une-os a identificação e reconhecimento mútuo nos valores da amizade e solidariedade, lealdade e audácia, respeito e justiça em prol de um ideal comum: o da luta e preponderância do bem contra o mal. Da união entre indivíduos diferentes, e ganhando juntos os que perderiam “cada um por si”, tornam-se assim capazes de se transcenderem e elevaram as suas fraquezas a uma força coletiva. O lema “- *Um por todos, todos por um!*”, é então tomado como desafio e ponto de partida para refletir acerca da vida social, como também acontece no Jardim de Infância (JI), quando crianças e adultos ali se encontram.

Durante o último século, enquanto a indústria cinematográfica americana dos anos 30 se expandiu no mercado, cativando a audiência familiar, este clássico da literatura foi recriado em filme (cf. KLINE, 1995), regressando novamente à película, nos anos 80, mas agora para o pequeno ecrã da televisão (TV) e num outro modo de reconto especificamente destinado a audiências infantis: os desenhos animados (KLINE, 1995)². Referências ao mundo da vida quotidiana que são familiares às crianças e personagens antropomórficos com corpos elásticos, contrácteis e volúveis, em movimentos e ações que desafiam as leis da física; uma estrutura

1 Romance inspirado em eventos históricos ocorridos nos reinados de Luís XIII e Luís XIV e da Regência que se instaurou em França entre os dois governos. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Os_Três_Mosqueteiros.

2 Ao fazer referência aos anos de 1980 e aos programas televisivos mais populares para crianças Kline (1995: 112) refere uma série americana em desenhos animados baseada em “*Os três mosqueteiros*”, mas sem precisar mais detalhes de nome, produtora ou data.

narrativa assente na receita fantasia-amor-aventura para acentuar a valentia e fibra moral dos heróis na vitória libertadora do bem sobre o mal, a que não faltam pitadas de humor e *suspense*; música, sons, vozes, interjeições e determinadas locuções associados aos personagens e à animação, reforçando a representação visual das ações e gerando climas emocionais estimulantes da imaginação - eis os ingredientes deste produto cultural *para* a infância que, pela transformação mágica, metafórica e subversiva da realidade supera o fosso entre o quotidiano e o impossível, dá às crianças aquilo que elas querem ver (idem). Nesta mesma altura, uma fiel adaptação do mesmo romance para a série de desenhos animados espanhola, “Dartacão e os três moscãoteiros” (1981)³, estreia em Portugal (1983), aos sábados de manhã, tornando-se um caso de sucesso televisivo infantil. As várias repetições que se sucederam no canal público e privados, reajustadas aos tempos livres das crianças - fins de tarde, diariamente e/ou aos fins de semana -, asseguraram assim a sua presença em frente do ecrã por uma boa parte do ano, ao mesmo tempo em que se fidelizavam audiências e divulgava “um *merchandising* de produtos associados” (PONTE, 2012).

Na transição do milénio, quando realizava uma etnografia com crianças⁴ num JI localizado em meio urbano, deparei-me com um complexo jogo inspirado n’*“O Dartacão”*, então em *reprise*. A surpresa perante esta outra forma das crianças falarem

3 A série “*Dartacão e os Três Moscãoteiros*” com 26 episódios de 25 minutos foi criada pelo espanhol Cláudio Biern Boyd e co-produzida pela espanhola BRB International S.A. e a japonesa Nippon Animation. À semelhança de Dumas, seguiu-se a série “*O Regresso de Dartacão*” (1989). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/D%27Artacan_y_los_Tres_Mosqueperros. Acesso em 18 de Julho de 2014.

4 Etnografia realizada durante o ano letivo de 1999/2000. O grupo de 22 crianças era maioritariamente masculino (13 meninos; 9 meninas) e de mais velhos/as e veteranos/as (18 crianças de 5 anos; 3 de 4 anos e 1 de 3 anos) e um pequeno grupo de novatos/as (2 meninas de 5 anos; 1 menino de 4 anos e 1 de 3 anos), maioritariamente com origens sociais em famílias pertencentes a grupos das classes médias altas.

de si e da televisão foi constante: não foi só perceber a extensão e longevidade da série, ou do próprio jogo infantil que, desenvolvido por cerca de dois meses, entre abril e maio, galgou zonas e momentos vistos como distintos na organização do JI, mas, sobretudo as ressignificações com que o *leitmotiv* popularizado na exortação “- *Um por todos, todos por um!*” foi sendo socialmente usado entre pares, daí advindo a sua reorganização social como grupo e o confronto intercultural com a educadora. Entre a mediatização local deste produto da cultura simbólica *para* a infância *pelas* próprias crianças e um contexto societal mais amplo em que os “velhos” media como a TV ainda se mantém à tona, apesar do avanço dos “novos”⁵, e mostram o “peso” das crianças nas audiências nacionais (PEREIRA, 2009; SERRANO, 2011) e internacionais (BUCKINGHAM, 2009; DROTTER, 2005), regresso a essas notas de campo. A sua releitura à luz da Sociologia da Infância (SI) considera o caráter constitutivo dos media na infância contemporânea visando compreender a sua recontextualização local no quotidiano do JI, por referência i) às conexões entre culturas de pares infantis *vs* cultura global mediática *para* a infância; ii) à agência das crianças nos confrontos interculturais entre pares e com a educadora; iii) à cultura lúdica expressa num jogo de fantasia mediatizado, como lastro socioemocional e sustentáculo de narrativas que não apartam a cultura de pares da sua organização social como grupo, nem ambas das sociabilidades infantis. Por fim, retiram-se algumas ilações para repensar o trabalho docente.

5 Sendo ambos, TV e internet produtos da tecnologia mediática, refiro-me especialmente ao uso da *internet*.

Infância, media, culturas infantis e sociabilidades

A transformação do media impresso “*Os três mosqueteiros*” para um público adulto numa tecnologia audiovisual pela indústria mediática *para* a infância, e a sua comercialização como um novo produto cultural televisivo com expressão globalizada, como “*O Dartação*” e, depois, a sua recriação *pelas* crianças no JI, pontua complexas mudanças nas sociedades ocidentais, aceleradas nos últimos 30/40 anos, nos meios e modos como aquele conhecimento cultural tem sido comunicado e reintegrado entre gerações, e nos conceitos e conceções de infância e de criança. Com efeito, em pouco mais de um século a “transparência” social e cultural das crianças dá lugar a um *outro* alguém com expressão visível em todas as esferas sociais, e em que a sua identificação como uma audiência pelo mercado e indústria mediática não se reduz apenas a uma questão de “ver bonecos”. Pelo contrário, denota assunções ideológicas acerca do que os adultos consideram ser/dever ser as crianças e do que deverão ser quando adultos, mas igualmente que adultos somos e/ou podemos ser.

Na perspetiva da SI, trata-se de entender a infância como uma categoria geracional específica, assente no reconhecimento da alteridade das crianças que a constituem face aos adultos, e este num contínuo processo de construção sócio-histórico que é inseparável das relações de interdependência, mas desiguais e opostas, que são mantidas entre aquelas categorias geracionais (ALANEN, 2009). Isto significa que as mudanças que participam nos processos de globalização e fragmentação das sociedades ocidentais contemporâneas (GIDDENS, 1996; BECK, 1986), incluindo o impacto dos media como modos de extensão e mediação (LEE, 2005), ao afetarem aquela relação geracional, geram efeitos na natureza e no significado da infância. Esse é o caso de mudanças

significativas nas estruturas e dinâmicas familiares que, indissociáveis dos processos de sentimentalização, privatização e individualização da vida familiar (SINGLY, 2000, BECK, 1986), expressam um conjunto de práticas e valores em que sobressaem o modelo nuclear e a criança-filho como um bem emocionalmente inestimável, raro e dispendioso, alvo de investimento económico e cultural nos cuidados com o seu bem estar e sua promoção educativa. A centralidade deste estatuto social, também visível nos modos como os adultos se esforçam por lhes agradar e proporcionar uma série de produtos diferenciados da cultura material e simbólica *para* a infância disponibilizados pelo mercado, exerce-se no quadro de relações intergeracionais que atestam a posição de dependência estrutural e relacional infância (QVORTRUP, 2009; ALANEN, 2009), ao mesmo tempo que nelas se reconfiguram estas relações pelo crescente empoderamento infantil nas decisões da vida familiar (SINGLY, 2000). No que respeita a esse “média doméstico estável” (DROTNER, 2005: 43) que é a TV, o lugar significativo da TV infantil nos tempos sociais das vidas das crianças, não só tem interferido nas dinâmicas relacionais familiares e parentais como na ampliação das condições e conceções sociais da infância. À criança-filho destina-se, também agora, uma distribuição do conhecimento comunicado no seio familiar através do mercado, por exemplo, em séries de animação infantis como “*O Dartacão*”, que a tornam uma “audiência” e “consumidora” de bens televisivos individualizados. Nesta mediação do mundo no espaço familiar, percepções adultas acerca do que é/ deve vir a ser a criança conjugam-se, a montante, na produção de um duplo discurso do entretenimento e educação, encapsulados numa agenda curricularizada e sociomoral sob a capa de animação audiovisual divertida que, a juzante, encontra eco nas preocupações educativas parentais. Nesta sincronia entre mer-

cado e família, “*edutainment media*” (BUCKINGHAM, 2009: 353) e consumo são “uma multiplicidade articulada entre dimensões semióticas e culturais significativamente orientadas para as perspectivas, preocupações e desejos das crianças” (COOK, 2009: 339), sendo ambos vistos, pais e crianças-filhos-audiências, como sujeitos em/através de contextos de consumo e, como tal, alvo das suas estruturas, instituições e organizações. São elas, a par da própria família, que constroem socialmente as crianças como consumidoras. Veja-se o *merchadising* de produtos culturais para a infância, materiais e simbólicos, associados e derivados da programação da TV infantil⁶. Por via da TV, todos esses produtos para o consumo infantil, distendidos e comercializados à escala global⁷, nacional e local, apontam assim para a ideia de que a experiência mediática individualizada das crianças no seu espaço privado o transcende e as conecta com outras mais ou menos longínquas, de diferentes culturas e com outros modos de existência, pela idade e pela partilha de uma mesma cultura material e simbólica, integrando-se assim numa espécie de grupo de pares globalizado (GIDDENS, 1996; HENGST, 2005).

Neste panorama, e contrariando a ideia de “audiência” e “consumidor” infantil como sinônimos de passividade e ausência de sentido crítico das crianças, a SI propõe a sua assunção como

-
- 6 Esse foi também o caso de “*O Dartacão*”: cadernetas de cromos, figuras dos vários personagens em PVC, um *single* com a banda sonora em português, livros para pintar ou cartas de jogar e, mais recentemente, a edição da série em DVD (2007). In desenhosanimadospt.blogspot.com/2008/09/dartaco.html (acesso em: 18 de julho 2014).
- 7 No caso de “*O Dartacão*”, sabe-se que esta história de outras épocas e lugar chegou a locais como o Japão (1983); o Brasil, “*D’Artagnan e os Três Mosqueteiros*” e França (1984), seguindo-se o Reino Unido (1985), propalando significações com valor unitário em que o local se liga com o global (Giddens, 1996), mas glocalizados em função de algumas adaptações linguísticas, como acontece, pe., em letras da canção-lema da série ou diálogos. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/D%27Artacan_y_los_Tres_Mosqueperros. Acesso em: 18 de Julho de 2014.

atores sociais cognoscitivos e sensíveis, com interesses próprios e co-produtoras do seu processo de socialização (JAMES, 1993, CORSARO, 1997, FERREIRA, 2004), cuja agência é visível na apropriação seletiva e significativa que fazem das informações que a que são expostas no contexto familiar e no seu consumo televisivo, na expressão de (di)consonâncias geradas face ao *stock* de conhecimento que já detêm ou de determinadas escolhas e preferências, algumas delas suscitadas e tendo como fonte privilegiada os pares com quem se encontram em outros contextos como o JI.

Entra-se agora no campo de outras transformações sociais ocorridas na esfera do trabalho e da educação e seus efeitos na esfera familiar, na categoria infância e na condição social das crianças. Mudanças nas relações de gênero derivadas, entre outras, do forte aumento da escolarização feminina e da sua participação no mercado de trabalho, refletiram-se na crescente incapacidade familiar para cuidar e acompanhar a educação das suas crianças e na sua colocação, em idades cada vez mais precoces, sob tutela de outros adultos em instituições educativas como o JI onde, paralelamente, e doravante, se processa a sua educação (FERREIRA, 2006). A institucionalização da pequena infância, que assim inicia o seu processo de alunização, adensa este traço da homogeneização estrutural da infância contemporânea. Porém, essa mesma institucionalização ganha foros de fenômeno social paradoxal, já que é aqui, confinada ao JI, que se abre uma tripla possibilidade a essas crianças: o encontro e convívio coletivo com outras numa base regular, a participação numa série de culturas de pares em que reproduzem interpretativamente o mundo dos adultos (CORSARO, 1997), e a construção de relações sociais e laços de sociabilidade passíveis de alicerçarem amizades dentro e fora do JI, estando com tudo isso a criar as suas próprias infâncias.

Na conceptualização da SI acerca das crianças com atores sociais enfatiza-se ainda uma outra faceta da sua agência, enquanto produtoras de culturas próprias e específicas, que igualmente informam a sua distinção como categoria geracional. A análise da educação e do JI como instituição educativa *para* a infância, requer então que se repense essa educação como inseparável do “ofício da criança” (SIROTA, 1998), o que significa relevar a copresença das *culturas infantis*, nelas dedicando particular atenção à cultura lúdica e à importância que o brincar ao “faz de conta” aí assume. Em causa estão os modos específicos das crianças interpretarem, simbolizarem e agirem o mundo quando, na adoção, confronto e contraponto à ordem adulta e/ou entre os pares produzem experiências sociais coletivas e visões intersubjetivas portadoras de sentido para as suas próprias acções no seio da heterogeneidade (classe social, gênero, etnia, experiência institucional, etc.). Fundados no interior do grupo e localmente contextualizados, esses modos significativos das crianças estarem, fazerem e sentirem são usados como conhecimentos e competências sociais para participarem no mundo adulto que ali lhes é proposto e para, ao mesmo tempo, se afirmarem diferentemente perante ele (FERREIRA, 2004; SARMENTO, 2003), mas igualmente para participarem no mundo das crianças com vista a serem reconhecidas como crianças competentes perante outras crianças. Na construção de um *nós* que as distingue dos adultos, as crianças reveem-se num conjunto de interesses, regras de acção e princípios e valores implícitos - um *ethos* - orientadores das suas condutas sociais, em que importa sublinhar a ludicidade - essa atividade autotélica, autodeterminada, desinteressada e trivial que visa a fruição dos atores nela envolvidos pelos “como” ela se realiza e não pelo que ela é. É aqui que o brincar, enquanto ação comum situada no contexto e no conteúdo significativo das relações com os *outros*

diferentes que nela participam, merece particular atenção dado ser uma parcela central dos modos como as crianças criam entre si versões da realidade alternativas às dos adultos. Releva-se então a natureza do “*fazer como se*” que, na assunção de interpretações pautadas pela não literalidade, permite às crianças dissociarem-se da realidade adulta que as inspira, da qual participam e fazem parte, assim produzindo um mundo de fantasia. Ou seja, um contexto de pretensão, temporário e limitado, como uma espécie de “bolha de perfeição num mundo imperfeito” que lhes permite jogar na fronteira entre jogo e mundo real (ROSA, 2000). É essa atitude de não literalidade que permite que o brincar seja brincar e possa ser entendido como um contexto de negociações e uma narrativa em que elas dizem de si, de suas concepções e relações. Agora, se o que dá significado às experiências de se ser criança entre crianças na construção de um *nós* são as culturas infantis, aí se incluindo o brincar, então elas são indissociáveis das suas relações sociais, pautadas pela igualdade e diferença, hierarquias, poderes e desigualdades estruturais, e todas elas das redes de sociabilidade - essas relações eletivas com outros significativos, fundadas na empatia e intuição, e que, permeadas por afetos e emoções necessárias à satisfação da intimidade interpessoal, tecem a cooperação e reciprocidade subjacentes às solidariedades que alimentam as ações coletivas com as quais as crianças constroem e expandem a cultura de pares.

Atentar às culturas infantis e ao brincar na contemporaneidade requer compreender como elas se relacionam com outras culturais globais de pares, abarcando a cultura mediática *para* a infância, e aos “como” essas experiências são recontextualizadas nas culturas locais do JI. Neste sentido, se as culturas infantis facultam às crianças desenvolverem ações comuns e assim participarem na vida social, a elas não são alheios os repertórios prévios

de conhecimentos oriundos das culturas familiares de pertença e do seu consumo televisivo. Daí que conversar a pretexto dos programas de TV no JI forneça uma base partilhada para falar de si, trocar informações, gerar afinidades e inspirar temas para desenvolver ações lúdicas comuns, facilitando formas ritualizadas do brincar e da linguagem, tal como pretextos para discussões mais ou menos acesas ou distanciadas; todos eles processos essenciais para a criação de espaços concetuais partilhados nos quais as ações e relações sociais são negociadas. Porém, esta recontextualização das crianças e suas culturas mediáticas nas culturas de pares no JI vai requerer ainda a sua contextualização perante as formas culturais desta instituição, materiais e simbólicas, e a ordem adulta aí instituída; ou seja, perante condições e constrangimentos que não são da sua inteira escolha e sobre os quais detêm e exercem uma autonomia relativa.

Perceber a produção de culturas de pares infantis no JI como complexidade, requer então atender aos múltiplos registos, não necessariamente convergentes, de que se revestem os processos de socialização inter e intrageracionais. Tal implica considerar a alteridade da infância, atendendo ao conjunto de aspectos que a distinguem do *Outro-adulto*, mas também a alteridade das crianças, atendendo aos aspectos que as distinguem de *Outro-crianças*. Trata-se de reconhecer as suas culturas como contextos culturais nos quais elas constroem relações e sociabilidades infantis, e todas elas como modos de negociarem as fronteiras entre a sua pertença e diferenciação aos e nos grupos, “aprendendo a despojar-se dessa alteridade, ao mesmo tempo que participam nessa separação de ser crianças” (JAMES, 1993). Evidenciar as crianças, individual e coletivamente, nas suas interações com *Outros* adultos e *Outras* crianças em contextos concretos como o JI, torna-se então um modo de compreender como elas são influenciadas e influenciam

as suas circunstâncias sociais de existência, ao produzirem o próprio espaço social da infância e, de como, aí, elas constroem a sua identidade como crianças e a sua subjetividade como crianças entre crianças (idem).

“Um por todos, todos por um!”: a construção social da cultura, relações sociais e sociabilidades infantis no JI

No entendimento dos media televisivos como parte da vida e das práticas sociais infantis contemporânea, Buckingham (2009) refere a possibilidade dos desenhos animados poderem ser um potencial aberto a múltiplas interpretações, incluindo leituras subversivas que capacitam as crianças a explorarem, enfrentarem e jogarem com as questões do poder e formas mais versáteis de subjetividade, geradoras de novas realidades e configurações sociais no grupo de pares. Neste sentido, revisito agora as minhas notas de terreno para analisar algumas das facetas da recontextualização local da série “*O Dartacão*”, protagonizada por um grupo de meninos no JI.

Rafa e o “Túnel escuro” ou... prólogo

Tornar-se ator social nas rotinas da cultura de pares no JI, requer algum conhecimento do contexto físico e determinadas competências sociais mas, sobretudo, que alguma outra criança esteja disposta a participar numa acção comum (CORSARO, 1997; FERREIRA, 2004). Ser capaz de mobilizar qualidades pessoais como a criatividade, o saber posicionar-se perante o grupo e apresentar propostas desafiadoras, de modo a levar mais longe a tradição de saberes e fazeres, e suficientemente pertinentes

para captar o interesse e a adesão dos seus pares, são alguns dos aspetos valorizados no âmbito das culturas de pares e relações de sociabilidade infantis (idem). Esse era o caso do Rafa, o mais velho da sala, um veterano dos veteranos, o mais alto e possante e, ao mesmo tempo, uma das crianças mais ativas do grupo; um entusiasta imensamente criativo nas suas propostas de atividades lúdicas, não só com os meninos, mas conseguindo também, com algumas delas, galvanizar todas as restantes crianças:

"(...) - É o jogo do tunel escuro! – anuncia o Rafa, começando a virar as mesas da área do Desenho ao contrário, logo contando com a ajuda do Lucas. - Quem quer jogar, atrás de mim! Temos de ir buscar cadeiras! Eu é que sei! Hei! Hei! Não é pra brincar ainda! – continua ele para as outras crianças que tinham acorrido e começado a colocar-se debaixo das mesas. - Têm de ficar nos sítios onde vocês eram! (...) Fazem o que eu disser! Eu sou o 1º chefe! - pára, olhando em redor, mas logo prossegue, dirigindo-se ao Tiago: - Olha lá, eu já te mandei ir? (...)

À medida que o jogo se desenrola com ele na frente, o Rafa continua: *- Agora que já passamos o túnel vamos por cima das cadeiras! Eu sou o 1º chefe e o Lucas, que é o meu amigo, é o 2º chefe!.. Mas façam o que eu disser! Tu aí, Elisa, vai lá para trás da Mafalda... Diogo, tu não podes! Já disse!*

Sucederam-se mais umas quantas voltas, mas mesmo com as variações introduzidas pelo Rafa, as crianças começaram a debandar aos poucos (...)"

A possibilidade do Rafa levar a cabo uma ação como a descrita, dentro da sala e sem qualquer aviso ou pedido prévio, começa por chamar a atenção para a educadora e para o seu posicionamento pedagógico como alguém capaz de reconhecer a

liberdade, a livre iniciativa das crianças e a sua autonomia para usarem os recursos materiais disponíveis de modo lúdico, garantindo a oportunidade de acontecerem pontualmente outros espaços-tempos das crianças para além dos que instituiu previamente na estruturação do quotidiano do JI (FERREIRA, 2004). Mais ainda, como alguém capaz de interpretar aquele jogo como uma ação lúdica do interesse das crianças e não como mera desarrumação, desordem ou desobediência às regras instituídas no JI, salvaguardando aquele que é um direito inalienável das crianças a brincarem⁸.

Com efeito, a ressignificação e uso não-literal, portanto, não-escolar, das mesas da sala do JI como um “jogo do túnel escuro”, expressando uma faceta da cultura lúdica infantil de que o brincar ao faz de conta é expoente, apresenta o Rafa como um exímio conhecedor dos interesses e gostos que informam as culturas infantis, ao fornecer um tema e criar um cenário suscetíveis de suspender, momentaneamente as diferenças e desigualdades que subsistem na experiência quotidiana das crianças no JI. Porém, ao mesmo tempo, o Rafa define uma espécie de *ranking* masculino e uma cadeia hierárquica, em que, assumindo-se como líder, se reserva o direito de atribuir o estatuto de seu sucessor e de amigo a Lucas. O argumento da amizade, declarado publicamente, ganha foros de justificação para essa distinção estatutária e afetiva expondo assim a sua relação eletiva e afirmando Lucas como uma espécie de pilar de apoio à sua liderança no jogo, na relação do duo e face ao grupo alargado de crianças, já que ele era ali uma criança popular, mantendo uma rede de relações diversificada. Vistas deste ângulo, as amizades podem ser encaradas como relações sociais estratégicas capazes de assegurar um certo tipo de reciprocidade, porque esta, prorrogada, e para

8 Artigo 31º da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) (1989)

todos efeitos subalterna, permite a cooperação entre concorrentes potenciais, assegurando um máximo de gratificação pessoal e um mínimo de danos sociais. Talvez tenham sido estas algumas das razões e meios pelos quais este duo, ainda que internamente hierarquizado e desigual, se tenha conseguido manter no topo da organização social do grupo de pares durante um longo período do ano letivo, sendo coadjuvado pelos restantes membros do género masculino; numa coexistência mais ou menos pacífica com o núcleo feminino, e todos/as eles/as exercendo fortes relações de controlo sobre o núcleo dos/as novatos/as.

Neste padrão hierarquizado e estratificado das relações sociais dentro do grupo, o Rafa era adorado e reconhecido pelas suas propostas de ação e, ao mesmo tempo, temido pelo seu estilo de relação, autoritário e mandão, não se coibindo em agredir, verbal e fisicamente, quem lhe desobedecesse, questionasse e contrapusesse alternativas, como por vezes acontecia com o próprio Lucas. A conjugação destes traços e a persistência de um estilo de acção, relação e sociabilidade em que a partilha com outros se revela um modo de com eles rivalizar para ganhar SEMPRE, tornavam o Rafa ímpar entre os seus pares, mas... controverso e ambíguo! E isso teve impacto na vida social do grupo, a começar no grupo dos meninos.

“- Eu sou o Dartacão!” ou... Lucas e os “Moscãooteiros!” no recreio - 1º ato

Com efeito, no início de abril, comecei a dar-me conta de um *trabalho de fronteira* nas relações homosociais masculinas (FERREIRA; 2004) protagonizado pelos “amigos” Rafa e Lucas que se traduziu numa lenta escalada de rivalidades e disputas ver-

bais e físicas, de onde não estavam ausentes nem o discurso da força nem o da amizade: o primeiro, convocado nas disputas, conflitos e provocações; o segundo, como atenuante e remissão de possíveis consequências sociais. "Nem sempre nem nunca" "nem santos nem pecadores", ambos continuavam a colaborar coletivamente sem, no entanto, deixarem de competir individualmente. É neste clima social e emocional que o Lucas começa a protagonizar e a liderar uma outra agenda, fora da sala, no tempo-espço do recreio:

[...] O Lucas, o Tiago, o Dani, o Pedro e o Bernardo "*galopam*" pelo pátio do recreio, empunhando e movimentando pás, como se fossem "*espadas*". A dada altura, quando "*esgrimam*" entre si o o Lucas avança e, encostando a "*espada*" ao pescoço do Tiago, diz: - *Rende-te ou ataco-te! (...)*. Ao cabo de vários "*duelos*", o Lucas põe a mão no peito, e diz solenemente: - *Eu sou o Dartacão!*

- *E eu sou o moscãoteiro!* - diz o Dani.

Mais tarde, os cinco "*Moscãoteiros*" vão ter com o Rafa, que brincava com camiões na areia e pedem-lhe emprestada uma pá que está livre, mas ele recusa. Então, o Tiago tira-lhe um camião e, enquanto o Rafa retalia, perseguindo-o, veio o Dani que levou a pá consigo, reunindo-se aos "*Moscãoteiros*", triunfante. Com todos à sua volta, o Lucas levanta a espada, e proclama: - *Um por todos! Todos por um!* Todos erguem as suas espadas, unindo-as no topo.[...] Recomeçam os "*galopes*", e voltam novamente junto do Rafa. À sua frente, o Lucas, apontando-o com indicador em riste, diz-lhe: - *Bilambeque! O nosso inimigo! Ele não é nosso amigo!*

O Rafa olha para eles *zangado* e faz menção de lhes atirar areia, mas eles fogem.

Na “*hora de ir para dentro!*”, os “*Moscãoteiros*” dirigem-se ao banheiro e enchem os seus copos de água (...) - *Vê-nham cá fazer um brinde!* - diz o Lucas. “*Dartacão*” e “*Moscãoteiros*”, em círculo, unem os copos ao centro e gritam em coro: - *Um por todos! Todos por um!* Elevam os copos e só depois bebem.

- Eu sou o Dartacão! - diz o Lucas.

- *E nós somos os moscãoteiros!* - diz o Dani, *falando por si e pelos outros*. [...].

Assiste-se agora à “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997) das histórias e dos heróis de ficção popularizados pelos produtos da indústria cultural *para* a infância, a série “*O Dartacão*”, e à sua recontextualização e uso social no grupo de pares masculino, em que se destaca: i) a definição de uma ação conjunta em que participam cinco meninos, assente na partilha de um mesmo interesse e gosto pelo tema e papel heroico representado pelos “*Moscãoteiros*”, e seu lema unificador, que lhes faculta uma encenação de si, simbolicamente poderosa; ii) o recurso a referências midiáticas para estabelecer os seus diferentes papéis e posições sociais, com o “*Dartacão*” Lucas numa liderança que se mostra sensível aos interesses e valores da cultura infantil, conjugando o abrilhantar do jogo com a introdução de detalhes narrativos e estilísticos; ao padrão de relação social e sociabilidades que o Rafa mantém consigo e com as restantes crianças, e, ainda, às dificuldades de, isoladamente, (se) ser bem sucedido face ao Rafa; iii) um trabalho de manipulação das impressões e gestão das expressões, numa *performance* coletiva plena de rituais apropriados de “*O Dartacão*”, que agem como *ethos* do jogo conforme o lema “- *Um por todos todos por um!*”. Nesta encenação da narrativa em que as crianças que *fazem-de-conta* sublinham as características pregnantes da identidade adotada, mostraram um conhecimento comum da série televisiva. Emoções e tensões derivadas de uma

estrutura de jogo provocação-fuga (CORSARO, 1997), em que a concertação, coordenação e sincronia de ações exigidas implicam acompanhar e adequar-se ao ponto de vista dos outros, respeitar as deixas e as regras explícitas e implícitas no fluxo da ação, o saber fazer-se aceitar e fazer-se respeitar, alinharam-se comportamentos e atitudes, e reforçaram-se prazeres comuns e alianças internas tutelados por valores reconhecidos pelo grupo: atenção ao outro, fidelidade no jogo.

Simultaneamente, para o exterior deste grupo, prossegue o seu fechamento com a adoção de um posicionamento coletivo dotado de intencionalidade, que ganhou vida numa representação da aventura dirigida ao Rafa, agora definido como um *outro* contra quem fazer jus ao referencial identitário em que simbolicamente o grupo dos “*Moscãoteiros*” se revê e reencontra solidariamente sob o lema “- *Um por todos, todos por um!*”. Exultá-lo bem alto e em uníssono no decurso do jogo, e frente ao Rafa, para sublinhar a união e a força numérica e simbólica dos “*Moscãoteiros*”, e retomá-lo em outros momentos e locais do JI, como aconteceu no banheiro, tornou-se expressão de tomada de posição pública, chamada de atenção geral para a revolução que se estava a processar nas relações de liderança do grupo de meninos e no grupo de pares e, ainda, uma espécie de ritual de confirmação. A sua excessiva dramatização e reiteração permitiu criar e confirmar um espaço partilhado de diversão, experiência, movimento e jogo que sublinhava a sua afiliação nesta outra forma de dizer “somos amigos”. Na sucessão das provocações ao Rafa, que alimentavam a desconfiança mútua entre os líderes, manter a competição parecia ser o mais valorizado, sob pena do móbil do jogo desaparecer. Definindo neste modo de rivalizar, quem está *dentro* e *fora* do grupo, um *nós* e um *outro*, Lucas e os seus parceiros construíam um sentido de pertença a um grupo coeso

em que a união faz a força, como recomendava a narrativa que os inspirava. Pode então dizer-se que apesar das crianças poderem não saber nada, ou muito pouco sobre a origem da obra que os inspira, procuravam construir restituições que a tornam possível pela simplificação dos personagens e esquematização dos enredos que foram significativas para si, socorrendo-se dos recursos interpretativos e materiais que dispunham - enunciações, lema, canção da série, referências dos personagens principais, e o seu próprio corpo e pés -, mostrando que os usos dados aos media não são socialmente neutros - na verdade tratou-se, até aqui, de um jogo genderizado, e exclusivamente masculino.

A recontextualização de “*O Dartacão*” pelas crianças e os modos como a cultura infantil foi construída no recreio através de referências mediáticas não se alheou dos marcadores paisagísticos e arquitetônicos do espaço exterior do JI. Inspirando cenários de aventura, arbustos, sebes, árvores foram usados como esconderijos e lugares de emboscadas, e as habituais corridas nos declives do terreno transformadas em cavalgadas, ajudando os atores a desenvolverem um sentido e um domínio do lugar que deu azo à sua ressignificação como espécie de “bosque/floresta” como por vezes acontecia na série “*O Dartacão*”. Finalmente, a ausência da educadora do recreio, tal como o alerta “*hora de ir para dentro!*”, chamam a atenção para efeitos da cultura escolar e suas distinções espacio-temporais e funcionais: a sala de atividades como o lugar pedagógico *para* as crianças e o lugar do adulto-educadora no JI, por excelência; o recreio como o lugar das brincadeiras *das* crianças, subordinado às determinações temporais do primeiro. Mesmo assim, enquanto se preparavam para entrar na sala, dando cumprimento à sua condição de alunos, os “*Moscãoteiros*” não se eximiram de prolongar a sua condição de crianças, como aconteceu no banheiro.

- Um por todos, todos por um!" ou... "Moscãoteiros" vs. Rafa - 2º ato

"[Desde o início da manhã que o Rafa atazana os cinco Moscãoteiros: disputa-lhes ou tira-lhes os objetos que estão a usar, interfere nas ações em que participam com outras crianças, até que, a dada altura, os visados,] que logo cedo tinham feito *"armas"* com *Lego* e andavam agora em bando pela sala, dizendo: *"- Nós somos uns homens bons que defendem a justiça!"*; *"- Um por todos, todos por um!"*, se aproximam dele quando está sozinho na mesa dos *Desenhos*. O Tiago, abeira-se do Rafa e diz-lhe: *- Nós vamos ser mais fortes que tu!*

- Nunca! - diz-lhe o Rafa, *irritado*, dando-lhe com a tampa de uma caixa na cabeça. Os dois começam a lutar, aos empurrões. Os outros "Moscãoteiros" vêm em socorro do Tiago, alguém grita *"- Um por todos, todos por um!"*, e o Rafa, finalmente, acaba no chão, imobilizado. Quando "Moscãoteiros" o largam, indo em bando para a *Biblioteca*, o Rafa, levanta-se, deita-se em cima da mesa e chora."

Neste momento, assiste-se à deslocação e localização do jogo dos "Moscãoteiros" de fora para dentro da sala, e ao seu ajustamento em função dos constrangimentos da ordem institucional e das condições que este outro espaço oferecia: por um lado, produtos da cultura material escolar *para* a infância, os jogos de construção, o *Lego*, foram ressignificados e postos aos serviço da causa, sob a forma de "armas" que acompanharam as várias ações realizadas pelos "Moscãoteiros" enquanto crianças-alunos pré-escolares - desenhos, pinturas, a audição de uma leitura... -, só ganhando referências mediáticas explícitas quando passaram a coadjuvar e a reativar o tema do jogo na sala. Por outro lado, não

sendo permitido correr dentro da sala, as “cavalgadas” deram lugar a curtos passeios em bando. Isto significa que falar sobre a TV dentro da sala, uma área circunscrita, com maior concentração de crianças e sob a égide do adulto, assumiu formas mais subtis e limitadas, verbais e não verbais, requerendo ainda competências de maior contenção e gestão emocional, em que para manter vivas as linhas da história parecem bastar formas que denotem um conhecimento não falado - as “armas” - e um mínimo de palavras-chave para identificar a referência mediática - o lema dos “*Moscãoteiros*” - e ajudava a definir a pessoa ou grupo. De novo, as crianças procuram compatibilizar as suas condições de alunos e de crianças, conetando acontecimentos do recreio à sala, mas mantendo-se discretas aos olhos da educadora. Com efeito, para quem está de *fora* do conteúdo significativo da trama imaginária *vs* “guerra” que envolvia o grupo de meninos, até aqui nada se passa, e esse parecia ser o caso dela.

Prossegue então o trabalho de definição de fronteiras no grupo dos meninos: i) equipa do Lucas mantém a encenação coletiva de si como personagens destemidos, agora usando “armas”, e auto-definindo-se como “justiceiros”, de acordo com a ficção; ii) do lado do Rafa, as provocações insistentes a elementos isolados do outro grupo, numa espécie de estratégia de “dividir para reinar”, age como feitiço contra o feiticeiro, já que agravam a desconfiança mútua entre a equipa do Lucas e Rafa, e o fosso entre ambos; iii) internamente, os “*Moscãoteiros*” continuam a reforçar o seu apoio e solidariedades para com as “vítimas”, unindo-se para enfrentar o fisicamente forte, e possante, Rafa; o móbil que continua a referenciá-los e a manter o motivo social que pretextava o triunfo dos “bons”; iv) a queda inesperada de Rafa, podendo ser interpretada como um fracasso e uma forma dele perder a face publicamente, ganha foros de humilhação pessoal como se

com ela caísse, simbolicamente, o seu estatuto como o maior, o melhor e o primeiro no grupo dos meninos e de pares. Neste sentido, no quadro das relações de poder entre Lucas e Rafa, a TV continua a facultar o sentido de grupo, união, comunidade aos “*Moscãoteiros*”, os recursos para desafiar e reconfigurarem posições e estatutos e para fazerem as amizades funcionarem.

“- Porque é que não brincam todos...?” vs. “- Porque tem de ser!!!” ou... entre culturas infantis e cultura adulta - 3º ato

Na sequência do choro do Rafa, a educadora reúne todas as crianças e dirige-se ao grupo dos cinco, perguntando porque “não eram amigos do Rafa”. Alternadamente eles dizem que “- *Era uma luta de morte ou de vivos!*” (Tiago); “- *Como nós não gostamos do Rafa, nós fizemos luta! O Rafa é o Bilambeque!*” (Dani); “- *É o mau! É o inimigo! E nós somos os moscãoteiros*” (Lucas); “- *Quando o Lucas está a apanhar, nós vamos defender!*” (Tiago). “- *Ele já aleijou muitas pessoas e nós agora não gostamos dele!*” (Bernardo). A educadora parece não entender as explicações fornecidas pelos “*Moscãoteiros*” e refaz a pergunta inicial: - *Mas porque é que não brincam todos com o Rafa? O Rafa é mau?* - insiste ela.

Nesta altura, o Rafa irrompe, quase gritando, quase chorando: “- *Não! Porque cá na escola somos todos amigos!*”

- *Mas ele agora é o Bilambeque!* - argumentam os “*Moscãoteiros*”, todos de pé, a apontar para ele.

- *Mas olhem lá... E porque é que tem de ser o Rafa? Ele nem sequer escolheu!* - contra-argumenta a educadora.

- *Não interessa! Ele é o Bilambeque!* - dizem os rapazes impacientes.

-E se ele não quiser? - questiona a educadora.

-Tem que ser!!! Tem que ser porque ele é o Bilambeque!!!

- respondem os rapazes em coro, peremptórios, enfatizando o "tem que ser".

Nisto, o Rafa, levanta-se e, indo ao pé deles, diz-lhes: *"- Palermas!"* - e desmancha-lhes as armas, rindo-se, com ar triunfante. Depois senta-se e olha para eles com um sorrizinho. O Lucas levanta-se e começa a lutar contra ele: murros e puxões de cabelos... O Rafa cai e chora pela segunda vez, ao mesmo tempo que ainda diz: *- Porque vocês já não são da minha equipa... (...). E só estes são todos meus amigos!* -, apontando o Francis e a Rute.

- Mas nós somos mais! Somos mos-cão-tei-ros! E as meninas são nossas amigas! Todas as meninas são da nossa equipa! - contrapõe o Dani. Nesta altura, todas as meninas, exceto a Rute, confirmaram acenando a cabeça ou dizendo *"Sim!!!"*.

- Somos as Julietas! - esclareceu a Rita, referindo-se à amada de D'Artagnan.

-Mas eu sou da equipa do Francis e da Rita! - diz-lhes o Rafa. (...)

Nesta altura, a educadora intervém: *- Mas porque é que não são todos amigos e não brincam todos?*

- O Rafa não pode ser da nossa equipa porque só pode ser os Moscãoteiros e o rei! - diz o Bernardo.

- E não pode ser outra coisa? - pergunta a educadora.

- Pode! Pode ser o cardeal! - diz o Tiago.

- Pois, o cardeal é mau! - diz o Pedro.

- Mas porque é que não brincam todos? - insiste a educadora.

- Mas eu quero ser da equipa do Dartacão! - diz o Rafa.

- *Só podes ser o Bilambeque, o cardeal ou os guardas!* - diz o Lucas.

- *Mas os guardas são do Richelieu!* - esclarece um outro menino, o Luís.

- *Olha! Se queres, vens para a nossa equipa, mas lutas contra os que são maus para nós!* - diz-lhe, finalmente, o Lucas”.

No quadro das relações sociais e sociabilidades do grupo de pares, e na agudização da oposição entre Lucas e Rafa, agora declarada e explicada, ficção e realidade integram-se como mote, pretexto e texto, nos quais se salienta i) a reafirmação das alianças internas e externas ao grupo de “*Moscãoteiros*”, face a um opositor comum, o Rafa, designado como o mau e personagem maléfica, também reportada à série televisiva; ii) a evocação abstrata da amizade pela educadora e a presença de uma conceção das crianças que as comprime numa entidade homogênea e categorial, e não como crianças com uma história, incluindo no JI. O mesmo com o brincar: ora visto como se fosse algo natural, espontâneo e simples, ora como algo que envolve regras prévias e escolhas declaradas. No confronto intercultural com “*Moscãoteiros*”, a negação com “justa causa” por parte destes, chama a atenção adulta para aquilo que era um comportamento típico do Rafa “- *Ele já aleijou muitas pessoas*”, aparentemente não visto, percebido ou valorizado enquanto tal pela educadora; iii) a apropriação e uso social de princípios da ordem adulta - *na escola somos todos amigos* - pelo Rafa, para argumentar a sua defesa e a acusação aos seus opositores, num desempenho de criança-aluna bem comportada, visando sensibilizar educadora e relembrar os “*Moscãoteiros*”; iv) explicitação de novo confronto intercultural entre “*Moscãoteiros*” e educadora acerca da separação instaurada com o Rafa, marcado pela incomunicação dado o desconhecimento adulto da narrati-

va televisiva que contextualizava o conflito e da sua prolongada história, em que foram esgrimidos juízos de valor divergentes: contra os argumentos abstratos da amizade, os cinco meninos invocam como razão e defesa o contexto social, lúdico e emocional em que se sobrepõem e fundem tensas relações sociais interpa-res masculinas, já antigas, e o prazer do brincar ao faz-de conta dos “*Moscãoteiros*” (os bons/o bem) *vs.* o “*Bilambeque*” (o mau/mal); os princípios da lealdade e solidariedade como valores de união, acrescidos dos da quantidade como valor de força e poder que corroboram a sua masculinidade como viril; v) intervenção da educadora no sentido de confrontar o que parece interpretar como intransigência dos “*Moscãoteiros*”, mas em que eclode novo conflito intercultural, decorrente da sua descontextualização da trama do conflito, aprofundando o fosso cultural intergeracional relativo ao conhecimento da cultura mediática infantil e, portanto, do seus interesses extra JI. Ao mesmo tempo percebe-se que esse conhecimento mediático é partilhado por todas as crianças, o que as homogeneiza como crianças-filhos-audiência e consumidoras; vi) mudança de atitude do Rafa para ganhar aceitação, adoptando os valores preferenciais do grupo do Lucas ou para criar alianças com outras crianças rejeitadas de outros grupos para desenvolver o seu novo grupo; vii) decisão do Lucas em se abrir à negociação com o Rafa, aceitando a sua entrada mas sob condições, e cuja imediata anuência o confirmam como líder. Em todo este episódio, apesar da maior parte das crianças não aceitar a rejeição pública de um grupo que se tornou central, sem oferecer luta (Rafa), e do choro ser um sinal de fraqueza e negação da masculinidade dominante (FERREIRA, 2004), fica-se com a noção que a educadora só soube da história deste conflito porque o Rafa, o mais forte e até então, o líder, chorou. Esta sua atenção parece subentender uma interpretação do choro como elemento

de desordem e a definição da sala como lugar onde a luta e o conflito são banidos.

As meninas que, aparentemente, durante os vários episódios de “*O Dartacão*” pelos meninos se tinham mantido de fora e numa atitude de observação indiferente, também agora marcam a sua posição, agindo como contraponto ao confronto que se desenrolava entre Rafa e “*Moscaôteiros*”, manifestando-se a favor destes últimos: *as Julietas*. Só então se esclarece que, apesar de “invisíveis”, elas tinham acompanhado aquela história, estando dentro do seu conteúdo ficcional e real. No seio do universo feminino, a exceção que constituiu a Rute vem confirmar a regra de que a equipa do Lucas gozava de elevado prestígio junto das meninas, ao mesmo tempo que a sua pronta adesão às afirmações de Dani confirmam-no publicamente como líder reconhecido, ou seja, com o estatuto de alguém que é popular e querido no grupo de pares alargado. Tal fato reforça a ideia de que as amizades são construídas, experimentadas e postas à prova nas interações das crianças.

Não obstante, a Rute representa também um caso ímpar no grupo de pares: ao aceitar sem contestação a sua inclusão no grupo do Rafa, ela transgride as fronteiras de gênero feminino, demarcando-se das restantes meninas, expondo as brechas que aí subsistiam e a existência de feminilidades plurais, e antagônicas até, no seu interior. Sendo uma veterana pouco popular no grupo de pares, e muito especialmente entre as meninas, porque “*é uma chatinha*”, e também entre novatos/as porque “*está sempre a querer mandar*”, a Rute encontra assim, com outra personagem tornada *no grata* no grupo dos meninos, o Rafa, um aliado a quem se unir e um outro lugar social no intrincado xadrez das relações entre pares. Finalmente, todos os/as novatos/as parecem adotar uma postura prudente, abstendo-se de manifestar apoios a qual-

quer das partes; tudo observando de “olhos abertos e boca calada” (ITURRA, 1997), assim reiterando o seu estatuto de aprendentes na/daquelas relações sociais.

Epílogo ou... reconfiguração das relações sociais e sociabilidades no grupo de pares

Apesar do consenso negociado entre os dois amigos-rivais, e de, muito frequentemente, continuarem a desenvolver ações comuns, dentro e fora da sala, jamais deixou de subsistir entre eles um espírito de contradição e competição. Este aparente paradoxo, depois das longas disputas havidas com “*O Dartacão*”, permeadas por muita provocação, lutas e choros, mas em que, depois, tudo parece, afinal, ter acabado bem, permitiu colher alianças interpessoais com impacto na organização dos grupos sociais e um melhor entendimento do que se pode esperar do outro. Contribuiu, pois, para construir uma organização social do grupo de pares policêntrica em que coexistiram cinco grupos nucleares: i) um, liderado pelo Lucas que manteve agregados os *cinco meninos* - “*moscãoteiros*”, expandindo-se em brincadeiras com o grupo estabelecido das *meninas veteranas* e com o *grupo de crianças novatas e mais novas*; ii) o núcleo das *meninas*, liderado pelo trio das mais velhas e veteranas - Rita, Lara, Mara -, que manteve fronteiras permeáveis com os “*Moscãoteiros*” e novatos/as; iii) o *núcleo dos/as novatas*, cujos membros sempre circularam por vários grupos sem pertencer a nenhum em particular, criando pontualmente pequenos grupos de “novatos” ou com mais “velhos/as, veteranos/as” que passavam mais despercebidos nos grupos estabelecidos. Neste grupo, destacaram-se a Elsa e o João pelas suas insistentes tentativas de interagir e ser aceitos a qualquer preço pelos veteranos/as;

iv) a tríade liderada pelo Rafa que incluía a Rute, uma veterana, e o Francis, um mais novo *fan* do Rafa, mas cuja admiração, não sendo exclusiva, não o impediu de desenvolver outras relações eletivas e sociabilidades mais amenas com outros novatos mais velhos – o Diogo e o Mário; fator que internamente fragilizava a coesão deste núcleo; v) finalmente, um grupo que incluía as crianças que tinham dificuldades em ser plenamente aceitos, fosse porque investiam em atividades individuais, apesar de serem alvo de frequentes provocações, fosse porque se arvoravam em sabichões moralistas, fosse porque deliberadamente se recatavam de entrar em interação com alguns dos veteranos/as. Vistos do ângulo das relações media, culturas, relações e sociabilidades infantis, os conflitos havidos em “*O Dartacão*”, parecem ter tido a função de fortalecer alianças interpessoais com impacto na organização do grupo social, facilitar a reflexão interpessoal e entendimentos relevantes acerca do que se pode esperar do outro e de si, e experimentar limites de tolerância mútuos.

Interculturalidade, infância e trabalho docente no JI - breves considerações finais

Não obstante a pregnância dos media televisivos nas culturas infantis e no seio do JI, adultos-educadores tendem a ignorá-la, agindo como se essa relação e presença lhes fosse completamente exterior e “impura” às experiências educativas que lhes são “próprias”. Tal atitude requer consciencializar a experiência e o conhecimento mediático das crianças como traço comum da infância contemporânea, para saber “ler” como essas múltiplas referências dos consumos televisivos infantis na esfera familiar são ali recontextualizadas, pessoalizadas e posicionadas por elas

para ali se reverem e darem sentidos àquele lugar. Requer ainda estar ciente que, em confronto e continuidade com os mundos adultos e com as culturas materiais e simbólicas *para* a infância na família e JI, os consumos da TV infantil integram a cultura infantil permitindo às crianças a criação dos seus próprios significados acerca dela e o exercício de formas de autonomia em que desenvolvem conhecimentos, competências, comportamentos, atitudes e sentimentos acerca do que uma criança deve aprender e aprender a expressar para fazer parte e ser reconhecida como membro naquele coletivo.

Torna-se então imperativo refletir acerca das concepções de infância e adultez que, enquanto adultos, construímos, para entender que estas gerações presentes no JI possuem e mobilizam experiências culturais e modos particulares de observarem o mundo que ali se intersectam, mas também que dali se conectam com e se atualizam em outras esferas e escalas da vida social.

Longe de criança abstrata e grupo infantil homogêneo, pode observar-se nos confrontos culturais havidos entre a educadora e as crianças em “*O Dartação*” que, mesmo quando estas últimas agem na condição de *criança-aluno pré-escolar* não só nunca “despem” outras condições extra escolares, de *criança-filho-consumidora*, como as resgatam na sua condição de *crianças-pares*. Essa sua chamada de atenção é essencial para as repensar como atores sociais, assim como a educação da infância no JI e o trabalho pedagógico. Neste sentido, algumas ilações a retirar de “*O Dartação*” apontam para a importância do adulto-educador i) estar informado e atualizado acerca da cultura mediática infantil; ii) repensar as características da organização do espaço-tempo na sala do JI e propostas de brincar, especialmente no domínio da Expressão Comunicação/Jogo Dramático, reificadas numa forma pré-escolar reduzida à quase exclusividade e imutabilidade de

áreas como a “casinha” e/ou “médico”, e sua separação do recreio; iii) desnaturalizar as relações entre crianças porque indissociáveis do poder e desigualdades de classe, gênero, etnia, geográficas, etc., para entender o grupo de pares como organização social heterônima; iv) desconstruir a dicotomização adulta das amizades *vs.* conflitos nas sociabilidades infantis, e a sua respectiva valorização e negatividade, para situar a sua interdependência na história das relações sociais infantis; v) contextualizar a ação pedagógica no reconhecimento e diálogo com as culturas infantis; vi) conscientizar o adultocentrismo de interpretações literais face às culturas lúdicas infantis e ao brincar, pautadas por modos e lógicas de entendimento e significação não literais e mais flexíveis, em que as crianças são capazes de passar de um plano da realidade a outro.

Em causa está a fundamentação de decisões e ações pedagógicas atentas às crianças e à infância contemporânea, a partir da sua observação sensível, dentro e fora da sala de atividades, vendo no brincar um direito a ser garantido e respeitado, e uma oportunidade de as poder conhecer nos seus interesses, concepções, práticas específicas e posicionamentos críticos dos mundos adulto e infantil.

Levar a sério os desafios que assim são colocados aos adultos e ao seu trabalho docente é estar disposto a assumir que são contributos incontornáveis na criação de modos alternativos de estar com as crianças em processos mutuamente educativos, e a levar mais longe a assunção do direito delas a participarem nas tomadas de decisão de assuntos que lhes dizem respeito e afetam as suas vidas (artº 12º CDC, 1989), fazendo justiça ao lema “*Um por todos, todos por um!*”.

Referências Bibliográficas

ALANEN, Leena. Generational order. *In*: Qvortrup, J.; Corsaro W.; Honig, M-S. (Eds.). **Handbook of Social Studies**. London: Palgrave, 2009.

ALMEIDA, Ana; ALVES, Nuno; DELICADO, Ana. Crianças e Internet, a ordem geracional revisitada. **Análise Social**, Lisboa, v. 48, n. 207, p. 340-365, maio-ago. 2013.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco, rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 1986/2010.

BUCKINGHAM, David, Children and television. *In*: Qvortrup, J., Corsaro, W., Honig, M-S. (Eds.). **Handbook of Social Studies**. London: Palgrave, 2009.

COOK, Daniel. Children as consumers. *In*: Qvortrup, J., Corsaro, W., Honig, M-S. (Eds.). **Handbook of Social Studies**. London, Palgrave, 2009.

CORSARO, William. **The sociology of Childhood**. London: Pine Forge, 1997.

DROTNER, Kirste. Mediatized childhoods: discourses, dilemmas and directions. *In*: Qvortrup, J. (Ed.). **Studies in modern childhood**. London, Palgrave, 2005.

DUMAS, Alexandre, **Os três mosqueteiros**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1884/2004.

FERREIRA, Manuela. **"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!", relações sociais entre crianças no Jardim de Infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

_____. “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- Eu não sei fazer esta senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *In: Interacções*, n. 2, p. 27-58, 2006. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interacções>>.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta Editora, 1996.

HENGST, Heinz. Complex interconnections: the global and the local *in* children’s minds *in* everyday worlds. *In: Qvortrup, J. (Ed.). Studies in modern childhood*. London, Palgrave, 2005.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral**. Lisboa: Fim de Século, 1997.

JAMES, Allison. **Childhood identities, self and social relationships in the experience of the child**. Cambridge: Edinburg University Press, 1993.

LEE, Nick. The extensions of childhood: technologies, children and independence. *In: Hutchby, I.; Moran-Ellis, J. (Eds.). Children, technology and culture, the impacts of technologies in children’s everyday lives*. London: Routledge/Falmer, 2005.

KLIN, Stephen. **Out of garden, toys and children’s culture in the age of TV marketing**. London: Verso, 1993.

PEREIRA, Sara (Coord.). **A televisão e as crianças**. Um ano de programação na RTP 1, RTP 2, SIC e TVI. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social - estudos e publicações, 2009. Disponível em: <<http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/publicacoes/a-televisao-e-as-criancas-um-ano-de-programacao-na-rtp1-rtp2-sic-e-tvi>>

PONTE, Cristina. **Crianças & media, pesquisa internacional e contexto português do século XIX à actualidade**. Lisboa: ICS, 2012.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a structural form. *In: Qvortrup, J. (Ed.). Studies in modern childhood*. London: Palgrave, 2009.

ROSA, Jorge Martins. **No reino da ilusão, as experiências lúdicas das novas tecnologias**. Lisboa: Veja, 2002.

SARMENTO; Manuel. Imaginário e culturas da infância. *In*: ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. História, Educação e Imaginário. **Atas do VI Colóquio de História da Educação e Imaginário**. Minho: CIE/IEP, 2003.

SERRANO, Estrela *et al.* Dados semestrais das audiências televisivas em Portugal, **Relatório referente ao 1º semestre de 2011**. Lisboa: Unidade de Monitorização e Estatística/ERC, 2011.

SINGLY, François. **O eu, o casal e a família**. Lisboa, Edições D. Quixote, 2000.

SIROTA, Régine. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regard. **Education et Sociétés**, Bruxelles, n. 2, p. 9-34, 1998.

2. SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PESQUISAR ENTRE CRIANÇAS

Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

O que se faz em pesquisa e o que a pesquisa faz conosco

[...]. O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos. (LARROSA, 2008, p.187)

Como recorte da pesquisa que lhe serve de base, neste artigo destaca-se o necessário espaço de negociação, ou fronteira, que se abre entre pesquisador e sujeitos, ditado não só pelas perguntas que a pesquisa lança ao campo, mas também pelas interpelações que o campo empírico endereça à pesquisa, dentro do qual é acordada a autorização. Em outras palavras, há para a curiosidade do pesquisador uma contrapartida dos sujeitos, expressa em resistências, entregas, experimentações e questionamentos, que constitui a produção do *corpus* da pesquisa.

Este texto, resultante de uma pesquisa de doutorado⁹, representa uma contribuição teórica para pensar os desafios metodológicos vivenciados pelo pesquisador no âmbito das pesquisas

9 A pesquisa referida intitula-se *Com que diferenças se fazem adultos e crianças na escola: uma analítica das posições discursivas pela ótica da fronteira e da experimentação*. A tese da professora Erica Atem (uma das autoras do artigo), defendida em fevereiro do corrente ano, vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará-UFC, especificamente ao eixo de Práticas Lúdicas, Discurso e Diversidade Cultural, sob coordenação da Profa.Fátima Vasconcelos, orientadora da tese e também autora deste artigo.

com crianças. Essa forma de nomeação aparece na contraposição das pesquisas em que as crianças figuram como objeto de estudo do adulto, sem que se tematize sua agência na construção dos contextos investigados. Aprofundando esta perspectiva, este artigo reflete sobre a experiência de aprendizagem de fazer-se pesquisadora entre crianças em seus efeitos sobre a fronteira adulta/pesquisadora/criança/sujeito.

Aqui, é retomado o percurso de realização da pesquisa, especificamente no que se refere à inserção em campo e à análise e produção dos dados, a fim de compreendê-lo segundo os movimentos de singularização envolvidos e que, pela sua potência, ou seja, pelo que podemos aprender a partir do encontro com o outro (alteridade), não são generalizáveis em si mesmos. Quando se fala em estar *entre* as crianças, refere-se ao processo de tornar-se uma adulta-brincante, estratégia metodológica construída/assumida na tese, a fim de compreender os posicionamentos das crianças e do adulto (no caso, a pesquisadora) produzidos mutuamente.

O outro se refere à criança concreta com quem se depara o pesquisador na escola (*lócus* da pesquisa), mas também ao contato com o imaginário que se tinha do que seriam as crianças (no caso das professoras e da pesquisadora) e as imagens que as crianças fariam delas mesmas. As relações alteritárias são as experiências em que se sente os efeitos do outro enquanto diferença, em que podem ficar visíveis os muitos possíveis que estão em jogo na nossa trajetória subjetiva.

As imagens, os trechos, os desvios, a escolha das estratégias colocaram a pesquisadora numa condição de estrangeiro na brincadeira livre. Os limites dessa “estranheza” foram feitos de várias ações: buscar permissão para brincar, saber brincar, poder ser parceiro no faz de conta. O trânsito na fronteira dos dispositivos de diferenciação eu/outro, como foi o caso dos espaços-tempos

da brincadeira, permitiu apreender, no trabalho de análise, os níveis de mediação implicados nesse processo.

Pela análise dos efeitos da inserção do pesquisador na cultura lúdica de pares foi possível entrever em que se ancoram os processos de estabilização/desestabilização dos lugares institucionalizados para a criança e o adulto na ordem escolar. Tornar-se uma adulta-brincante criou um campo de experimentações em que os nossos posicionamentos subjetivos como adultos e crianças se explicitaram como coproduzidos. A ação do pesquisador, produzindo deslocamentos no ordenamento dos lugares institucionais, favoreceu a explicitação dos critérios definidores das fronteiras no contexto da brincadeira livre, dando margem às negociações que puseram à mostra as limitações de uma perspectiva desenvolvimentista da diferenciação adulto/criança.

Configura-se, assim, como objeto de estudo, a produção discursiva que constrói os sentidos sobre as infâncias em relação a qual nos constituímos como adultos e como crianças, aqui entendidos como posições na ordem do discurso. Tal delineamento referencia-se na Sociologia da Infância e nas perspectivas dialógicas e genealógicas do discurso de Mikhail Bakhtin (2010a, 2010b) e Michel Foucault (2004, 2003a, 2003b, 2000), respectivamente. Para a construção do *corpus*, a abordagem escolhida, de inspiração etnográfica, foi decisiva para a aproximação e distanciamento exigidos no trabalho de campo com as crianças. Tendo em conta as situações do cotidiano escolar que pudessem funcionar como emblemáticas dos processos de diferenciação, foram escolhidas três direções como itinerários para a “escuta” dos sujeitos: a observação do funcionamento do processo de diferenciação adulto/criança em relação a duas práticas escolares (identificação dos grupos etários por cor e a escuta da criança como eixo formador do adulto-professor) e a inserção (como adulta-pesquisadora) nas

brincadeiras livres e na rotina da sala de aula do grupo que se encontrava no último estágio da Educação Infantil.

A imagem¹⁰ da brincadeira de restaurante (Imagem 1) parece emblemática, no que se refere à perspectiva dialógica com que se trabalhou na interpretação das vozes na pesquisa e na composição do texto. Onde está a adulta-pesquisadora? De que lugar olha e é olhada? Como olha o que os outros-crianças vêem? A quadra e a areia são pontos de referência distintos. Cozinheiros-crianças e cliente-adulta, respectivamente. Embora a pesquisadora não esteja retratada na fotografia, ela integra o *setting* lúdico do lugar que inicialmente lhe foi reservado pelos brincantes, o de cliente e adulto condescendente com a brincadeira, devendo aceitar o papel que as crianças lhe destinaram.

Imagem 1 - Brincadeira de restaurante no momento do parque.



Fonte: elaboração própria; Data: 13/09/2013.

Nota: A brincadeira de restaurante foi o jogo simbólico protagonizado pelo grupo em boa parte de nossas interações.

10 Agradeço o olhar atento da fotógrafa e psicóloga Thamila Santos que me apontou a potência dessa imagem.

A análise da produção dessa fronteira móvel (faz de conta) –definição de papéis negociáveis– possibilitou compreender algo sobre a diferenciação adulto/criança em contexto de escolarização. Ter as crianças como interlocutoras pediu a atenção do pesquisador para um delineamento específico: tomar como objeto de análise sua posição como adulto, pelas tentativas de inserção no *setting* lúdico. Os momentos de brincadeira deixaram flagrar algo de como os sujeitos (a pesquisadora e as crianças) interferiam nas malhas discursivas, possibilitando pensar em torno das zonas em que os sentidos se instabilizam.

Pesquisar (n)as fronteiras

“[...] as vozes sociais não têm propriamente um espaço interior: elas vivem nas fronteiras, vivem em ponto de contínua tensão socioaxiológica, de contínuas interações, contraditoriedades, entrecruzamentos e reconfigurações.” (FARACO, 2009, p.118).

Com a perspectiva dialógica de inspiração Bakhtiniana, pensou-se a noção-chave de fronteira como uma região interdiscursiva, tal como sugere Faraco (2009). As Ciências Humanas são concebidas como ciências do texto (BAKHTIN, 2010) e interpretar é uma réplica ativa, uma tomada de posição. Nesta perspectiva, essa posição interpretativa é forjada no encontro do pesquisador com o objeto/sujeito falante. O pesquisador não tem como se colocar de fora, numa postura neutra em relação ao fluxo de vozes sociais no qual toma parte. Analisar a posição discursiva adulta (lugar de adulto) mutuamente à constituição de uma posição discursiva da criança direcionou o foco do trabalho para a zona fronteira dessas definições.

Dada a dialética da constituição subjetiva do eu se fazer na perene confrontação com o outro, o processo de diferenciação/subjetivação envolve fronteiras móveis entre o que se é e o que se estar por vir-a-ser, pelo encontro permanente com a alteridade (outro) (SILVA, 2000). Ter o processo de diferenciação adulto/criança como “objeto de pesquisa” tornou-se um desafio, pois às vezes o olhar parece mais apurado para o resultado desses processos e menos aguçado para o que exige acompanhá-lo e compreendê-lo enquanto movimento (perspectiva micropolítica).

Entrecruzando (transversalizando) estas duas abordagens discursivas acerca dos modos de subjetivação, pensou-se em três regiões-limite de onde perspectivar a relação do pesquisador com o outro¹¹, a saber: processo, exotopia e ignorância. O limite representa os momentos de indefinição/problematização quanto aos critérios de diferenciação adulto/criança com os quais se constituem os sujeitos da pesquisa, incluindo a pesquisadora; momentos que vão se mostrar de formas diversas, pelo dispositivo de pesquisa, e para os quais a escolarização, pela ação das crianças e adultos que a fazem diariamente, vai formular respostas, dando a ver uma dimensão agonística da escola, onde pequenas revoluções estão em curso.

No limite do que se é (processo)

A ideia de processo, de algo que é compreensível pelo seu funcionamento, é o que define o movimento de diferenciação em que se dá a constituição das identidades, imprimindo marcas no trabalho de pesquisa que pretende compreendê-lo. O processo de

11 Parafraseando o livro de Marília Amorim (2001) – *O pesquisador e seu outro* –, acentua-se a sua importância para a pesquisa.

diferenciação não se comporta como um evento que estabelece o recorte de dois objetos distintos, mas como um efeito dos movimentos dos sujeitos em interação na busca do reconhecimento do outro. Neste sentido, o pesquisador não está alheio a esses efeitos, posto que a pesquisa é, também, um dispositivo institucional que o posiciona, mas exige muitos deslocamentos para que se produza algo da ordem do acontecimento, que instaura um novo saber. Com isso, distancia-se de uma perspectiva realista e, na abordagem sobre os achados, sejam eles imagens (fotografias e vídeo), registros escritos e/ou áudios, não se pretende encontrar correspondência com um real em si, para o qual se teria de apurar o melhor instrumento. Tentar compreender algo na condição de processo rompe com uma concepção linear de tempo, em que se pode prever (antever) o que se vai encontrar. Nesse sentido, a cartografia foi inspiradora para compor esse trabalho a partir dos movimentos, das composições, das cenas, para ‘ver’ a diferença em sua face-processo (KASTRUP, 2008; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009); sobretudo, porque pesquisar o que se passa entre adultos e crianças em contexto de escolarização requer (re) encontrar o plano da processualidade, do que não se coloca de forma tão definida a ponto de ser avaliado, previsto, explicado.

[...] para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de **uma atitude de abertura** que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso de pesquisa [...]. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2009, p.13, grifo nosso).

A atitude de abertura permite entender as inflexões que se impõem ao percurso, geralmente momentos que exigem mais do que uma compreensão racional dos acontecimentos em jogo. A escuta cartográfica do campo inclui intuição e razão, sem que se precise tê-las em duelo. Atuam como forças e instrumentos, fazendo com que se reflita sobre a forma opositiva e positivista com que habitualmente aparecem no âmbito das instâncias formativas.

A pesquisa dos processos de diferenciação adulto/criança pode ser definida como investigação dos mapas subjetivos que se desenham diferentemente para um e outro na escola. Nesse ínterim, foi importante operar com a distinção entre molar e molecular como dimensões do real (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Molar e molecular estabelecem entre si relações não binárias. O molecular, sendo da ordem dos fluxos, das mutações, pode atravessar tanto a cultura infantil ou de pares (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2010, 2008) quanto a cultura adulta. Do mesmo modo, o molar, sendo da ordem da institucionalidade, também atravessa as culturas infantis e adultas, uma vez que “O molecular como processo pode nascer no macro. O molar pode se instaurar no micro” (GUATTARI, 1996 *apud* BEDRAN, 2003, p. 88).

Essa indicação ajudou no que diz respeito a como brincadeira e sala de aula (focos da observação participante) se impuseram como territórios de produção da diferenciação adulto/criança, considerando que são definidos, de certo modo, tanto *para* crianças e adultos (no sentido de destinados a, próprios a) como *entre* crianças e adultos (no sentido de que comportam a experimentação desses sujeitos). Brincadeira livre (associada, sobretudo, ao momento do parque) e sala de aula foram consideradas unidades temporais e espaciais da escolarização (Educação Infantil) que entrelaçam os dispositivos da ordem institucional

(molar), uma dimensão dada (previamente planejada) e uma dimensão do acontecimento (molecular), do imprevisível ligada à ação dos sujeitos nelas envolvidos e constituídos, da ordem do desejo. Brincadeira livre pode ser entendida, paradoxalmente, como um enquadre, uma moldura, mas onde o que se faz não tem predefinição. Esse espaço para um agenciamento brincante é precisamente o que se espera.

Ter em consideração as condições de produção do agir de cada sujeito, os dispositivos institucionais que representam as forças centrípetas do seu agir, não é suficiente para dar conta do que o define. Tão pouco podemos apreender os processos de subjetivação que singularizam a experiência, ignorando o fluxo que confronta estas diferentes condições na interação entre os sujeitos.

No limite do que se vê (exotopia)

Se pela região-limite dos processos pode-se pensar a existência dos espaços-tempos de imprevisibilidade e de composição na pesquisa, a noção de exotopia, seguindo uma inspiração bakhtiniana, circunscreve os desafios metodológicos ao campo da produção de sentido. Exotopia é, segundo Amorim (2006, p. 96), um conceito bakhtiniano que trata da relação espaço-tempo. Refere-se ao “situar-se em um lugar exterior”. Aparece tematizada inicialmente nas discussões no âmbito da Estética e, posteriormente, no âmbito das Ciências Humanas, em que se constitui como condição fundamental ao trabalho de criação e objetivação, respectivamente.

A noção de exotopia como exercício de descentramento do ‘olhar soberano’ da pesquisadora-adulta permitiu compor modos de ver as situações em campo, considerando o entrecruzamen-

to de várias posições (pesquisadora-adulta, professora-adulta, criança-aluno, criança-brincante, adulta-brincante). O lugar de pesquisador (AMORIM, 2001, 2006; BAKHTIN, 2010), nesta perspectiva, relaciona-se a tirar partido de sua exotopia temporal e cultural, aproximando-se do modo como o outro se vê e vê o mundo para se distanciar e devolver-lhe outro sentido, a partir de como se olha o que o outro vê, tal como o artista: “dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender” (AMORIM, 2006, p.97). A totalização exotópica ou o acabamento é possível em decorrência de uma posição que ocupa o pesquisador e pela qual ele se responsabiliza, fazendo aparecer, no texto, essa diferença e tensão, evitando qualquer ilusão de correspondência entre pontos de vista e dando a conhecer os meios que tornaram o outro acessível, logo, sua implicação no que vê.

A necessidade do outro e a correlata incompletude do ponto de vista do pesquisador (AMORIM, 2001) revelam-se como um limite à pesquisa que não exige ser corrigido pela rota metodológica (técnicas e estratégias) desenhada. Ele subsiste como condição para a produção dialógica da pesquisa, assim como são os processos de subjetivação na vida. O outro possui um excedente de visão, que, por sua vez, circunstancia a produção e a interpretação dos dados.

O conceito de exotopia está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo. O espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão em que o movimento pode se escrever e deixar suas marcas. A fixação é o resultado de todo trabalho de objetivação, seja científico ou artístico, pois esse trabalho distingue dois

sujeitos e duplica seus respectivos lugares: o daquele que vive no instante e no puro devir e o daquele que lhe empresta um suplemento de visão por estar justamente de fora. (AMORIM, 2006, p.101).

O desdobramento de olhares decorrente da exotopia foi essencial para realizar uma analítica dos discursos das crianças (principalmente), sem qualquer pretensão de obter uma voz como sentido puro. A objetivação do pesquisador revela um enquadramento (embora não seja um aprisionamento), justamente porque se faz num movimento.

Essa dimensão da pesquisa (exotópica) em Ciências Humanas articula-se ao fazer etnográfico contemporâneo, afastando as ilusões de uma relação entre pesquisador e pesquisado destituída de poder. O olhar de pertencimento (BOUMARD, 1999) é também um olhar de fronteira, pois não procura destituir as diferenças e se constitui pelo estranhamento do objeto de estudo, numa alternância entre as atitudes de estranhar o familiar e se familiarizar com o estranho (ANDRÉ, 1995; MAGNANI, 2002; SANTOS, 2005). A familiaridade se tece pela presença cotidiana na instituição escolar. Ao mesmo tempo, o habituar-se em campo traz consigo o risco de se naturalizar¹² os acontecimentos. Por isso, é preciso atenção aos fluxos, ver outras possibilidades para o que parece óbvio ou já compreendido, desconstruindo as respostas já dadas, a fim de reencontrar-se no estranhamento daquilo que parecia familiar. As crianças, recorrentemente, nos endereçam perguntas desnaturalizadas, que por vezes são abortadas naquilo que tinham de inaugural. A fronteira é aquilo que, no dispositivo de pesquisa, permite ver as superfícies de contato, tal como se inclinasse uma moeda para ver as duas faces de que é feita, ao mesmo tempo.

12 Quando não consegue transver, problematizar o habitual.

No limite do que se sabe (ignorância)

[...]. A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,
Em momentos de graça, infrequentíssimos,
Se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.
Puro susto e terror.

(PRADO, 1991)

Como terceira região-limite tem-se a ideia de ignorância e de vontade de saber (KOHAN, 2007; LARROSA, 1998). Não-saber é a suspensão do entendimento, um pacientar-se diante do objeto/falante e menos um esvaziamento, uma impotência. A pesquisa não resulta em preencher lacunas somente, mas da possibilidade de tensionar formas prontas.

O exercício da ignorância esteve relacionado às tentativas mal sucedidas de entender (logicamente) o que as crianças diziam ou pedir explicações. Ao entabular conversas com as crianças, pôde-se aprender que a continuidade da conversa não depende de uma conclusão ou um fechamento do que é dito. Muito ficava por explicar, o que não impedia a produção de efeitos de sentido. Parece que as crianças pediam (como atitude responsiva) uma contribuição, posicionando a pesquisadora no lugar de quem poderia ou não ter algo para pôr a mesa para a conversa continuar. O registro das interrupções dos assuntos e das conversas no diário de campo é signo da ação da criança como sujeito do discurso e dos efeitos provocados no desenrolar do curso da pesquisa. Pedir para que explicassem algo lhes parecia, por vezes, desinteressante. Isso exigia atenção quanto ao fato de não desejarem colaborar, mas também à associação imediata que se faz entre explicar e entender e as consequências disso para as conversas entre adultos e crianças.

Alguns pesquisadores assumem postura cautelosa em torno da ansiedade metodológica em criar mecanismos que garantam a participação das crianças na pesquisa (FERREIRA, 2010; JAMES, 2007). Na perspectiva enunciativa bakhtiniana, a expressão “dar voz” se complexifica, na medida em que o sujeito que fala perde sua unicidade enquanto sujeito de discurso. Logo, a heterogeneidade constitutiva do dizer destrói a ilusão de transparência da linguagem e impõe que nos perguntemos que linhas de força disputam o sentido dos enunciados. Portanto, os mecanismos de subjetivação decorrentes de metodologias de pesquisa participativas com crianças (JAMES, 2007) não funcionam como garantia de escuta da alteridade. Na mesma direção parecem caminhar as críticas e as ponderações, numa perspectiva foucaultiana, quanto às ilusões que se mantêm em torno da participação em pesquisa no campo da educação, tal como argumenta Costa (2002b, p.103).

Falar é importante, mas não é decisivo. O que poderá fazer diferença é o questionamento das forças que produzem os discursos que se apropriam da linguagem dos sujeitos; é problematizar aquilo que Foucault chama de economia política de verdade e que faz as vozes e as palavras terem ou não poder, dependendo de quem as produz, onde, quando e como.

Mais do que direcionamentos prévios para estar em campo com as crianças, foram privilegiadas as regiões de *não-saber* dessa *outra* metodologia (pesquisa com crianças), entendendo que representam regiões de suspensão no que os adultos-especialistas já protagonizaram. Surgem como espaços de criação de conhecimento científico sobre as infâncias, hoje.

Considera-se a recente área como uma possibilidade de experimentar uma posição de quem não sabe. Desse modo, a ig-

norância é a coragem de não procurar de imediato as respostas (racionalismo explicativo), de tirar conclusões.

A indicação de Corsaro (2005) para a recusa, pelo pesquisador, do lugar de adulto-típico como uma provocação ao modo habitual de relacionarmos infância e adultez pode abrir as interações ao imprevisível. Por outro lado, há muito que considerar quanto à cautela diante do “típico do adulto” do qual se ressent e se distancia Corsaro (2005, 2009) em sua etnografia com crianças. As razões são, sobretudo, pelo fato de que é importante entender do que se faz essa postura, assim como compreender que nem sempre isto se revela da mesma forma nas interações. Coexistem nas colocações do autor dois planos de emergência para o que seja esse outro lugar do adulto diante da criança. Um se revela de forma intencional por parte do etnógrafo, pela observação de como se dão as relações entre adultos e crianças, procurando se diferenciar deliberadamente delas. O outro se relaciona a situações que o pesquisador não controla (não sabe), pois o encontro com o outro-criança direciona a região-problema em torno da qual vai ocorrer essa mudança. Isto é diferente a cada pesquisa de campo e não necessariamente corresponde ao que já foi delimitado como problemático (por exemplo, o adulto ser visto como o que sabe, como controlador, que faz muitas perguntas, que não ocupa o tanque de areia). Corsaro (2005), ao descrever um dos processos de inserção/aceitação na cultura de pares, relata que saber o nome de todas as crianças foi um fator decisivo para que ele obtivesse algum reconhecimento no grupo. Não parece óbvio que isso o inscreva como um adulto de outro tipo. A construção dessa outra adultez, estratégica e relacionada à ficção da pesquisa, fica pouco explorada nos efeitos que pode gerar para a escolarização. Este aspecto, na tese, se mostrou importante para compreender como *estar entre* as crianças reorganizou o plano

geral das interações com a pesquisadora-adulta. Não era o caso de *estar do lado* das crianças.

Essa última indicação, pois, se mostrou em campo mais potente do que o desejo consciente de fugir do adultocentrismo (a pesquisadora dar-se conta de que as impregnações a esse modo de conhecimento não se modificam apenas pela vontade ou intenção de agir diferente). Permitiu, assim, estudar as posições do adulto e da criança pela inserção sistemática da pesquisadora na rotina de uma sala de aula e nas brincadeiras livres das crianças que compunham o grupo. Se a etnografia de Corsaro (2005) favorece o caminho de ir até onde as crianças estão (nesse aspecto, a escola é um espaço praticado e significado diferentemente e não um todo homogêneo), fazendo emergir questões situadas nessas espacialidades, é preciso ir além, sinalizar como o dispositivo de pesquisa problematiza a diferença estrutural entre adultos e crianças, uma vez que:

Na pesquisa com crianças, a implicação introduz a questão de como se pode enfrentar a desigualdade inerente à posição societária da criança. A produção de saber sobre a criança reflete a contradição entre buscar alterar a posição de subordinação da criança, ao mesmo tempo em que essa não pode ser erradicada. [...] o pesquisador implicado considera o ato de pesquisar como não divorciado de uma posição ética e política sobre a infância que problematiza seu estatuto de incapacidade. **Ao mesmo tempo, tal estrutura de desigualdade não pode ser anulada por decreto, nem por desejo do pesquisador, mas o insere e também as crianças, em lugares sociais determinados por relações sociais de poder que atravessam o dispositivo de pesquisa**, seja ele qual for. (CASTRO, 2008, p. 29-30, grifo nosso).

Essa dimensão da pesquisa, que se revela como problematização, é um limite à vontade de saber que preserva as posições de crianças e adultos e não analisa seus efeitos e suas impossibilidades.

Em síntese, as três regiões-limite - processo, exotopia e ignorância - foram ferramentas na produção dos achados, reeducando o olhar, a razão, a sensibilidade. O percurso de pesquisa construído foi, ele mesmo, um exercício de ressignificação da maneira como costumeiramente percebe-se “o” real, e que, vez ou outra, pode contaminar o percurso com ilusões positivistas. Os achados constituem o que foi produzido com a marca da presença do pesquisador na realidade da qual fala, sendo importante discutir como as dificuldades metodológicas revelam a elaboração de conhecimento pelo pesquisador; processualidade que marca também o registro escrito da pesquisa e que se revela quando expõe a dialética entre o campo e seus acontecimentos - a expressão verbal, os gestos, as olhadelas, os movimentos bruscos, as mudanças de posição - e o texto que é produzido.

Das errâncias como adulta-brincante

Os espaços de fronteira foram delineados num jogo analítico constante, entre os desafios próprios ao estar em campo, os objetivos da pesquisa e o processo reflexivo que acompanhou a inserção na escola. Nesse jogo analítico, foram construídas as condições para o estabelecimento de uma atitude etnográfica, associada a uma atitude de experimentação como forma de estabelecer zonas de problematização em torno dos sentidos para o que se diz sobre ser criança e ser adulto. Pelo encontro com as crianças, foi possível analisar os efeitos da escolarização sobre o

posicionamento da adulta-pesquisadora e não apenas o que se passava entre os adultos da escola e as crianças, ousar criar zonas de experimentação de modo que a adultez pudesse sair do invólucro que representa a identidade docente (com todas as questões já mapeadas sobre o tema) quando se quis saber sobre os modos de subjetivação de crianças e adultos na escola e, desse modo, atentar aos efeitos mútuos desse encontro, considerando que têm sido pouco problematizados.

Compreender o processo de inserção revelou-se em si mesmo importante e não apenas uma condição a ser conquistada para que outros aspectos da cultura de pares fossem tematizados. Colocar-se como elemento que poderia provocar, mexer e intervir no processo de diferenciação adulto/criança, passando a experimentar e analisar os critérios instituídos pela cultura de pares para a inserção nas brincadeiras e nas relações entre pares de um modo geral foi o que aqui é entendido como trabalhar na fronteira para, vivenciando, compreender seu processo de construção. Essa estratégia metodológica permitiu agregar ao exercício teórico-epistêmico de desconstrução do adultocentrismo (princípio ético em que se apoiou a realização da pesquisa) a atitude de experimentação, fato de extrema importância para enfrentar algumas das dificuldades que surgiram em campo, e que pareciam ligadas a uma preocupação (consciente, racionalizada) em evitar uma atuação adultocêntrica.

A inserção na brincadeira ocupou posição estratégica, atendendo a duas necessidades que se colocaram em campo: a primeira, de interpretação do discurso das crianças numa perspectiva dialógica (COSTA, 2012) e a segunda, de que o dispositivo de pesquisa constituísse um momento de experimentação para pesquisadora e crianças. A inserção, enquanto pesquisadora, nas brincadeiras trouxe consequências produtivas para o plano da análise dos efeitos de sentido, criados e rearranjados nessas intera-

ções. A pesquisa de campo ganhou novo impulso quando a atenção passou a se gestar de dentro dos processos de diferenciação/subjetivação. As cenas enunciativas eram apreendidas sem que sepudesse supor uma região temática *a priori* (e de fácil delimitação), fazendo com que a estada em campo funcionasse ao modo de uma atenção flutuante, de inspiração cartográfica (KASTRUP, 2009). Ao tomar nota das vivências com as crianças, passou-se a “dar ouvidos” à intuição, a escutar o que fazia problema na interação com as crianças.

Transitar pelo espaço discursivo da escola foi um modo de estar nas fronteiras molares (constituídas) das relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. O interesse, aqui, não recaiu sobre a diferença dada/aparente. Foi preciso arranjar um lugar/atuação diante dos processos de diferenciação engendrados para que fosse possível entender seu movimento. Havia diferenças institucionalizadas (criança regular e especial; professor-adulto e aluno-criança, criança-que-brinca e adulto-que-ensina) que o dispositivo da pesquisa pôs em movimento.

Para a diferença como processo aparecer, foi preciso que a pesquisadora enfrentasse os binarismos de ser adulto e ser criança, previamente estabelecidos, se colocando na fronteira, no entre, nos interstícios, da diferença molarizada e assim ver suas nuances moleculares. As fronteiras são realidades discursivas e, deste ponto de vista, o lugar por excelência do interdiscurso. Sendo este último a memória do dizer e, portanto, daquilo que o trabalho dos falantes, como comunidade linguageira, satura, é lugar de perenidade e renascimento de sentidos em função do seu caráter axiológico.

Esse percurso metodológico é concebido como fronteiroço, pela potência desestabilizadora que é estar diante do limite (entre

o que faz sentido e o que não faz), o tenso, o movimento das significações, seus engodos, seus núcleos duros (o que já é legitimado ou não). O limite, neste trabalho, é visto como o lugar onde o sentido desliza, vacila, fica em aberto para ressignificações que poderiam resultar em eventos de “estrangulamento” das concepções modernas de infância, ou seja, aqueles momentos em que a imagem da criança imatura, dependente, inocente, aparece como insuficiente para dar conta do que se passa na escola, mostrando as soluções de compromisso ou estratégias de enfrentamento dos atores diante disso.

Optar por fazer aparecer as fronteiras tornou visível as condições de produção da adultez da pesquisadora e costurou analiticamente vários acontecimentos que ocorreram em campo. Repercutiu revelando alguns pontos “cegos” da observação participante. Quanto ao lugar da pesquisadora, esses pontos “cegos” estavam relacionados às imagens de poder-saber que circunscrevem a noção do especialista e como este pode recusar estrategicamente tal lugar que lhe era reservado. Nas percepções da comunidade escolar, pesquisadora, professora e psicóloga-clínica eram todas posições diretamente relacionadas à definição de quem conhece e pode afirmar algo sobre o outro (a criança). A inserção inicial na escola, uma vez que esteve ligada à identidade profissional da pesquisadora como docente, imprimiu sobre os atores da escola certo efeito.

A escola, orquestrando as diferentes posições identitárias do adulto pela identidade do professor e a condição de pesquisadora, como alguém em trânsito dentro e fora da escola, pôs em evidência os elementos de que se fazem a identidade da “tia”, que, no caso, não apareceu apenas fixada à figura do professor.

Foi preciso tempo e reflexividade para se fazer diferente de um “adulto típico” (CORSARO, 2005), para que “o típico do

adulto” se tornasse ele mesmo uma ferramenta de pesquisa. Nas primeiras observações, a pesquisadora deixou-se levar, às vezes, por um sentimento de confiança de que a inserção nas interações lúdicas com as crianças era sinônimo de aceitação e simpatia pelo adulto recém-chegado, como sugere o relato do diário de campo a seguir (trecho 1). Com o desenrolar da pesquisa, a inserção na brincadeira tornou-se elemento central para a compreensão da posição do brincante em suas relações com as identidades adulta e infantil.

TRECHO 1¹³

Estou no parque, sentada no minhocão. Luiza me cumprimenta. Pergunto: - Você é a Luiza? Conhecia Luiza, através da profa Estela, professora que venho acompanhando na produção do artigo para o livro em homenagem aos 20 anos de escola. Ela havia me falado de suas colocações em sala. Luiza foi uma criança que a fez se interrogar bastante, sendo a protagonista de várias situações das quais se recorda. Luiza me respondeu: - Sim, a do 3º ano. Outra menina complementa: Há mais outras duas Luizas. Arrisco outra pergunta: - O que é isso? Refiro-me a um pote de plástico que as meninas enchem de areia e água. Bianca: - Areia e água! Digo: - Pensei que poderia ser um bolo de chocolate. Luiza acrescenta: - Eita, você é boa! E começamos uma brincadeira de padaria. Elas fazem os bolos, eu encomendo e compro. Vou inventando o dinheiro. Elas começam a variar os formatos e sabores. Luiza me pergunta: - Você é entrevistadora? Ao que respondo: - Sou pesquisadora, é um pouco diferente (Diário de campo, 14 de Setembro de 2011).

13 Os trechos referem-se a passagens do diário de campo

Pela tentativa de inserção no faz de conta (*pensei que poderia...*), visualiza-se a experimentação de duas posições - entrevistadora e brincante (*Eita, você é boa!*) - o que trouxe elementos para pensar a questão do lúdico na constituição de uma identidade de par (parceiro de brincadeira) e seus desdobramentos para o campo da experimentação da relação eu/outro. A atitude de “intromissão/proposição” na brincadeira¹⁴ revelou-se posteriormente uma dimensão fundamental para o trajeto metodológico, funcionando como provocações ao campo habitual da minha adultez e também da infância para as crianças. O critério de reconhecimento (*Eita, você é boa!*), empregado por Luisa, faz aparecer uma fronteira (eu não deveria ser boa? Ou ser boa me aproxima das crianças de que maneira?) e no mesmo movimento confere a chave para transpô-la e poder brincar. Essa *expertise* como brincante, porém, é definida no campo do lúdico e disso depende a continuidade do jogo simbólico, já que não interessa que o adulto possa fazer algo melhor do que as crianças, simplesmente porque é adulto (posição habitual de que o adulto sabe mais). Ao mesmo tempo, essa situação suscitou um estranhamento nas crianças em relação à identidade da adulta/pesquisadora/brincante, ao perguntarem “Você é entrevistadora?”.

Os primeiros focos da observação participante se deram no espaço-tempo do parque (rotina institucional destinada às brincadeiras livres das crianças), supostamente um espaço-tempo propício ao trabalho na fronteira, uma vez que fora do enqua-

14 Essa intromissão resultou em variação quanto à sugestão de Corsaro (2005) para a posição do etnógrafo-pesquisador, ao que ele denomina de adulto atípico. Para o autor, a inserção na brincadeira já é em si, em virtude de que os adultos geralmente não participam das brincadeiras na escola, uma atitude importante para a aceitação no grupo de pares; entretanto, na medida em que essa posição (do adulto atípico) fracassa ou não é tida como estável, foi possível ver a composição das fronteiras entre ser adulto e ser criança na escola.

dre pedagógico. Logo ficou claro que todo o espaço institucional comportava fronteiras. O fato da instituição escolar não ser exatamente um ambiente desconhecido exige do pesquisador uma escuta atenta para o que se naturaliza rápido.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriinhar as paredes, percorrer os corredores e as salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as salas, as sinetas, os silêncios; é necessários sentir os cheiros especiais; as cadencias e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço não são distribuídos nem usados - portanto não são concebidos- do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2011, p. 63)

A autora citada lembra o quanto a escola funciona à base das distinções internas (mecanismos de ordenamento, classificação e hierarquização) e externas (as que estão ou não na escola). Em seu processo de legitimação institucional na Modernidade, a escola separou crianças e adultos, além de operar com outras distinções, como entre aprovados/desaprovados, normal/anormal, pobres/ricos, feminino/masculino. A escola vai produzindo diferenciações, com as quais nos acostumamos. Estar na fronteira, como lugar de onde se olha e é olhado, implicou romper com a geografia dos lados. Nessa outra configuração metodológica eram várias as fronteiras: entre o parque e a sala de aula, entre as crianças e as professoras, perto e longe da direção e da coordenação pedagógica, indo e vindo, entre os pais.

O trecho do diário de campo a seguir é insígnia das mutações micropolíticas que resultaram da “escuta” da necessidade de fazer fronteira.

Trecho 2

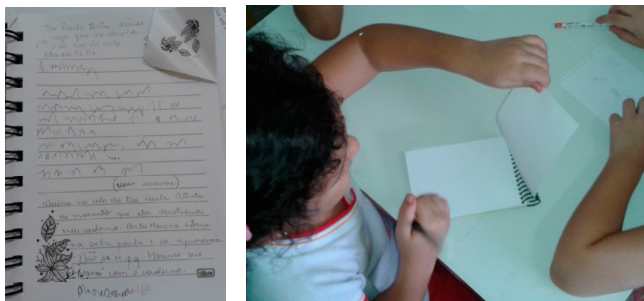
É fim do tempo do parque. As crianças do grupo V ouvem o convite da Profa. Vera para lavar as mãos e subirem para a sala de aula, pois é o horário do lanche. Vejo a movimentação, sentada no batente da casinha de madeira, lugar que ocupei desde as primeiras observações na escola em 2011. Inicialmente, permaneci numa postura reativa, aguardando o contato das crianças e a manifestação de algum interesse sobre o que eu fazia. Acabara de voltar à escola, após quase um ano ausente, e estava às voltas com a decisão de também acompanhar uma sala de aula. Vivi, correndo em direção à rampa, bate em mim: - Tu também! Malu grita apressada: - Bora, bora! As meninas me encheram de coragem e tomei as manifestações como convite. O parque não era “o” lugar das crianças. (Diário de campo, 30 de janeiro de 2013).

A enunciação “Tu também!” inclui a pesquisadora, pela interpelação das crianças, na sujeição às regras escolares para uso do tempo e define esse grupo (última turma da educação infantil) como sendo foco da observação e das interações. O recreio acabou e é preciso subir, como eles (crianças-alunos). “Bora, bora!”, por sua vez, traz a exigência do trânsito, sair, mudar de lugar. Logo viria outro grupo de crianças e, para cada um, tempo e um lugar determinados, revelando os acordos para usos dos espaços na cultura escolar.

As inflexões do processo da pesquisa fizeram-se sentir nos registros do Diário de Campo. Movimentaram o dispositivo de pesquisa, deslocando-o da função de descrição dos eventos para

tornar-se um acontecimento. Não foi mais possível separar, estar entre as crianças e tomar nota de suas ações - como escrever e desenhar no caderno da pesquisadora, pedir que lesse o que acabara de escrever, tentar ler o escrito, folhear anotações anteriores e observar os modelos de anotação feitos -, uma vez que as intervenções que elas faziam no caderno de notas se tornaram foco das observações.

Imagem 2 – o uso do caderno de notas da pesquisadora pelas crianças.



Fonte: elaboração própria.

Nota: O diário de campo foi intesamente manuseado pelas crianças, configurando como um analisador das relações de poder-saber entre a adulta-pesquisadora e as crianças-interlocutoras.

Essas ações mostraram a riqueza envolvida no ato de escrever, gestando uma escrita itinerante, não conclusiva, cheia de borrões, interferências, desenhos, rabiscos, coadunando com a perspectiva em que os dados são coproduzidos.

Trecho 3

Há essa hora Nina já fez alguns desenhos no meu caderno de notas (carros e um carrossel). Hoje é sexta-feira e ela traz uns carrinhos de plástico bem peque-

nos que lhe servem de modelo para o desenho. Tenho percebido que desde que comecei a levar um bloco com folhas sem pauta, as crianças passaram a intervir mais, pedindo para desenhar no caderno ou mesmo folhas para fazer os desenhos avulsos. Isso tem deixado minhas anotações um pouco caóticas. A página recebe colagens, desenhos, rabiscos, além das minhas anotações, que se misturam. Adotei a postura de partilhar o caderno por entender que essa aproximação é uma forma de participação, além de poder entender em que economia de desejo e de disputas a ação de escrever no caderno da tia Érica se insere. Entre meninos e meninas? Resistir às atividades de sala? Ter mais poder junto aos colegas? Interrogar sobre a pesquisa? Estreitar nossa amizade? (Diário de campo, 8 de novembro, 2013).

Suspender certezas pode ser aprender sobre si e com o outro

A resposta à pergunta que inspira este texto *O que se pode aprender pesquisando entre as crianças?* anuncia um deslocamento, qual seja, da posição de poder-saber do pesquisador para o fazer do exercício da ignorância uma ferramenta produtiva. Abrir o dispositivo da pesquisa à interferência do outro talvez seja, como na poesia de Adélia Prado, pegar “o peixe com a mão”. Tirar proveito da condição de precariedade em que se encontra o pesquisador quando ele abre mão de suas certezas para acompanhar o fluxo dos acontecimentos.

A análise das escolas metodológicas, a partir das interrogações geradoras da pesquisa, qual seja o movimento de diferenciação adulto/criança, exigiu um trabalho na fronteira, espaço em que o pesquisador precisa manejar a reciprocidade dos efeitos de sua ação em campo, em que o outro não estar inerte a sua observação.

As noções de estrangeiro e fronteira foram as pedras angulares para a pesquisadora, uma vez que não reservavam quaisquer garantias em relação aos recursos metodológicos escolhidos. Como lugares enunciativos, o estrangeiro e a fronteira comportam a deriva para analisar os rumos que os acontecimentos tomam ao longo do processo, configurando os trajetos em que o etnógrafo tira proveito dos pontos cegos, que fazem do pesquisar modos de suspender certezas e fazer perdurar perguntas, a fim de reaprendermos sobre o que somos (aprendizado da fragilidade). A experiência de inserção na cultura de pares se assemelha a ter que lidar com outra língua, ser destituída de um saber sobre o outro, mas não do lugar de sujeito da experiência. Nesse sentido, a brincadeira livre foi o espaço onde a imprevisibilidade dos processos de subjetivação pôde ser experimentada, materializando-se na forma de negociações, impasses, resistências, indefinições, mas sem garantias *a priori* dos efeitos produzidos.

Estar na fronteira ou no lugar de estrangeiro corrobora com a potência da imprevisibilidade como dimensão dos acontecimentos escolares e principalmente como momentos de abertura para experimentação e para a aprendizagem do que se é, coadunando com a perspectiva da identidade relacional e dos processos de subjetivação como fruto do encontro com a alteridade.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010b.

BOUMARD, Patrick. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. **Revista de Psicologia Social e institucional**, Londrina, v.1, n.2, p.1-6, nov. 1999.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CORSARO, William. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COSTA, Érica Atem Gonçalves de Araújo. **Com que diferenças se fazem adultos e crianças: uma analítica das posições discursivas sob a ótica da fronteira e da experimentação**. 313f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Brincar e escola**: o que as crianças têm a dizer? Fortaleza: Edições UFC, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber(Org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. 3 v.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, M. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Florianópolis, v.18, n.2, p. 151-182, 2010.

_____. “Branco demais” ou ... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M; GOUVEA, Maria Cristina S. de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política de identidade. **Verve**, n.5, p. 260-277.2004.

_____. **Estratégia Poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a (Ditos e escritos IV).

_____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 241-252. (Ditos e escritos V).

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 2000.

JAMES, Allison. Giving voice to Children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. In: **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272, jan. 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.2007.109.2.261/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, Vera Lopes (Org). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e educação. Belo Horizonte: autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa. *In*: KOHAN, W; BORBA, S (orgs). **Filosofia, aprendizagem e experiência**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p.11-29, jun. 2002.

PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

SANTOS, L.H S. dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, M. V. ; BUJES, M.I. E. (orgs). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p 9-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(Org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

3. A MENINA NEGRA, O SUL DO ADULTO: UM DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS DA INFÂNCIA E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL TENDO COMO TEMÁTICA AS QUESTÕES RACIAIS E DE GÊNERO

Nara Maria Forte Diogo Rocha

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Este artigo visa expor uma leitura teórica sobre o lugar social da menina negra, tendo em conta a interseccionalidade etária, de gênero e etnorracial. Esta matriz teórica parte das Epistemologias do Sul e dos Estudos da Infância e objetiva contribuir para a construção de uma possibilidade de escuta mais qualificada para o excedente de visão desta criança, a menina negra, como agente social. Assim, inicialmente se explicita o que se entende pelo campo dos Estudos da Infância, seguidamente por sua intercessão com as Epistemologias do Sul, levando em conta as questões de gênero e etnorraciais, concluindo com as possibilidades deste diálogo teórico.

Os Novos Estudos da Infância: complexidade e interseccionalidade

Considerar a infância como construção social implica desconstruir a concepção de que sua determinação é de ordem biológica, constituída de modos diferentes em cada sociedade. Em sua dimensão estrutural, a infância compõe a sociedade estando presente como uma das idades da vida em que é uma importante

variável a ser considerada nas análises sociais, articulada a dimensões como classe social, gênero e etnia.

É possível fazer um reconhecimento do atual campo dos Estudos da Infância tomando as metáforas que o povoam e que também o organiza: o ver e o ouvir. Essa área parece ser um jogo de luz e sombra, onde as crianças ora estão visíveis, ora invisíveis. Também pode ser um coro dissonante, onde por vezes não se distingue as vozes dos adultos daquelas das crianças. As teses de um novo paradigma foram apresentadas por Prout e James (1997, p.8, tradução nossa):

1. Infância entendida como uma construção social. Como tal promove um quadro interpretativo para contextualizar os primeiros anos da vida humana. Infância é distinta de imaturidade biológica, não é natural nem universal e aparece como componente estrutural de muitas sociedades.
2. Infância é uma variável da análise social. Nunca pode estar divorciada de outras variáveis como classe, gênero ou etnia. Uma análise comparativa e de cruzamento cultural revela uma variedade de infâncias, ao invés de um único fenômeno universal.
3. As relações sociais das crianças valem estudos por si mesmas, independente das perspectivas e conceitos dos adultos.
4. Crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas próprias vidas, das vidas dos que as cercam e das sociedades onde vivem. Crianças não são sujeitos passivos das estruturas sociais.

5. Etnografia é um método particularmente útil de estudo da infância. Ele permite uma voz mais direta e participação na produção dos dados sociais do que é geralmente possível através desurveys ou outros experimentos.

6. Infância é um fenômeno em relação com a dupla hermenêutica que as ciências sociais atualmente apresentam (ver Giddens, 1976). Assim, proclamar um novo paradigma da infância é estar engajado e responder a um processo de reconstrução da infância na sociedade.

Estes pressupostos, bem como sua construção, vão ser explicitados ao longo dos estudos examinados a seguir, que caracterizam a construção deste campo. Trata-se de compreender como a infância se torna um objeto específico da sociologia a partir de um olhar que rompe com uma tradição de reconhecê-la a partir do déficit, da falta e, portanto, da necessidade de socialização, tributária da visão durkheimiana. O papel da criança na transmissão cultural, como o entende o processo de socialização elaborado no funcionalismo durkheimiano, é de absorção daquilo que já está posto socialmente. Neste quadro, as questões levantadas pela criança não seriam derivadas de uma interpretação do mundo social, mas do seu processo incompleto e imaturo de socialização. Os novos Estudos da Infância, dentre eles a Sociologia da Infância, se contrapõem a esta visão por entender que a criança participa do mundo social produzindo cultura em relação com seus pares e com os adultos.

Sarmiento (2008), ao nos propor também um percurso com relação aos Estudos da Infância e seu estabelecimento, apresenta de início um paradoxo - já referido por James (2007) e a ser trazido neste texto com mais detalhes mais adiante - sobre

o crescimento deste campo infância como área específica e seu escasso impacto em termos de mudanças sociais, bem como a continuidade da invisibilização das crianças nas demais áreas de produção de saber. O que se chama hoje de nova Sociologia da Infância são aqueles estudos que realizam uma ruptura com os estudos anteriores, passando de uma abordagem da criança a partir da teoria da socialização durkheimiana, como Sirota (2001) postulou anteriormente, para uma compreensão da infância como categoria geracional. Interessa, portanto, à Sociologia da Infância que emerge nos anos 1990 compreender a sociedade que constrói uma infância como objeto de atenção e cuidados e que também a considera alvo preferencial da exclusão social. É a metáfora da visão que vela, cuida, mas também vigia, cerceia, limita e normaliza a infância.

A análise da realidade anterior aos anos 1990 possibilita compreender como se deu esta “ausência” de estudos anteriores na direção do reconhecimento da infância em seu valor por si mesma. Uma vez que as crianças eram consideradas destinatárias das ações dos adultos, sendo seu objeto de ocupação, e não figuravam como sujeitos de direitos. O constructo teórico da socialização durkheimiana, segundo Sarmento (2008), opera como interpretação de uma situação de invisibilidade, que tece o véu que a encobre, produzindo o esvaziamento do sujeito que deseja preencher/socializar. A revisão deste conceito por autores como Sirota (1994) e Corsaro (1997), dentre outros citados por Sarmento (2008), desvelam que o processo de transmissão e recepção suposto é muito mais complexo. Tal esforço só é possível no âmbito da individualização da sociedade contemporânea, que reconfigura os processos de socialização. Essa reconfiguração direciona esforços e preocupações para a infância, orientando a economia, em termos de produção, consumo e

trabalho, além do impacto em termos demográficos da população de crianças se fazer sentir na configuração das famílias e da previdência social.

A Sociologia da Infância orienta-se, de acordo com Sarmiento (2008), por estudar, portanto, crianças e infância. Crianças como atores sociais, singulares e contextualizados. Distintamente, a infância, como estrutura geracional, apresenta características universais, sendo elas a dependência e a subalternidade. O poder dos adultos sobre as crianças é reconhecido e legitimado de modo unidirecional, logo, “A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição de infância” (SARMENTO, 2008, p.22). A condição heterogênea da infância revela-se quando cruzada com outras categorias sociais como gênero, classe e etnia/raça. Este campo também não se apresenta unívoco: o referido autor identifica tradições linguístico-culturais de interesse para o presente estudo por apresentar um mapa da produção atual e por permitir clarificar em que ramo este estudo se encontra filiado. Identificamos um agrupamento pela língua preferencial de publicação (a tradição linguístico-cultural), chamada de correntes ou abordagens, deixando claro que não se trata do estabelecimento de campos delimitados, mas similaridades em termos de orientações, estilo metodológico e problematização. Os autores que constam no Quadro 1 foram escolhidos por serem as principais referências nos trabalhos sobre o tema, embora existam outros.

Quadro 1 – Tradições Linguístico-Culturais em Sociologia da Infância e seus paradigmas.

Contexto	Correntes	Autores	Temáticas	Diálogo
Anglófono	Construtivo-Interpretativa	James, Prout, Jenks	Inscrição de crianças nos mundos sociais, cultura de pares, políticas públicas, colonização, espaço urbano, gênero, corpo, trabalho infantil, identidade social.	Sociologia da Saúde, Sociologia da Família, Estudos feministas.
	De intervenção	Alanen, Mayall		
	Estrutural	Qvortrup		Demografia, economia.
Francófono	Mista	Sirota, Montadon, Brougère, e outros	Práticas Escolares, interações entre pares na escola, festas, amizade, jogo e brincadeira.	Sociologia Francesa, Psicologia Infantil e Filosofia Política.
Lusófono	Crítica	Sarmiento, Cerisara, Ferreira, dentre outros	Estudos etnográficos, Políticas públicas e educação, identidades, sociais, crianças em situação de risco.	Sociologia da Juventude, da família, da Educação, da Comunicação.

Fonte: Elaboração da autora a partir de Sarmiento (2008) e de comunicação oral (2014).

No quadro acima, Sarmiento (2008) destaca o papel dos lusófonos, sobretudo os portugueses, na disseminação dos conceitos da Sociologia da Infância. Os autores lusitanos funcionariam como uma espécie de *passeur*, termo francês para aquele que transmite uma tradição de conhecimento, mas que em sua polissemia pode significar também atravessador ou mesmo traficante.

As pesquisadoras Punch e Tisdall (2012) organizam seu texto apresentando uma introdução ao campo dos Estudos da Infância muito útil por complementar o apontamento de Sirota (2002) sobre o reconhecimento da infância como objeto de estudo sociológico. Incorporam também críticas das quais é possível partir, evitando o sentimento comum de esgotamento das discussões a respeito do tema. Assim, as autoras iniciam em acordo com Sarmiento (2008), situando os novos Estudos da Infância no início dos anos 1990, baseados numa uma revisão crítica a respeito do que se entendia por infância e por criança que resultou na denúncia às visões naturalizadas e universais e na articulação de novos conceitos. A Psicologia do Desenvolvimento foi o principal alvo de tais críticas, as mais representativas foram feitas ao trabalho de Piaget, questionado, sobretudo, por um imperialismo que, ressaltam Punch e Tisdall (2012), não necessariamente derivou de suas ideias. Nesse momento, a Sociologia da Infância tende a se aliar às visões de desenvolvimento mais aproximadas da teoria histórico-cultural da mente.

A Convenção das Nações Unidas pelos Direitos das Crianças estruturou-se na implementação da tríade Proteção, Provisão e Participação, ou seja, a criança deve ser protegida a partir do reconhecimento de sua condição peculiar, sendo dependente e vulnerável, principalmente no início da vida, e a ela se deve prover recursos para um pleno desenvolvimento, sendo sua participação reconhecida e estimulada. Embora tenha sido assinada por diversos países que se comprometeram a implementar tais direitos, a Convenção é criticada pela universalização de noções. Punch e Tisdall (2012) apontam para o fato de que Proteção e Participação podem se chocar em situações muito frequentes para um grande número de crianças, como, por exemplo, o trabalho infantil, desastres como a *Tsunami* que assolou o Japão em 2004,

crianças que cuidam de pais com AIDS, crianças que migram independentemente, dentre outras. A Proteção tem sido criticada por ser exercida com base numa suposta infância globalizada para a qual as crianças deveriam ser devolvidas, servindo aos interesses de levantamento de fundos financeiros, sendo que as condições de vida das crianças são muito mais complexas que este suposto ideal, não havendo, portanto, retorno possível.

A noção de direito, que se ancora no Iluminismo europeu, é alinhada a uma compreensão de universalidade, igualdade, liberdade, e, sobretudo, de indivíduo. Punch e Tisdall (2012) apontam alternativas à noção de direito que têm sido provenientes dos estudos feministas, a exemplo da ética do cuidado, que não se fundamenta em regras e direitos, mas no reconhecimento e suporte à interdependência. São possibilidades que não corroboram com visões individualistas, mas ressaltam o aspecto relacional.

Destacamos aqui outro exemplo recortado pelas autoras, relativo à Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990 apud Punch e Tisdall, 2012), onde se enunciam as responsabilidades da criança. O documento faz as ressalvas concernentes às suas limitações e capacidades e considera que a criança deve: contribuir para a coesão familiar, cuidando de mais velhos e doentes em caso de necessidade; colocar suas habilidades intelectuais e físicas a serviço da comunidade; preservar e fortalecer a solidariedade nacional, bem como os valores culturais da África em espírito de diálogo e tolerância e contribuir para o bem-estar moral da sociedade, para a unidade de seu país e da unidade africana. A comunalidade como uma alternativa ao individualismo, presente nesta concepção de direito, também é problemática, posto que, nas atuais relações de poder, crianças facilmente seriam o foco dos aprendizados sobre a “responsabilidade” e continuariam submetidas ao patriarcado ou simplesmente ignoradas. Assim, as

autoras citadas concluem que “reciprocidade” seria um elemento importante de diálogo entre a dimensão dos direitos individuais e dos deveres. Contudo, ao consideramos o fundamento cultural da interdependência expresso em entendimentos sobre a cultura africana (na noção de *Ubuntu*), encontramos suporte para que crianças tenham mais apoio e consideração.

Ao questionar os “mantras adotados pelos novos Estudos da Infância” (PUNCH; TISDALL, 2012, p.21), as autoras oferecem uma via para que se possa partir de determinadas noções e não a elas retornar indefinidamente. Tais mantras dizem respeito, teoricamente, à consideração das crianças como agentes e à construção social da infância, traduzidas metodologicamente em etnografias e microestudos que discorrem sobre a ética e o privilégio das vozes das crianças, como se estes ainda fossem pontos a serem discutidos e não consensos já estabelecidos. Não é à toa que tantas vezes vemos referida a preocupação com o futuro dos Estudos da Infância (PROUT, 2005).

A pressão exercida pelo mundo adulto sobre o mundo das crianças pode ser entendida como uma espécie de colonialismo. Prout (2005) afirma não ser mais possível compreender infância como um fenômeno social unívoco perante a complexidade dos modos de vida contemporâneos que tornam ainda mais visíveis sua diversidade. Sua principal tese é de que, se as representações da infância alternaram-se entre ênfases no social e no biológico, é necessária a criação de um quadro teórico que permita articular estes dois polos.

Podemos relacionar a desestabilização do eu, desenhada por Hall (2006), com a fragmentação e a complexidade contemporâneas, que obviamente incidem sobre modos de conceber a infância. Prout (2005) percebe em crianças um maior engajamento

nos processos de identificação étnica e racial, considerado fruto da maior convivência entre os diferentes proporcionada pelo aumento da imigração. Ao mesmo tempo em que a diversidade das infâncias é evidente, as culturas da infância se tornam cada vez mais homogêneas, tendo em vista a experiência local com os produtos fabricados em massa para crianças, como brinquedos e desenhos animados, dentre outros. Paralelamente à visão de que crianças têm sido consideradas mais autônomas e sua vontade e autoridade mais reconhecida e negociada, Prout (2005) demonstra que mecanismos de regulação via educação têm se especializado cada vez mais, colocando as crianças no centro das ansiedades em relação à incerteza do futuro. Para o autor, a idade moderna não marca o início da infância, mas de separação da vida adulta e que torna esta última possível de ser mapeada. Assim, a intensa preocupação com a preparação das crianças para a vida adulta traduz-se na criação de mecanismos de controle e homogeneização sobre o que as crianças aprendem e como aprendem, compensando a falta de possibilidade de controle dos rumos da economia, por exemplo. Como não é possível prever e controlar o futuro econômico, o investimento nas crianças é feito neste sentido. Esta ênfase no futuro também foi pautada por Santos (2006) como marco da cultura ocidental, através da ideia de que o progresso invalida o passado e circunscreve o presente. É possível fazer uma relação desta ideia com a noção de desenvolvimento criticada pelos Estudos da Infância. Os mesmos pressupostos subjacentes à construção desse conceito são encontrados em relação à ideia de progresso, sejam eles evolução ou superação unidirecionais. Ambos têm como consequência a subordinação do tempo presente ao futuro ou a subordinação da infância à vida adulta.

Quijano (2005, 2010), pensador dos Estudos Descoloniais, explica como a ideia de raça funda as relações coloniais, fixando hierarquias e justificando a dominação, além de reformular a noção de gênero. São articuladas as questões do trabalho, da raça e do gênero como três instâncias centrais de ordenamento da exploração/dominação. Alinhada com a ótica da colonialidade do poder, à qual tivemos acesso através das Epistemologias do Sul, compreendemos com o autor que tal classificação constitui-se de modo mais complexo, envolvendo, além de processos cognitivos, as relações de poder. “Da nossa perspectiva, somente processos de subjetificação, cujo sentido é o conflito em torno da exploração/dominação, constituem um processo de classificação social” (QUIJANO, 2010, p.116). O diálogo com a Sociologia da Infância que desejamos aprofundar busca tematizar uma quarta instância: a idade. Entende-se que a idade, o sexo e a força de trabalho foram, antes do capitalismo, centrais nos processos de classificação social. Idade e sexo teriam impacto na possibilidade de realização de trabalho. O fenótipo, contudo, não segue este padrão, visto que textura de cabelo, cor de pele ou formato de nariz e olhos não têm analogia semelhante.

Enquanto a produção social da categoria “gênero”, a partir do sexo é sem dúvida, a mais antiga na história social, a produção da categoria “raça” a partir do fenótipo é relativamente recente e sua plena incorporação na classificação dos indivíduos nas relações de poder tem apenas 500 anos, começa com a América e a mundialização do padrão de poder capitalista. (QUIJANO, 2010, p.119)

A racialização é, portanto, um efeito da colonialidade do poder. Das relações de dominação dos colonizadores europeus, de fenótipo branco sobre os outros não europeus colonizados,

classificados como “de cor”, cria-se a gradação entre superior e inferior, respectivamente ligadas à cor da pele como marca social mais significativa, por ser mais visível. Isto facilitou a naturalização do controle, submetendo os grupos dominantes “de cor” a serem intermediários da transferência de riqueza da colônia para o centro, estabelecendo as relações de exploração/dominação que mantém os colonizados em situação de dependência. Depois de explicar a colonialidade das relações de trabalho, ao que não vamos nos deter com profundidade, Quijano (2010) aborda a colonialidade das relações de gênero. Se na Europa a prostituição feminina foi a contraparte da família burguesa, o acesso sexual não pago dos homens europeus às mulheres negras e indígenas racializa as relações de gênero nos países de história colonial. Enquanto a unidade familiar burguesa era preservada nas metrópoles, nas colônias acontecia a desintegração do parentesco e da filiação, pautadas na racialização e no escravismo. Em termos culturais, a colonização ou destruiu a estrutura societal autóctone, reduzindo-a à condição de ruralidade e iletramento, ou impôs a hegemonia da perspectiva eurocêntrica, colonizando o olhar sobre as heranças intelectuais e estéticas.

A estrutura de dominação produz os sistemas de classe social, racismo e sexismo como formas distintas de opressão. O conceito de interseccionalidade é construído no âmbito acadêmico do ativismo feminista negro para dar conta da interação entre estas múltiplas formas de opressão, sem, contudo, hierarquizá-las. Ao examinar as apropriações deste conceito no contexto brasileiro, Rodrigues (2013) explica que a identidade de gênero não se traduz em solidariedade interracial. A solidariedade entre as mulheres negras possibilita que a pauta sobre a questão racial seja incluída no movimento feminista. Entretanto, a articulação entre raça e gênero fica, no Brasil, a cargo das feministas negras,

como se fosse concernente apenas a elas, ao passo que internacionalmente essa pauta foi paulatinamente incorporada. Este cenário brasileiro estava diretamente ligado com a baixa participação acadêmica de mulheres negras e vem se alterando conforme o quadro universitário muda. As discussões interseccionais entre gênero e raça são ainda desafios da escola e da academia.

Estabelecemos um diálogo dos Estudos da Infância com as Epistemologias do Sul, de modo a tentarmos avançar no fortalecimento de ambas as linhas de estudo, bem como dar maior suporte ao entendimento de nossa questão principal: o que a menina negra nos permite pensar em termos de etnia, raça e gênero.

Epistemologias do Sul e Estudos da Infância: diálogos a respeito de idade, raça/etnia e gênero em estudos recentes

A ligação entre a Sociologia da Infância e as teorias pós-coloniais foi ensejada em publicação organizada por Faria e Finco (2011) abordando o campo da Sociologia da Infância. Florestan Fernandes é citado como um dos primeiros estudiosos da infância no Brasil na década de 1940, com as “trocinhas do bom retiro”, onde se apresenta um conceito de cultura da infância e é mostrada a condição infantil como objeto da Sociologia. Os autores apontam também os estudos de Rosemberg ao aludirem ao adultocentrismo na discussão sobre a educação como colonialismo. Os Estudos Pós-coloniais contribuem nesse sentido por pensarem o mundo contemporâneo a partir de perspectivas críticas do essencialismo e das relações desiguais. Assim, aprender com as crianças é “habitar as brechas dos discursos dominantes” (FARIA; FINCO, 2011, p.6). A Sociologia da Infância no Brasil parece ligada aos temas educacionais na busca de uma educação emancipatória.

Castro e Kosmisky (2010) avaliaram a contribuição da visibilidade que as ciências sociais permitiram à questão da infância no Brasil, a partir da década de 1960. Entre os anos 1960 e 1980, a infância era vista como um problema social e as crianças vistas como objeto de controle e cuidado, sobretudo as pobres. No século XX, elas são tematizadas nas ciências sociais como sujeitos de direitos e atores sociais, o que teve a ver com o processo de redemocratização do Brasil, com forte participação dos movimentos populares em defesa dos direitos das crianças. Tal mudança, contudo, não alterou profundamente a situação da maioria das crianças pobres.

Nascimento (2011) discorda da visão apresentada por Castro e Kosmisky (2010) sobre a incipiência da Sociologia da Infância no Brasil. Em capítulo da mesma publicação, versando sobre a constituição deste campo de pesquisa a partir de pesquisa ainda em curso, a autora realiza, em 2010, o mapeamento dos grupos de pesquisa relativos à área. A educação emerge como o campo disciplinar que mais se fundamenta na Sociologia da Infância e questiona a respeito do impacto desta visão nas políticas públicas. Sua leitura da Política Nacional de Educação Infantil (2006) revela a presença de conceitos da Sociologia da Infância. Supõe-se então que a relação entre a universidade e as escolas públicas acontece de modo a que a primeira exerça sua influência sobre a segunda:

Em contrapartida, é de supor que esses grupos de pesquisa, em sua maioria instalados em universidades públicas, estabeleçam contato com as redes públicas de ensino, seja por meio do campo da pesquisa ou do envolvimento dos professores em projetos de pós-graduação, ou, ainda, por parcerias entre universidades e secretarias de educação. Desse modo, e como segun-

da questão, haverá algum impacto do conhecimento produzido por esses grupos sobre projetos e práticas pedagógicas? (NASCIMENTO, 2011, p. 49)

Interessante, pois a leitura que apresentamos a respeito da Sociologia da Infância é a de que este campo de estudos é muito afetado pelas demandas vindas da sociedade, muitas vezes tomando suas questões das políticas e da militância pelos direitos das crianças. Castro e Kosmisky (2010) dizem que as ciências sociais são provocadas a entrar na discussão da agenda política e compreender o conhecimento sobre a infância que tem sido produzido pelas Organizações Não Governamentais e Internacionais. A relação entre as universidades e a sociedade parece necessitar de um contraponto menos hierarquizado e unilateral em termos da produção de saber. Por fim,

Parece, contudo, necessário compreender melhor os fundamentos teóricos e metodológicos, os contextos de surgimento dos debates, as abordagens interdisciplinares dos estudos da infância, a pertinência das pesquisas, para evitar equívocos na disseminação do campo e no aprofundamento da relação entre a sociologia da infância e educação.”(NASCIMENTO, 2011, p. 52)

Portanto, o campo da Sociologia da Infância no Brasil se recria através de suas relações com a educação e precisa prezar pelo rigor e pela liberdade. Esta precisão está atrelada à pertinência das pesquisas ao contexto das crianças brasileiras. Como afirmam Castro e Kosmisky (2010), não se trata somente de identificar imagens de crianças como objetos de cuidados e controle ou como sujeito de direitos, mas de ter tais imagens analisadas. Tanto a vitimização como a glamourização impedem relações mais

próximas entre crianças e adultos, bem como não permitem que os esforços para a melhoria de suas vidas sejam feitos de modo participativo. O diálogo com os Estudos Pós-coloniais possibilita a crítica interna à disseminação do campo de estudos da Sociologia da Infância como mera transmissão de uma tradição europeia de conhecimentos.

A contribuição deste texto no sentido de aprofundar teoricamente esta discussão articula crianças e adultos, pensados também em termos de raça/etnia, gênero e estrato social. Entrelaçamos, desse modo, a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, assim como a Ecologia dos Saberes, conceitos propostos por Santos (2006) às produções brasileiras e internacionais no campo da Sociologia da Infância.

A Sociologia das Ausências visa trazer o que não é tematizado pelo modo de pensar atual, embora o estruture. Trata-se do que é considerado ausente, mas na verdade está presente de modo desqualificado. Santos (2006) critica o que nomeia, a partir de Leibniz, como razão indolente, apresentando-a em quatro modos: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. Interessam aqui, sobretudo, as duas últimas. A razão metonímica absorveu os impactos do multiculturalismo para continuar produzindo a não-existência das outras formas de saber, reivindicando a si mesma como único modo válido de racionalidade e, quando não desconhece, subjuga todas as outras. A razão proléptica, por sua vez, subjuga o futuro ao presente, por uma concepção linear e unidirecional da temporalidade, tendo na noção de evolução e progresso fortes aliados na desqualificação de outros modos de produção de saber. A não-existência é produzida de acordo com o sistematizado nos quadros a seguir a partir de Santos (2006):

Quadro 2 - Lógicas de produção da não existência (continua).

Lógicas de produção da não-existência	Modos de produção do não-existente	Formas produzidas
Monocultura do saber e do rigor do saber	Ciência moderna como critério de verdade	O ignorante
Monocultura do tempo linear	Ideia de progresso, evolução e desenvolvimento.	O residual
Lógica da Classificação Social	Naturalização das diferenças, sobretudo racial e sexual.	O inferior
Lógica da escala dominante	A medida válida seria o universal, frente ao qual o particular se veria subsumido.	O local
Lógica produtivista	Produtividade entendida como lucro dentro do sistema capitalista. Supremacia do econômico.	O improdutivo

Fonte: Elaboração própria a partir de Santos (2006).

Todos estes modos de produção da não-existência estão presentes na escola e aparecem nas falas das crianças sobre os “outros”, sendo tematizados com maior ou menor ênfase nas atividades realizadas. As crianças, por sua vez, também seriam “não-existent” sob o ponto de vista desta lógica. É perceptível como as formas produzidas, sendo elas o ignorante, o local, o inferior e o improdutivo, podem ser aplicadas a uma compreensão de Infância como déficit. Para enfrentar e superar tal modo de pensar, Santos (2006) sistematiza cinco ecologias, das quais se faz aqui relação com a infância. Esta ligação se mostra interessante, pois estabelece um diálogo com a infância a partir da perspectiva da Sociologia da Infância e das Epistemologias do Sul. A famosa assertiva de que “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre

que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006, p. 290) diz respeito às críticas que as Epistemologias do Sul fazem ao se recusar a pensar o outro como exógeno, propondo o outro como constitutivo de si. A interlocução deste pensamento com a Infância é exposta no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Relações entre a Infância e a Ecologia dos Saberes (continua).

Ecologias	Não-exis- tência produzida	Modos de confronto	Formas produ- zidas	Relação com a Infância
Ecologia dos Saberes	O ignorante	Despensar	Identificação de outros saberes, seus limites e possibilidades de diálogo.	Imaginação (CASTRO, 2013)
Ecologia das temporalidades	O residual	Desresidualizar	Contemporaneidade como aproximação entre os diferentes modos e contextos de vida.	Inexperiência (CASTRO, 2013)
Ecologia dos reconhecimentos	O inferior	Desracializar Traduzir	Reconhecimentos recíprocos.	Intergeracionalidade (CASTRO, 2013)
Ecologia das trans-escalas	O local	Deslocalizar Imaginação Cartográfica	Articulações globais/locais contra hegemônicas.	Cultura infantil (CASTRO, 2013)
Ecologia das produções	O improdutivo	Desproduzir	Equidade, participação democrática, sustentabilidade e solidariedade transnacional.	O lúdico (Sarmiento, 2004)

Fonte: Elaboração teórica da autora a partir de Santos (2006), Castro (2013) e Sarmiento (2004).

Esclarecendo os pontos acima, temos:

- a. a Ecologia dos Saberes e a Imaginação: trata da desconstrução da hegemonia do pensamento científico pelo reconhecimento das limitações deste pensamento e da utilização contra-hegemônica dos saberes científicos. Visibiliza perspectivas alternativas dentro da própria ciência. Lida com a incompletude dos saberes. Produto: diálogo entre os saberes. Para Castro (2013), o Estudo da Infância é um confronto de experiências de chegada que marcam a estrangeiridade e a novidade do olhar sobre o mundo, congregando as questões de espacialidade e temporalidade abordadas a seguir. Inspirada em Lyotard, a autora compreende a infância como o enigma que ensina a ciência;
- b. a Ecologia das Temporalidades e a Inexperiência: adoção de perspectivas multitemporais que compreendam as diferentes formas de experimentar e organizar o tempo. Produto: contemporaneidade. Podemos pensá-la, a partir de Agamben (2010), como aproximação entre os diferentes modos e contextos de vida, na fragmentação característica do que é contemporâneo. “Enquanto a Sociologia das Ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a Sociologia das Emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas que ele comporta” (SANTOS, 2006, p.109). A Sociologia das Ausências é relativa ao campo das experiências sociais. A crítica da razão proléptica incide, sobretudo, na infância, pois tem a ver com o futuro. A Sociologia das Emergências visa contrair o futuro como categoria linear va-

zia, destinada a se tornar passado. A infância, no entender de Castro (2013), rompe com a lógica linear na qual passado produz futuro. Frente à Inexperiência, que se apresenta como vulnerabilidade, articula-se a presença do que a autora chama de “ação assaltada”, aquela que emerge em resposta espontânea e insuficiente aos desafios urgentes. Santos (2006) se refere à necessidade de romper com a lógica de um futuro que valide o passado, sugerindo que se dilate o presente. Na linguagem da criança também estão presentes as recorrências e a reiteração como criação deste presente dilatado e de uma temporalidade recursiva (SARMENTO (2002);

- c. a Ecologia dos Reconhecimentos e a Intergeracionalidade: este tópico é importante por tocar na temática dos reconhecimentos e por, no seu enlace com a infância, colocar em causa a educação. A forma pela qual se organiza a Ecologia dos Reconhecimentos é a da legitimação das diferentes identidades, produzindo identificações-mútuas. Esta reciprocidade exige lançar mão de traduções para que seja possível o diálogo entre as diversas compreensões de mundo que compõem o cultural. O trabalho de tradução é visto como hermenêutica diatópica: “A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e podem ser enriquecidas pelo diálogo com outras culturas” (SANTOS, 2006, p.116). Assim, a tradução é um trabalho intelectual e político. Das zonas de contato deriva o que traduzir. São fronteiras, periferias ou margens. Como o trabalho da escola as habita? Que aspectos das diferentes culturas são trazidos à tona? Ao considerar que a visibilidade das crianças acontecia a partir dos seus contextos de origem, Castro (2013) apresenta uma história da infância

brasileira construída entre Casa-grande e senzala e, posteriormente, ao ideário de progresso base da nacionalidade brasileira, quando se refere ao destino dual das crianças brasileiras como futuro da nação ou o abandono. Portanto, reconhecer crianças contemporâneas no Brasil é reconhecer também que as diferenças geracionais se estruturaram em um contexto mais amplo do que a queda de conceitos universais que aproxima e borra as diferenças entre adultos e crianças. Isto significa a ruptura da reciprocidade do pacto geracional e exige outras formas de solidariedade entre gerações. Se o legado a ser transmitido já se desatualiza antes de sua apropriação, os fins coletivos que contornavam as diferenças entre adultos, crianças e seus compromissos com seus lugares sociais também são desamarrados. E esta configuração afeta diretamente a função da escola atual, permitindo compreender sua crise de legitimidade, o que nos leva ao próximo ponto;

- d. a Ecologia das Trans-escalas e as Culturas da Infância: torna visível outras aspirações universais, desidentificar universalidade com os pilares do comércio livre, da democracia, do individualismo e dos direitos humanos. Lança mão da Imaginação cartográfica. Produto: articulações globais/ locais contra-hegemônicas. As culturas de pares poderiam ilustrar uma relação desta Ecologia com a Infância naquilo que as ordens construídas pelas crianças (FERREIRA, 2004) se traduzem em desafios ao que o adulto estabelece e ao exercício do seu comando. As crianças, com seus segredos conchavos, buscam sua autonomia e o domínio sobre a própria vida, estabelecendo suas preocupações, rotinas e interesses, que escapam e desafiam a ordem adulta.

- e. a Ecologia das Produtividades e o Lúdico: questionamento do paradigma de desenvolvimento econômico. Produção solidária. Concepção abrangente de economia que inclui equidade, participação democrática, sustentabilidade e solidariedade transnacional. Na relação que se busca com a Infância, o lúdico, do qual a criança tem a primazia, é a metáfora da desprodução, da ação sem finalidade, da precariedade do que, como diria o poeta Manoel de Barros – apoiado por Sarmiento (2004)–, não serve para nada e por isso mesmointeressa, sendo manancial de outra estética.

A Sociologia das Ausências visa ampliar o campo de experiências credíveis e aqui a encontramos com a Sociologia da Infância, que, por sua vez, examina um campo anteriormente invisibilizado pela atuação das lógicas acima descritas. Assim, a Sociologia das Emergências opera uma contração, ou seja, uma aproximação mais concreta do futuro, em termos de probabilidades, com o objetivo de uma ancoragem da esperança. Essa contração também diz respeito a uma aproximação do horizonte, que deixa de ter um caráter tão longínquo, universal e grandioso. Funcionando em par com a dilatação do presente, as emergências visadas são aquelas relativas às emancipações sociais que reivindicam realização. Trata-se do que aparece como potência/capacidade ou potencialidade/possibilidade, isto é, “As culturas só são monolíticas quando vistas de longe. Quando vistas de dentro ou de perto é fácil ver que são constituídas por várias e por vezes conflituais versões da mesma cultura” (SANTOS, 2006, p.121).

Não é possível compreender infâncias sem os matizes raciais, de gênero e de classe social. Todavia, é sabido que os estudos de gênero constituem-se no campo interdisciplinar entre a Antropologia, a Psicanálise, a Linguística, a Sociologia e a História,

reunindo uma vasta produção, da qual não se pretende aqui dar conta. O descolamento entre gênero e sexo biológico abre todo um campo de discussões sobre o significado sociocultural de ser mulher e homem (e, portanto, do que significa ser menina e menino).

Judith Butler e Donna Haraway foram pioneiras nesta discussão nos campos da Filosofia e da Antropologia (PISCITELLI, 2008), permitindo assim entrever como a oposição natureza/cultura se reedita na construção social do gênero e do lugar da mulher. A dominação masculina estaria justificada a partir do momento em que esta se alia a uma compreensão de que a cultura deve sobrepor-se à natureza, atribuída à mulher. A consideração da cultura do ponto de vista discursivo permite entender a mútua constituição destes lugares, bem como suas funcionalidades.

Descontruir a relação sexo/gênero significa entender que a biologia não possui a verdade que pode se sobrepor aos construtos culturais, que dariam a última palavra na significação do corpo. Deste modo, Butler (2010, p.26) afirma que “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino”, pois o sexo é também produzido discursivamente. Sendo a identidade efeito de práticas discursivas, a autora define gênero não como um sujeito, como as teorias feministas supunham, mas a mulher como uma categoria de sujeito a ser emancipado. “O gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra” (BUTLER, 2010, p. 48). Esta compreensão pressupõe um sujeito descentrado, composto pelos múltiplos efeitos (raça e classe, por exemplo) que o atravessariam.

Sabendo que a matriz de poder que institui o gênero é marcadamente branca, falocêntrica e heterossexual, opera-se aí mais uma linha do pensamento abissal, como diria Santos (2006), que

situaria ao Sul a mulher, ou seja, a mulher como subalterna. Meninas negras lidariam, portanto, com os efeitos de uma dupla dominação, sendo praticamente o avesso do projeto hegemônico, ou o mais ao sul do Sul. Sua condição vai delinear modos de viver a infância e localizá-las de um ponto de vista privilegiado sobre a sociedade atual para compreendermos formas de dominação e de resistência.

A simples pluralização do conceito “de mulher para mulheres, de criança para crianças” continua deixando escapar a normatização ao se articular e fixar nas outras questões concernentes à raça/etnia e idade. Isto está profundamente arraigado às políticas de representação, que requerem um sujeito estável a quem representar, pois apontam para um paradoxo que “[...] presume, fixa e restringe os próprios sujeitos que espera representar e libertar” (BUTLER, 2010, p.213). A ideia da autora seria encontrar modos possíveis de acompanhar as múltiplas possibilidades de ser, o que tem sido tematizado nas teorias *Queer*, que versam sobre a vivência de gays, lésbicas e transgêneros.

As alianças entre o Feminismo e os Estudos Pós-coloniais pautam as questões da representação política e dão relevância à raça/etnia. Spivak (2010) é uma pensadora que, a partir do seu lugar como intelectual indiana formada nos Estados Unidos, discute os campos do Feminismo, Pós-colonialismo, Multiculturalismo e Globalização. Em seu texto “Pode o Subalterno falar?”, no qual investiga as possibilidades de enunciação daquele que foi construído como o “outro” pelo intelectual europeu, a questão da representação é examinada em duas dimensões: política e figurativa. A representação política, simbolizada pela “procuração” como ferramenta do fazer-se representar, põe em causa a impossibilidade do reconhecimento do “outro” como sujeito de direitos. Em termos da representação figurativa, o “retrato” simboliza o

modo pelo qual o outro pode ser visto. Seu conceito de subalternização diz respeito à exclusão econômica e legal e o impedimento do acesso a uma condição de plena cidadania, que priva o subalterno de meios para falar ou para se fazer ouvir. Compreendemos aqui que tanto mulheres quanto crianças estariam inscritas nestes termos como subalternas, reforçando a compreensão que fizemos de Santos (2006). A partir dos Estudos Pós-coloniais e Culturais, a noção de raça é somada à de gênero e de idade.

Trevisan (2007) encontra inflexões de gênero em seu estudo sobre crianças, no qual, a partir da Sociologia da Infância, se debruçou sobre a questão do amor e dos sentimentos com estudantes de 1º ano (6 anos) e de 4º ano (10 anos) em situação escolar. As relações afetivas aparecem muitas vezes ligadas ainda ao mundo adulto e ainda tratadas com estranheza no campo da Sociologia e, pensamos, também na Educação. As emoções e afetos de crianças só tem lugar no mundo adulto no que diz respeito aos aspectos desenvolvimentais na direção das competências e habilidades sociais, não sendo importante, nesta perspectiva, o significado dado pelas próprias crianças a estas experiências. A feminização da prática afetiva é algo ressaltado pela autora: “As crianças parecem transferir para os seus próprios domínios construções de gênero que estão presentes na sociedade, nomeadamente no mundo adulto, e adaptam suas visões aos seus universos emocionais próprios.” (TREVISAN, 2007, p.53). Desta forma, percebe-se que as crianças reproduzem interpretativamente o que é ser homem e mulher em termos das performatividades de gênero, ou seja, da repetição de estilos e ações atribuídas culturalmente a cada um destes âmbitos, que determinam o que podem/devem e o que não podem/não devem fazer.

Finco e Oliveira (2011) também fazem parte da referida publicação sobre os Estudos da Infância e os Estudos Pós-colô-

niais e abordam a diferença em termos de raça e gênero. Objetivam dar visibilidade à criança concreta, visando a construção de um esforço educativo que não transforme as diferenças em desigualdades. Crianças negras e brancas constroem suas identidades relativamente à raça, porém o silenciamento com relação à branquidade tem como efeito a racialização dos outros grupos que não o branco. Quanto ao gênero, meiguice e agressividade aparecem endereçadas a meninas e meninos, respectivamente, enquanto, em relação à raça, a beleza é reconhecida como atributo das crianças brancas, sendo a elas referida muitas vezes como um reflexo da beleza das professoras, também brancas. Os apelidos também foram encontrados e eram utilizados pelas professoras. Ao adultocentrismo mesclam-se o androcentrismo e o etnocentrismo. Os estereótipos foram compreendidos como a biologização das características subjetivas de um grupo, o que acontece em ambas as pesquisas em relação à raça e gênero demonstrados por parte das professoras. Assim, são trazidas como exemplo a fala das educadoras a respeito de que negros preferem as loiras. Elas aparecem como as guardiãs da normalidade, regulando as brincadeiras de meninos e meninas através de mecanismos de incentivos e desencorajamentos. “O corpo negro na creche era identificado como travesso” (FARIA; OLIVEIRA, 2011, p.74) e as crianças negras como gordas, suadas e sujas. Como considerações finais, as autoras entendem que a contribuição da Sociologia da Infância nesse sentido é demonstrar que as crianças estão numa condição desigual de poder numa sociedade bastante hierarquizada em termos de gênero e raça.

Conclusão

Embora o conceito de interseccionalidade possa parecer muito abstrato e difícil de ser operado em uma primeira abordagem, é importante desenvolvê-lo. A incorporação de conceitos da Epistemologia do Sul e dos Estudos da Infância, como vimos, pode ajudar a dar mais concretude a esta difícil empreitada.

Ao ouvirmos a menina negra, tornamos possível o acesso a um excedente de visão que muito nos informa sobre os desafios ainda a enfrentar para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, Lúcia Rabelo de. **O futuro da Infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2013

CASTRO, Lucia Rabello; KOSMINSKY, Ethel V. Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil: an Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current Sociology**, v. 58, n. 2, p. 206-231, mar. 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA Manuela. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”** as relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

JAMES, Allisson. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261–272, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, [Goiânia], v.11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/5247/429>. Acesso em: 14 ago. 2014.

PROUT, Alan. **The future of childhood**: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. *In*: PROUT, Alan; JAMES, Allison. **Constructing and Reconstructing Childhood**: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: RoutledgeFalmer, 1997.

PUNCH, Samantha; TISDALL, E. Kay M. Not so new? Looking critically at childhood studies. **Children's geographies**, Edinburgh, v. 10, n. 3, p. 249-264, [2012?]. Disponível em: http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/5457511/Tisdall_and_Punch_2012_Not_so_new_Children_s_Geographies_10_3_.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para pesquisa e prática feminista no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/13844446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume IV] Porto: Companhia das Artes, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2011.

_____. Interculturalidade nas Culturas Infantis. *In*: Leni Dornelas (Org.). **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-40.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.112, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100001&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TREVISAN, Gabriela de Pisa. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interacção entre pares. *In*: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo Pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

4. CULTURA E INFÂNCIA SEM-TERRINHA: A CONSTRUÇÃO ORDINÁRIA DA VIDA DE CRIANÇAS COMO OBRA DE ARTE¹⁵

Thiago Menezes de Oliveira

Inês Sílvia Vitorino Sampaio

Introdução

Para iniciar essa nossa reflexão, propomos como estratégia de incursão no tema um percurso que envolve a aproximação entre conceitos acadêmicos e/ou jurídicos e sua problematização. Em especial, serão considerados os de cidadania e sujeito livre.

Neste artigo, é-nos bastante cara a ideia de “criação de si” que Foucault propõe. A sugestão foucaultiana surge com base na discordância do autor em relação à noção de “autenticidade” do filósofo Jean Paul Sartre. Para Michel Foucault, mesmo que Sartre tenha buscado evitar uma reflexão do eu como algo que nos é dado, ele “retorna a ideia de que temos que ser nós mesmos – ser verdadeiramente o nosso eu verdadeiro” (FOUCAULT, 1995b, p. 261).

A proposição base que Michel Foucault nos faz é: devemos buscar relacionar a forma que as pessoas têm consigo mesmas a uma atividade criativa. “A partir da ideia de que o eu não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte” (FOUCAULT, 1995b, p. 262). Implica dizer que as produções construídas pelas pessoas a respeito

15 Este artigo tem uma versão prévia apresentada no GP Comunicação para a Cidadania, XII Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, sob o título de *Um dia ordinário no Recreio: a construção da vida de crianças como obra de arte*.

delas mesmas devem ser compreendidas como uma arte. Em resumo, esta é a proposição da vida como obra de arte de Foucault¹⁶.

A atividade criativa da vida é sempre proposta por alguém. E a esse alguém Foucault denomina de sujeito. O filósofo indica que o sujeito é o tema geral de sua investigação que, até então, já contava com mais de vinte anos. Obviamente, não poderíamos, e nem é nosso objetivo, fazer uma genealogia do conceito de sujeito. Para fins deste artigo, consideraremos os significados apontados, em *Sujeito e Poder*: “Há dois significados para a palavra sujeito, sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995a, p. 235).

Compreendemos que o sujeito, para o autor citado, sofre uma sujeição a alguém e/ou algo. O sujeito pode estar subjugado a alguém por dependência econômica. É o caso, por exemplo, de uma criança “dever” respeito e obediência aos pais que a sustentam. A subjugação pode ocorrer também quando, preso a uma identidade bem definida e territorializada, o sujeito confere muitos esforços para se manter/enquadrar a um determinado “modelo”. Podemos citar como exemplo o caso de crianças imersas numa representação de infância como objeto de caridade¹⁷. Crianças imersas numa representação caritativa dizem estar muito gratas por participarem de um programa de rádio religioso no qual elas têm que ouvir sermões de ouvintes. Os sermões reforçam, resumidamente, que elas devem agradecer a Deus por

16 Michel Foucault também trata da idéia da *arte de viver* como uma maneira de se constituir racional, que se relaciona com a *cultura de si*, com origens que remontam aos antigos gregos (FOUCAULT, 2012).

17 O núcleo central da representação da criança e do adolescente como *objeto de proteção social* gira em torno da garantia da vida (sobrevivência) e remonta-se ao século XVII, ainda no Brasil colônia (PINHEIRO, 2006).

não estarem na rua. Ao vivo, na rádio, ainda assim, as crianças acabam por agradecer os sermões travestidos de “conselhos”, enquanto, muitas vezes, elas poderiam preferir estar brincando na rua, jogando bola no asfalto, entre outros.

De toda forma, tanto as crianças que agradecem os sermões, como as que são obedientes aos pais estão construindo uma arte de viver – mesmo que essa atividade artística não seja bela a alguns olhares.

Foucault também discute o conceito de sujeitos livres. Entende por livres os “sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995a, p. 244). Ou seja, mesmo que identifiquemos a ideia de sujeição a, o sujeito pode decidir ter condutas diversas.

Ressaltamos que, obviamente, numa relação de escravidão, não há que se falar em sujeito livre, pois não existe relação de poder se há uma sujeição física, de castigo corporal, por exemplo. Isso porque os escravos estão imersos numa relação física de coação (já que seu corpo está preso). Nas complexas relações de poder, há a teimosia do querer e a intransigência da liberdade. Em outras palavras, nas relações de poder, mesmo que os sujeitos estejam subjugados a, eles acreditam ser livres para tomar decisões, enfrentar, aceitar ou buscar fugir do jugo de outros sujeitos. Nas relações de coação física, os sujeitos sabem de sua condição de privação de liberdade e os limites impostos por essa condição.

Voltemos aos nossos exemplos. A criança que, historicamente, na sociedade ocidental, devido a diversas relações de poder, “deve” respeito e obediência aos pais, pode “desrespeitá-los” ao receber um “não” como resposta. As crianças que, estando numa

unidade de acolhimento religiosa, acostumadas a participar no sábado pela manhã de um programa de uma rádio religiosa, podem simplesmente se recusar a ir em um determinado dia. Elas podem decidir ficar brincando, ao invés de ter que agradecer a longos “sermões” que são fiscalizados por padres, locutores, público “ouvinte” e instrutores da unidade de acolhimento. Evidentemente, haverá um custo dessa decisão.

Considerando a complexidade das relações que os sujeitos estabelecem com os ambientes que os cercam, em especial se incorporamos às nossas reflexões a noção de sujeito livre, buscamos neste artigo apontar as singularidades que os sujeitos-criança, em termos coletivo e individual, têm com o meio rural que as cerca. Como as crianças se entendem como sujeitos em um dia ordinário? Qual(is) a(s) relação(ões) existentes entre os conhecimentos de um dia ordinário produzidos pelas crianças sobre si mesmas e o paradigma da criança cidadã?

A importância da temática consiste, principalmente, no fato de problematizar a inserção das crianças no espaço público de discussão que uma pesquisa é capaz de produzir (DAVIES, 2001). De acordo com a pesquisadora Davies (2001), vinculada aos estudos culturais britânicos, ainda são poucas as pesquisas sobre infância e mídia que trazem as vozes das crianças. Queremos, então, tentar trazer algumas dessas vozes de sujeitos crianças que habitam a cultura camponesa.

Na verdade, os sujeitos componentes da presente análise são cinco crianças do Assentamento Recreio, localizado na zona rural de Quixeramobim, interior do Ceará. A mais, o assentamento integra o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). Essas crianças integraram um grupo de pesquisa, proposto por nós para discutir a relação entre infância e desenhos animados.

A metodologia proposta é qualitativa, constituindo-se como uma pesquisa-intervenção¹⁸ que cria, junto com as crianças, algumas oficinas. Dentre as oficinas, uma delas procura se aproximar dos cotidianos das crianças. Nossa proposta é analisar, neste artigo, apenas uma das técnicas dessa oficina que chamamos de Dia de Criança no Recreio. Por fim, propomo-nos a recorrer à análise interpretativa (MARQUES, 2010) com o intuito de estabelecer uma conexão entre os conhecimentos das crianças e o paradigma da cidadania.

Crianças cidadãs: direito que se tem¹⁹

De pronto, expomos a dificuldade de tratar um conceito tão utilizado como o de cidadania. Agremiações partidárias, movimentos populares, meios de comunicação, juristas, sociólogos, comunicólogos entre outros sujeitos coletivos e individuais utilizam esse termo. Consequentemente, temos uma gigantesca pluralidade de significados.

Começamos com o que nos diz a lei maior do nosso País. A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu art. 1º, II, estabelece a cidadania como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil.

18 A Pesquisa-Intervenção se propõe a acompanhar um processo de uma *situação* criada, junto com os agentes envolvidos na investigação. No nosso caso, com as crianças. Indicamos Aguiar e Rocha (2007; 2009); e CASTRO e BESSET (2008).

19 Roberto Bobbio (2004) argumenta que o problema do fundamento de um direito se apresenta de maneira diferente caso busquemos o fundamento de um *direito que se tem* ou de um *direito que se gostaria de ter*. “No primeiro caso, investigo no ordenamento jurídico positivo, do qual faço parte como titular de direitos e deveres, se há uma norma válida que o reconheça e qual é essa norma; no segundo caso, tentarei buscar boas razões para defender a legitimidade do direito em questão e para convencer o maior número possível de pessoas (sobretudo que detêm o poder direito ou indireto de produzir normas válidas naquele ordenamento) a reconhecê-la” (BOBBIO, 2004: 15).

José Afonso da Silva (2001) discorre que, para o Direito brasileiro, inicialmente, era importante diferenciar os conceitos de cidadania e nacionalidade, tanto que antigos juristas em constituições passadas utilizavam terminações como cidadão ativo (cidadania propriamente dita, ligada aos direitos políticos) e cidadão (nacional), por exemplo. Esclarecemos, ainda, que o termo cidadania é o direito/conceito teórico, enquanto cidadão é o seu sujeito titular. Segundo o mesmo autor, atualmente tais distinções de cidadão são desnecessárias, já que não há mais confusão entre cidadania e nacionalidade.

Para o constitucionalista, no art. 5º, LXXVII, da CF/88, a cidadania figura num sentido mais amplo do que o de mero titular de direitos políticos, pois qualifica as pessoas como participantes da vida do Estado²⁰ - reconhecendo a pessoa humana como “integrada na sociedade estatal” (SILVA, 2001, p.108). Esse reconhecimento é um atributo do direito de participar no governo e de ser ouvido pela representação política. “Cidadão, no direito brasileiro, é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências” (SILVA, 2001, p. 349). Nacional, por sua vez, é um conceito mais amplo e pressupõe o de cidadão, pois somente o titular de nacionalidade pode ser cidadão – o que quer dizer que nem toda pessoa que tem nacionalidade é cidadã, mas todo cidadão é necessariamente nacional.

Os direitos de cidadania são adquiridos mediante o alistamento eleitoral²¹, tendo em vista que os direitos políticos de votar

20 Para Silva (2001), a cidadania está ligada ao próprio funcionamento do Estado brasileiro, que é submetido à vontade popular pelo princípio de *soberania popular*, expresso no parágrafo único do art.1º, da CF/88.

21 Cidadania é a qualidade “cidadão, pessoa que está no gozo de seus direitos e deveres civis e políticos garantidos pela Constituição” (GUIMARÃES: 162). Ademais, os avanços da cidadania dependem “da luta e das reivindicações, da ação concreta dos indivíduos” (PINSKY: 13). Nesse sentido, uma dimensão indispensável da cida-

e ser votado só podem ser adquiridos a partir dos 18 anos. A aquisição da cidadania com o alistamento eleitoral, nos moldes do art. 14, I e II, é obrigatória para todas as pessoas de ambos os sexos maiores de 18 anos, sendo facultativa para os analfabetos, para os maiores de setenta anos e para os maiores de 16 e menores de 18, que não podem ainda ser votados.

Com base numa leitura “rasa” da doutrina e da CF/88, poderíamos chegar à conclusão de que as crianças não são consideradas cidadãs, já que não podem adquirir a qualidade de eleitoras. Uma leitura mais cuidadosa, entretanto, permite argumentar em favor da tese de que as crianças têm sim o direito à cidadania garantido pelo ordenamento pátrio.

Criança, de acordo com a Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é a pessoa que tem até 12 anos incompletos. O art. 3º do ECA, por sua vez, estabelece que as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, em condições de liberdade e de dignidade.

Se a cidadania está arrolada no art. 5º, mesmo num conceito taxativo²² de direitos fundamentais, como o de Robert Alexy (2008), compreendidos como aqueles que uma constituição define como tal, o direito à cidadania também é assegurado às crianças. Isso porque, como já vimos, a legislação complementar garante todos os direitos fundamentais às crianças, sem fazer qualquer exceção.

dania é a *política* que engloba a *reivindicação* – por meio de articulações com movimentos sociais, entidades de direitos humanos, sociedade civil etc. – e o *exercício dos direitos e deveres políticos* – que compreendem o próprio exercício do poder constituinte e constituído.

- 22 No direito, a expressão *taxativo* indica a ideia de que a norma prevê todos os casos. Em oposição ao termo *exemplificativo*, que indica que a norma estabeleceu apenas alguns casos exemplares, mas se admitem outros.

Ademais, a legislação pátria reconhece as crianças como sujeitos de direitos, em oposição a antigos conceitos jurídicos que as entendiam como “objetos”. Podemos argumentar ainda que a legislação preconiza que as crianças sejam sujeitos livres, uma vez que a elas devem ser asseguradas condições de liberdade e dignidade, que podem culminar em rumos diferentes com seus exercícios. Nos termos de Foucault (1995a), ela poderia então ser considerada sujeito livre já que dispõe de um campo de possibilidades em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer – ao contrário do que ocorre com os escravos.

Ainda assim, resta-nos o questionamento de qual é o conteúdo essencial²³ do direito fundamental à cidadania infantil, já que, definitivamente, não se trata de direito de votar e de ser votado. De antemão, esclarecemos que não temos condição, tampouco o objetivo, de responder a essa questão neste artigo. Pinheiro (2006) argumenta que existe uma tensão entre a infância e adolescência e a cidadania.

Acreditamos que o conteúdo da cidadania infantil pode ser problematizado com o direito à participação infantil. Essa participação de crianças nas esferas públicas não se resume à convencional participação adulta no Estado. Trata-se de um direito em construção que compreende (ou pelo menos deveria compreender) outras metodologias e espaços²⁴. A produção norma-

23 Robert Alexy (2008), jurista alemão, postula que as teorias do conteúdo essencial dos direitos fundamentais podem ser principalmente ordenadas em dois pares de conceitos. O conteúdo essencial é: 1) aquele que permanece depois de uma ponderação de direitos fundamentais; 2) é o que se refere a um limite que não pode ser afetado, pois desrespeitaria o direito fundamental. De toda forma, entendemos que existe um conteúdo mínimo a ser cumprido em respeito aos direitos fundamentais, seja *latu sensu*, sejana ponderação entre esses direitos.

24 O Orçamento Participativo Criança (OP Criança) da cidade de Fortaleza pode ser citado como uma tentativa de exercício desse direito à participação. As crianças in-

tiva internacional já indica um caminho para o efetivo exercício do direito à participação, especialmente no art. 12 da Convenção dos Direitos da Criança, e no Comentário Geral nº 12/2009 do Comitê dos Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (CG. nº 12/09, CDC/ONU).

O CG. nº 12/09, CDC/ONU preconiza que o direito à participação²⁵ das crianças não tem qualquer baliza de idade, nem deve sofrer limitações devido às capacidades diferenciadas de expressão das crianças. Ao contrário, é obrigação dos “Estados Partes acessarem a capacidade das crianças para que elas possam formar opiniões autônomas o mais amplamente possível” (CDC/ONU, 2009, p. 6)²⁶. Assim, o Estado tem que buscar formas diferenciadas para que as crianças exerçam o direito à participação, de modo a assegurar um exercício da cidadania infantil.

Cidadania infantil: direito que se gostaria de ter

Manzini Covre entende que “a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente [...] incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo” (2002, p. 11). A pesquisadora abor-

teressadas tinham a possibilidade de participar do processo do OP em horários adequados, com pedagogos e com propostas metodológicas que envolvia a organização por faixa etária, uso de desenhos e trabalhos em grupos. Guardadas algumas críticas quanto ao treinamento dos profissionais, ao processo de condução de “educadores” e a algumas metodologias utilizadas, a idealização do OP Criança, em princípio, configurou-se num exercício do direito à participação. Outra questão que pode ser citada, embora extremamente delicada, é a consideração do depoimento de crianças em quaisquer processos judiciais e administrativos que as envolvam.

25 No original, em inglês, *child to be heard*. Entretanto, a doutrina pátria e latino americana costuma traduzir como *direito à participação*, e não *direito a ser ouvido*.

26 Trad. Nossa. No original: “an obligation for States parties to assess the capacity of the child to form an autonomous opinion to the greatest extent possible” (CDC/ONU, 2009: 6).

da a cidadania em termos de direitos civis, políticos e sociais. Aten-temo-nos para o fato de que, aqui, não se compreende a cidadania como estando associada apenas à integração do sujeito na vida estatal, mas sim às relações que as pessoas estabelecem com o Universo.

“Podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e soberano” (MANZINI COVRE, 2002, p. 9). A autora se fundamenta na Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, de 1948. Esse conceito aparentemente simples de cidadão²⁷ é de grande valia para a nossa análise, tendo em vista que estabelece dois elementos básicos da cidadania: direitos e deveres²⁸.

Na nossa compreensão, a ideia de cidadão universal pode ser relacionada com o conceito de sujeito livre. Se são sujeitos de direitos todas as pessoas titulares de direitos e deveres, isso implica dizer que ser cidadão é ser sujeito de direito, nos termos da Declaração de 1948. E, se há direitos, o titular tem a possibilidade, ou não, de exercício – mesmo que alguns direitos sejam irrenunciáveis.

Isso quer dizer que o sujeito de direitos tem um campo de possibilidade em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer, ou seja, é um sujeito livre (FOUCAULT, 1995a). Estamos aqui nos referindo a uma específica aproximação teórica entre cidadão e sujeito livre.

27 Concordamos com Carvalho (2008) que indica que, mesmo com os longos anos de esforço para construir uma ideia de cidadão brasileiro ainda temos uma sensação desconfortável de incompletudes. Entretanto, ao contrário do pesquisador compreendemos que esse é um percurso ainda inconcluso e que, necessariamente, assim será, pois o direito positivo pátrio não é o fim último da cidadania, nem o único “resultado” do exercício da cidadania. Manzini Covre argumenta, por exemplo, que só existe “cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão” (2002: 10)

28 Como apontamos, são variados os conceitos de cidadania (Dagnino, Marshall e Müller são exemplos entre diversos outros renomados pesquisadores).

Sabemos que essa aproximação é “arriscada”, tendo em vista que o Direito pode ser visto como uma instituição disciplinar e modeladora de identidades. O cidadão, por exemplo, pode ser considerado como uma identidade, o que poderia nos levar a uma aparente contradição.

Entretanto, se compreendermos que o próprio direito internacional tem pressupostos outros e está sempre em construção, pensar o conteúdo essencial do direito à cidadania infantil com base no art. X da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e relacionado ao conceito de sujeito livre de Foucault não é contraditório. Isto porque podemos compreender a Declaração de 1948 como um instrumento que garante possibilidades aos sujeitos, ao passo que esse instrumento internacional pode ser considerado como “disciplinador” apenas para os Estados Parte. Justificamos, por fim, essa aproximação com vistas a problematizar o conceito de cidadania infantil, tendo em vista que os limites do direito à cidadania, positivado, carecem de um conteúdo essencial para os sujeitos crianças.

Pensamos que a cidadania infantil pode se tratar de um direito que se tem e de um direito que se gostaria de ter (BOBBIO, 2004). Direito que se tem, porque, como apontamos, é reconhecido como direito fundamental das crianças; e direito que se gostaria de ter, tendo em vista que o conteúdo essencial desse direito fundamental não é definido.

Com base no reconhecimento de que este processo está em construção, buscamos nos aproximar dos conhecimentos que as próprias crianças produziram na pesquisa a que esse artigo faz referência, já que a ideia de direitos e deveres, expressa por elas, indicou uma relação com o conceito de cidadania universal. Compreendemos que é uma luta cotidiana, e rizomática, que as crianças empreendem – obviamente não é uma luta “organizada”

em moldes pré-estabelecidos. E foi essencialmente por isso que consideramos importante refletir um pouco sobre o conceito de cidadania infantil ainda em construção. As crianças puderam se mostrar como sujeitos crianças para nós no espaço de uma pesquisa, apontando seus cotidianos como marcados por direitos e deveres, constrangimentos e decisões no âmbito da família e da comunidade e perpassados também pelo consumo das mídias²⁹.

Dia de Criança no Recreio

Propusemos às crianças uma atividade criativa que fosse minimamente capaz de nos permitir uma aproximação das formas pelas quais elas se entendem como grupo e se relacionam consigo mesmas. Primeiro, sugerimos que elas criassem com argila um boneco-criança do Recreio (fotografamos essas criações³⁰) e, segundo, pedimos para que elas escolhessem algumas fotos e narrassem um dia inteiro dessas crianças. São os resultados trazidos do campo através do uso dessa técnica que iremos analisar.

Buscamos entender a vida dessas crianças como obra de arte, por meio de atividades criativas que lhes permitisse e estimulasse a pensar acerca de si e dos colegas do assentamento. Isso porque temos o interesse de pensar os diferentes conhecimentos e formas que as crianças têm sobre si e seus pares, por meio de um estranhamento que busca se distanciar de qualquer modelo rígido de identidade.

Ressaltamos que a atividade artística que as crianças produ-

29 Giraderllo e Orofino (2002) investigam algumas formas que as mídias entrecruzam e se inserem cotidianamente no imaginário infantil.

30 Esse registro foi utilizado na técnica que analisamos neste artigo, pois dispusemos as fotos no chão para que elas escolhessem uma, afim de que cada criança contasse o dia do boneco-criança da fotografia eleita.

ziram tinha o tema gerador de um dia ordinário, justamente para buscarmos nos aproximar das relações que elas tinham consigo mesmas no cotidiano. Raymond Williams (2007) postula que um dos sentidos de ordinário que se mantém forte é o de esperado, regular, costumeiro, e foi precisamente esse o sentido que nos apropriamos de ordinário, pois pedimos que o dia relatado pelas crianças³¹ fosse um dia costumeiro. Dessa ideia do comum, buscou-se uma aproximação com a cultura camponesa. Uma das acepções iniciais para cultura se refere a processo, o cuidado com algo, apesar de ser um vocábulo complexo com vasta pluralidade (WILLIAMS, 2007, 2011)³².

Importa-nos, na análise deste artigo, considerar as produções e o cuidado que as crianças tiveram com o costumeiro de si. Consideramos aqui que a cultura infantil é construída tanto pelos adultos – na orientação educacional, nas produções de desenhos animados, por exemplo – quanto pelas crianças, que produzem sentidos com base em suas vivências, experiências e resistências, tal qual nos aponta Manoel Sarmiento (2003).

Na técnica analisada, convidamos as crianças a olhar algumas fotografias, dispersas no chão, dos bonecos de argilas que elas mesmas tinham criado na oficina anterior. Pedimos que cada uma escolhesse uma foto e contasse o dia anterior da criança que estava na foto. Seria o dia de uma criança do Recreio. Os co-pesquisadores foram desafiados a contarem esse dia desde o instante que a criança

31 É curioso nos atentarmos para a antiga expressão *gente ordinária* utilizada comumente para designar “pessoas capazes de agir ‘por direito próprio’ nos assuntos eclesiásticos ou jurídicos” (WILLIAMS, 2007: 302). Assim, a *gente ordinária* teve um conceito extremamente diverso do atualmente utilizado no Brasil e indicava uma ideia de um sujeito de direitos.

32 Aqui não nos interessa fazer distinções sobre *alta* ou *baixa* cultura que trouxe bastantes complicações para o conceito de cultura. Aqui nos satisfaz a ideia de relacionar a cultura a um processo no qual se cuida das produções dos sujeitos, em âmbito artístico e laboral – afazeres – no cotidiano.

eleita abrisse os olhos até o instante que ela fechasse os olhos.

O objetivo geral dessa técnica foi buscar compreender os conhecimentos que as crianças tinham sobre seus cotidianos, valorizando suas próprias criações – os bonecos-crianças – e as situações imaginárias vividas por eles em um dia comum naquele contexto. Ao mesmo tempo, poderíamos, indiretamente, problematizar as criações dos bonecos de argila deles, principalmente aqueles que tinham esculpido mais de uma obra. Qual delas eles elegeriam? Escolheriam as suas próprias obras?

Em respeito ao direito de imagem das crianças, resolvemos preservar seus nomes. Adotamos nomes fictícios que tinham relação com a roupa que utilizavam no dia em que as conhecemos. As crianças são: Carla, 9 anos; Parker, 9 anos; Rute, 12 anos; Maiara, 9 anos; e Vaqueiro, 10 anos.

Todos selecionaram as fotos de suas próprias criações, o que indica alguma estima pelas suas próprias obras.

Rute escolheu a foto do casal de bonecos que ela desenhara.



- Rute: O Vaqueiro, ontem, ele, amanheceu o dia, acordou cedo. Tomou banho. Vestiu a farda. Foi para a escola. Aí, ele foi comprar laranja, banana mais eu. E foi para casa. Chegou em casa, ele tomou banho. Ele almoçou. Aí, ele foi lá para o netinho, jogou bola. Aí depois ele foi para casa. Aí tomou banho e ficou assistindo televisão. Agarrou no sono assistindo televisão.

[...]

Maiara (risada): Eu num tenho certeza, porque ela não mora perto de mim.

- Eu: Não, mas pode fazer de conta que é você ou mesmo outra pessoa.

- Rute: Não, mas é ela. Ela, amanheceu o dia, ela se acordou. Escovou os dentes. É. Merendou. Talvez, foi ajudar a mãe dela lá na escola. Aí chegou da escola, ela tomou banho. Almoçou. Assistiu televisão; se não, foi para a vó dela (risos de cúmplices nos rostos, Maiara e Rute se olham). Eu num sei...

- Eu: Não, pode contar como você imagina...

- Rute: Aí, ela chegou foi dormir. Ou, se não, assistir a alguma novela. Enfim, sei não. Se não, foi fazer a tarefa. (Sorriso animado no rosto)

- Eu: Tá certo. Quer falar mais alguma coisa? Ou alguém quer falar, o próximo?

- Rute: Ah, professor, esqueci de uma coisa. Ela foi para a escola também. De tarde.

Rute indica que, num dia comum, Vaqueiro vai à escola e compra frutas para o lanche, em companhia dela. Ela me alertara, em outro momento, que eles fazem isso quando têm dinheiro. Para Rute, ele tem uma preocupação grande com sua higiene, pois toma três banhos por dia. Essa preocupação aparentemente

excessiva com a higiene pode advir tanto pelo calor do sertão central cearense, como pode ser indício de estar sob forte controle. Tem como lazeres jogar bola e assistir à televisão. O Vaqueiro, segundo a irmã, tem certa autonomia no seu cotidiano, pois não foi indicado que ele deveria pedir permissão antes de fazer suas atividades rotineiras sejam elas de lazer ou obrigações. Óbvio que, ainda assim, ele pode não ter muita autonomia. Entretanto, por meio de observação participante, acreditamos que, comparativamente com a irmã, ele, em princípio, tem mais autonomia.

No relato de Rute, Maiara também tem preocupação com a higiene, pois, assim que amanhece o dia, escova os dentes. Estuda à tarde, já que ainda está na escola do campo. Costuma ter a responsabilidade de ajudar a mãe com as crianças na creche e de fazer suas tarefas. Tem como lazeres apontados assistir televisão, inclusive novela, e ir à casa de sua avó.

Como Maiara desenhara a si própria, ela relatou seu dia.



Maiara: Eu acordei. Fui escovar os dentes. Merendei. Fiquei brincando mais o meu amigo, o Roxinho. Aí fui para a aula mais a mãe. Ajudei ela com os meninos dela. Fiquei brincando de bola mais o Joãozinho e o Jorginho. Aí voltei para casa. Aí cheguei aqui a mãe tinha esquecido de dar o papel para o bichinho, para a Escarlata. Aí fui lá, voltei e fui pegar a folhinha que tu mandou a gente entregar... para o menino. Aí voltei para casa. Tomei banho. Almocei. Aí fui para a escola, quando o pai me disse. Aí, eu ia dizer a ele [Parker] e a ela [Carla] que era para ir lá para casa, todo mundo. Aí foi quando a gente encontrou contigo. E eu vim para cá. (sorriso)

- Eu: Tá certo. (risada) Fim, né, até agora?

- Maiara: Fim. (fazendo um movimento de cima para baixo com a mãozinha, indicando um “basta” e um sorriso.) Pronto, cheguei em casa e dormi (Riu um sorriso bem aberto, mas o escondeu com a mão).

- Eu: Ah, tu queres só terminar o teu dia? Tu disste que estava imaginando hoje, aí só para fechar como é que foi o teu dia.

- Rute: Não foi ontem. Tá falando ontem.

- Maiara (com um sorriso maroto no rosto): Hoje?

- Eu: É. Como você imagina que vai terminar.

- Maiara: Ahh.

- Rute: É porque ela falou de hoje, mas ela devia ter falado de ontem.

- Eu: Eu sei, mas num tem problema não. (Viro-me para Maiara) Até o momento em que você fechou os olhos hoje. Como é que você imagina que vai ser. Daqui para lá.

- Maiara: Eu acho que, se a mãe for caminhar, eu vou ficar brincando mais a Marronzinha, a Carla e o Parker. Quando a gente voltar, eu passo na Vó Luci. Aí venho para casa também. Jantar. Assistir televisão. Tomar banho e dormir.

O dia de Maiara foi parecido com o que Rute pensara, com mais detalhes, óbvio, sendo, talvez, um dia atípico por causa da nossa oficina. Entretanto, pode ser mesmo um dia ordinário, devido ao fato de ela se considerar “acostumada” conosco, especialmente porque é na casa dela e de seus pais que nos hospedamos quando vamos ao Recreio.

Ela tem que cuidar da higiene. Presenciamos, por meio de observação participante, a “dificuldade” que é para Maiara tomar banho pela manhã e à noite antes do jantar. No caso dela, inferimos que a higiene é uma forma de disciplinamento infligida pelos pais.

Maiara tem lazer com os amigos, com a televisão e na casa da avó. Tem como responsabilidades principais³³ ajudar a mãe na escola, fazer seus deveres de casa e outras pequenas atividades imprevistas que seu pai pede ou mesmo com a nossa pesquisa.

Parker escolheu o boneco que tinha feito na primeira oficina, em vez da boneca Jane que ele apresentara³⁴. Esse boneco também o representava.

33 Acrescentaríamos como uma responsabilidade importante da Maiara enxugar as louças. Fatinha, a mãe, não dispensa que ela as enxugue. Maiara executa essa tarefa sem reclamar e com certo respeito. Isso não quer dizer, entretanto, que ela não tente se esquivar da tarefa quando pode. A mãe constantemente ergue a voz para que ela cumpra sua tarefa. Normalmente, Maiara deveria enxugar as louças antes de ligar a TV, mas, às vezes, ela dá um jeito de enrolar temporariamente. Mas é só temporariamente, pois Fatinha a chamará e Maiara irá enxugar a louça. Presenciamos, entretanto, um dia curioso em que Maiara estava empolgadíssima assistindo ao desenho animado *Madelaine*. Fatinha já tinha chamado a filha algumas vezes. Foi preciso o “agora” para que Maiara resolvesse se mexer. Normalmente ela desligaria a TV, iria à cozinha e voltaria depois. Dessa vez, entretanto, fez diferente. Ela trouxe as louças para enxugar na sala. Fatinha (espantada e em tom de voz alto): “Maiara eu num acredito não, Maiara. Tu trouxe as louças para sala, menina!! Pode voltar! Essa menina tem cada arrumação.” Fatinha saiu para continuar lavando roupas. Maiara puxou uma cadeira para sentar, e outra para acomodar as louças enxutas. As louças molhadas estavam no chão.

34 Parker criou dois bonecos. Entretanto, depois do sarcasmo de uma colega com o seu boneco que mais parecia, segundo ela, com aquele homem bem verde (Hulk), ele resolveu criar uma boneca.



Eu acordei. Merendei. Escovei os dentes. Aí fui brincar de bola mais... só. Aí quando eu voltei, fui tocar uma bateriazinha que eu fiz. Aí, quando deu onze horas, eu fui tomar banho para mim ir para a escola. Almocei e vim para a escola. Aí, quando eu voltei, é: comi. Assisti televisão. Aí assisti à novela “Rebelde”. E fui dormir.

Parker também se preocupa com a higiene. Tem como lazes jogar bola, inclusive sozinho, tocar instrumentos que constrói e assistir à televisão. Aqui apontamos uma singularidade de modos de ser criança no quesito lazer: tocar um instrumento musical construído pela própria criança com a “bateriazinha”. Parker indica como responsabilidade ir à escola.

A Carla elegeu a foto da boneca de arte vazada, ao invés de uma maciça que ela apresentara na primeira oficina³⁵. Lembrando que Carla não quis desmanchar sua boneca de arte vazada, ao

35 Carla também tinha feito duas bonecas. Inicialmente, uma boneca de palitinhos; posteriormente, com a mudança do local da oficina, uma maciça.

contrário de Parker, que optou por desfazer seu bonequinho. Ela se viu forçada a desmanchar sua primeira arte por não saber como a transportar.



Carla: Eu. (Com um sorriso no rosto.) Ontem eu me acordei. Escovei os dentes. Arrumei minha irmã. Fui deixar ela na escola. Voltei. Aí fui botar água nos potes. Quando foi umas dez e meia, eu fui buscar ela. Aí, voltei, assisti o “Super choque”... o “maluco no pedaço”.... Aí fui tomar banho.... Almocei... Me arrumei e vim para a escola. Aí, quando foi umas cinco horas, eu vim para casa. Aí quando eu cheguei em casa, eu troquei de roupa. Aí fui lá para casa brincar mais o Parker, a Marronzinha e a Maiara. Aí foi. Cheguei em casa. Assisti “Rebelde”. Depois fui tomar banho. Jantei e fui dormir.

Carla tem o seu dia todo marcado pelo disciplinamento do horário que se imiscuem com as obrigações. Quando acorda é

a hora de cuidar das suas obrigações com a higiene, em seguida, é hora de preocupar-se com a de sua irmã (ela aponta como obrigação a arrumação da irmã³⁶). Depois, é a hora de deixá-la na escola. E, na continuação, a obrigação de colocar a água nas vasilhas. Em seguida, a obrigação da hora de buscar a irmã na escola. Aí vem a hora do lazer com a TV. Depois, as obrigações com sua própria higiene e com a ida à escola. Posteriormente, a hora de voltar para casa. Depois, a obrigação de não sujar a farda. E, novamente, ela terá a hora do lazer para brincar com amigos e para assistir à televisão.

O Vaqueiro, que já havia sido mencionado pela irmã, escolheu seu “desenho” em que tinham dois meninos.



36 Essa responsabilidade nos parece se confundir muito com uma obrigação marcadamente de um adulto, indicando existir um *status* próximo à fase adulta (MEYROWITZ, 1985).

- Vaqueiro: Um aqui é eu. Eu acordei. É. Me arrumei. Fui para a escola. Aí brinquei na hora do intervalo. Aí quando terminou a escola, eu peguei o ônibus, vim para casa. Almocei. Fui ajudar os homem a cortar ferro para fazer o negócio da cisterna. Depois fui brincar de bola mais o Jogador 1, o Jogador 2, o Jogador 3 e a Jogadora 4.

Aí o outro é o Cinzinha. Ele se acordou. Foi tirar o leite.

- Rute (sussurrando): Foi buscar forragem.

- Vaqueiro (irritou-se com a intervenção de Rute no meio de sua fala ao “completar” a história do Vaqueiro com o “foi buscar forragem”. Vaqueiro a repreendeu com o olhar): Aí se arrumou. Foi para a escola. Saiu da escola. Chegou, almoçou. Deitou um instantinho. Foi buscar forragem. Passou forragem no motor. À noite, ele pegou e foi assistir televisão. E foi dormir.

- Eu: E o Jogador 1 tem quantos anos? O Cinzinha, desculpa.

- Vaqueiro: 15 ou 16.

Vaqueiro deixa subentendido que se preocupa com sua higiene, já que se arruma.

Esse, como vimos, é um aspecto forte desses relatos. Tem como responsabilidades destacadas ir à escola e ajudar os homens do Assentamento (manter as cisternas). Como lazer, destacou as atividades de jogar futebol com os amigos e brincar no intervalo da aula. Ele foi o único que, ao falar de si, não apontou a televisão como integrando o seu lazer.

Cinzinha, um adolescente, também tem uma preocupação subentendida com a sua higiene, já que vai se “arrumar”. Tem como responsabilidades tirar o leite da vaca, ir à escola e cuidar do motor. Como lazer, assiste à TV e joga futebol.

Podemos perceber, com base nos processos acompanhados das crianças no relato de seus cotidianos, que elas indicam direitos e deveres tal qual o conceito de cidadão universal argumentado por Manzini Covre (2002). Quanto aos deveres, são apontados reiteradamente pelo grupo ir à escola, cuidar da higiene pessoal e o disciplinamento do horário, além de, no caso de alguns, serem mencionadas as atividades de ajuda/colaboração com o trabalho dos pais. Quanto aos direitos, foram citados por todos o lazer (brincar, jogar futebol, assistir à TV) e a alimentação (comer, preparar, almoçar e jantar).

Algumas das obrigações/deveres que as crianças citaram se revelam fruto de um disciplinamento. Então, no quesito responsabilidade/disciplinamento, indicamos como singularidades individuais: tirar o leite da vaca, cuidar da irmã mais nova, encher as vasilhas de água e controlar a manutenção do motor. Os apontamentos identificam que, apesar de algumas responsabilidades comuns (majoritariamente a escola, a higiene e os horários), há diversas outras responsabilidades que as crianças do Recreio têm, como lavar os pratos, por exemplo.

Considerações Finais

Ao estabelecermos um paralelo entre o conceito de cidadania infantil e o modo como algumas crianças campestres problematizam sua própria condição infantil no cotidiano de um Assentamento, identificamos certos universalismos e singularidades.

O cotidiano destas crianças, como o de tantas outras, se define em um processo que envolve produções infantis e adultas, mas que se singularizam no meio rural pela força das relações familiares e comunitárias, que levam as crianças, como a qualquer

outro integrante da comunidade, a tomar parte desses espaços de convivência.

Os modos de vida apontados pelas crianças envolvem a preocupação e a clareza da obrigatoriedade do cumprimento de deveres e a descrição/apontamentos de direitos, ainda que não nomeados explicitamente como tais. Esse fato nos permite relacionar a obra de arte de se construir criança com a ideia de cidadão universal (MANZINI COVRE, 2002).

Na vivência da técnica dia de criança, o grupo indicou como deveres a responsabilidade com a higiene pessoal, o uso da farda, a alimentação, a ida à escola e a atenção em disciplinar-se com o horário. Em relação às crianças da cidade, o acento disciplinar que cerca essas atividades também merece destaque. Não pela presença dessas atividades em si, mas pela intensidade com que a exigência do seu cumprimento se revela nos relatos. Dentre as singularidades individuais, foram destacadas as atividades de tirar o leite da vaca; cuidar dos irmãos mais novos; encher as vasilhas de água e controlar a manutenção do motor. Tais atividades aparecem naturalizadas nos discursos infantis, como integrando uma etapa do dia a ser cumprido como as demais.

Como direito, o grupo indicou o lazer (com a televisão, a companhia dos amigos e a brincadeira com bola) e a alimentação (comer, merendar, almoçar e jantar), aspectos não muito distantes ao que poderia ser relatado por crianças de áreas urbanas, salvo o destaque para a brincadeira presencial frequente com amigos, em áreas abertas. Identificamos como singularidade individual tocar a “bateriazinha” construída pela própria criança e, possivelmente, a própria seleção dos programas vistos na TV, assim como as brincadeiras com amigos em espaços abertos.

Especialmente no que concerne ao direito ao lazer, podemos compreender as crianças do Recreio como sujeitos livres, principalmente porque elas decidem, dentre o campo de possibilidades de brincadeiras que visualizam, aquela que elas irão conduzir (jogar bola, tocar a bateriazinha, brincar com os amigos). No lazer que envolve a televisão, diversos programas são passíveis de ser assistidos, ainda que, na presença dos pais, elas possam estar sujeitas ao disciplinamento quanto a horários e conteúdos exibidos.

Destacamos, ainda, que todos citaram a televisão na descrição do cotidiano. A única aparente exceção ficou com Vaqueiro. Porém, como vimos, ele, no relato de sua irmã, Rute, assistiu à televisão e ele próprio contou que o amigo, Cinzinha, assistiu à TV. Ou seja, Vaqueiro citou a televisão no cotidiano do amigo e, segundo sua irmã, em seu cotidiano ele também assiste. Isso implica dizer que a mídia televisiva não ficou de fora de nenhum dos relatos, integrando o cotidiano das cinco crianças que compõem a pesquisa e atuando também no modo como constroem suas referências de si e do mundo.

Diante do exposto, podemos concluir que as crianças do Recreio se veem como responsáveis por algumas tarefas familiares e/ou relacionadas à vida comunitária do Assentamento, constituindo-se como sujeitos que têm deveres claramente definidos. Ao mesmo tempo, elas também se constituem como sujeitos que têm direitos, não somente os assinalados em seus relatos com maior ênfase, como é o caso do direito à brincar e se divertir, mas também à educação (referência à Escola), à saúde (referência à higiene), à proteção (dormir em casa), entre outros. Esse conjunto de vivências e direitos e deveres indicam, portanto, um âmbito possível de análise do conteúdo primordial da cidadania infantil. Podemos expressá-lo pela participação na vida familiar e comunitária, que no relato das crianças ouvidas nessa pesquisa,

traduz-se pelo predomínio de um envolvimento nas atividades relativas à essa vida comunitária, sobre a possibilidade real de manifestação de sua voz, vontade e poder de decisão sobre os rumos dessa vida.

Referências Bibliográficas

ALEXY, Robert. **Teoría de los derechos fundamentales**. Trad. Carlos Bernal Pulido. 2. ed. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.** v. 27, n. 4, Brasília, dez. 2007.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** v. 23, n. 4, Brasília, dez. 2003.

BESSET, Vera Lopes(Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Tarepa/FAPERJ, 2008.

CAVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DAVIES, Márie Messenger. **'Dear BBC': Children, Television Storytelling and Public Sphere**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

_____. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, Humbert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *In*: DREYFUS, Humbert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri (Org.). **Dicionário Técnico jurídico**. São Paulo: Rideel, 1995.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi; OROFINO, Maria Isabel. Pesquisa de Recepção com Crianças: mídia, cultura e cotidiano. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 11., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2012.

MANZINI COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARQUES, Alice Farias de Araújo. **Eu músico**: configurações subjetivas a duas ou três vozes. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MEYROWITZ, Joshua. **No sense of place**: the impact of electronic media on social behavior. New York; Oxford: Oxford University Press, 1985.

PINSKY, Jaime. Introdução. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contextos, 2010.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, p. 51–69, 2003.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 19. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

5. APROPRIAÇÃO E AFIRMAÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DIFERENCIADA DOS ÍNDIOS TAPEBA: UM ESTUDO SOBRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NESSA ETNIA

Maria de Fátima Brito Fontenele Oliveira

Messias Holanda Dieb

Introdução

Os índios Tapeba são habitantes de uma região próxima a dois grandes centros urbanos do Ceará: a sede do município de Caucaia, localizada na região metropolitana de Fortaleza, e esta que é a capital do Estado. A distância entre a aldeia e a sede do município de Caucaia é de menos de quatro quilômetros e em relação à Fortaleza não ultrapassa os 16 quilômetros, o que possibilita, por esta razão, uma grande quantidade de intersecções entre as culturas ali produzidas. Diferentemente do que se sucede a outros povos indígenas, os Tapeba se preocupam muito com a educação escolar de suas crianças e cuidam para que esta seja pautada nos princípios de sua identidade étnica. Como o processo de inserção cultural das crianças Tapeba acontece quase que exclusivamente no espaço da escola, buscamos compreender: de que maneira a escola, um elemento de tradição não-indígena, tem auxiliado no fortalecimento da cultura desse povo?

Para tentar responder a essa questão, a qual norteou parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, entre 2012 e 2014, buscamos discutir o fortalecimento da cultura do povo Tapeba, a partir do trabalho realizado pela

escola existente nessa comunidade, levando em consideração o processo de apropriação cultural que ela propicia às crianças da tribo. Com base nesse objetivo, empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada nas orientações da perspectiva etnográfica de investigação, iniciando as primeiras visitas à aldeia dos Tapeba entre os meses de março e novembro em 2012. Durante o ano seguinte, voltamos a manter o contato com a comunidade e efetivamente a pesquisa teve início de março a novembro de 2013.

Após esse longo processo de aproximação com as pessoas da aldeia, pois já visitávamos a comunidade antes do início da pesquisa, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Todos os dados das observações foram registrados em um diário de campo, assim como os da entrevista foram gravados e transcritos para posterior análise. Para preservar a identidade das 22 crianças participantes do estudo e de uma professora que nos orientou em alguns momentos da pesquisa, escolhemos batizá-las com nomes de flores, como forma de retribuir a gentileza de terem sido tão belos e suaves conosco.

As bases teóricas que nos ajudaram a pensar sobre a atuação da escola junto aos pequenos da aldeia

A principal tese defendida na obra de Ariès (1981) sobre a história da infância foi a de que, durante o período medieval, pelo menos até o século XII, a arte não havia retratado a criança. Com isso, o autor buscou demonstrar que, naquele tempo, não existia uma consciência acerca da existência da infância, como uma fase separada da existência humana e que possuía características especiais. A concepção de criança que predominava, então, era a de que esta se configurava como um adulto em miniatura.

Considerando, pois, esse movimento histórico feito por Ariés (1981) e por outros autores que tratam dos discursos que se constituíram na modernidade sobre a criança e a infância, podemos, portanto, inferir que a infância pode ser definida como uma construção social.

Nesse sentido, a infância pode ser considerada como uma concepção ou uma representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida e a criança como um sujeito real que vive este período. Por essa perspectiva, é possível afirmar que os conceitos de criança e de infância estão intrinsecamente relacionados com a noção de cultura, com os processos de organização da sociedade e, principalmente, com a visão de mundo dos adultos. Notamos, assim, que infância e criança não são palavras sinônimas, pois significam coisas diferentes no contexto sociológico de investigação.

Enquanto a criança é o sujeito concreto, o ator que produz a cultura infantil no seu grupo social, a infância é a construção social e cultural do significado de criança e da situação em que ela se encontra ou é colocada. Em outros termos, a infância é a representação das características sociais em que a criança está inserida (MONTANDON, 2001). Com base nessa explicação, podemos entender que existem diferentes infâncias, como sugere Qvortrup (1991) ao utilizar o termo “pluralidade de infâncias”, mesmo que possam existir semelhanças e diferenças entre as infâncias. Logo, conforme também enfatiza Barbosa (2000, p. 19), “falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco [...], pois a infância não é singular, nem única. A infância é plural: infâncias”.

Com efeito, essas interpretações dos fenômenos que envolveram a infância mudaram de acordo com o contexto em que as

crianças estiveram inseridas, assim como relativamente às mudanças ocorridas de uma época para outra, isto é, de uma geração para outra. Em outros termos, isso implica dizer que a infância das crianças pode ser diferenciada e produzida de acordo com a cultura de cada sociedade. Logo, é necessário que estejamos atentos aos significados dados a este período da vida, reconhecendo que estes não representam por completo a realidade vivida por elas, uma vez que são relatados e interpretados pelos adultos e não pelo próprio discurso da criança.

De acordo com Bujes (2002, p. 38), mesmo com o fato de que as crianças passaram a ser vistas como seres diferenciados dos adultos,

são estes que as descrevem e interpretam seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites. As crianças continuam sem voz e suas identidades são configuradas a partir de perspectivas e de interesses que espelham a vontade do poder de setores específicos da sociedade e de grupos particulares de adultos, em cada momento histórico.

Nessa direção, para sermos coerentes com essa nova visão de infância e de criança que a modernidade tentou delinear, faz-se necessário, de acordo com o pensamento de Bujes (2002), que as crianças tenham voz, pois elas precisam ter a oportunidade de significar a sua própria geração.

Com base nesses aspectos, concordamos com Dornelles e Bujes (2012, p. 14) quando dizem que

pensar a infância como um “dado natural” é esquecer que ela é produto da invenção da escola, de mudanças na família, das condições de vida na sociedade, dos jogos e passatempos inventados para ela, das relações das crianças com os adultos e com outras crianças.

Com isso, a criança precisa ser compreendida hoje como um ser que faz parte da sociedade, que tem voz, que interage entre seus pares e que atua construindo e reconstruindo sua cultura de acordo com seu modo próprio de pensar.

Ainda para Dornelles e Bujes (2012, p. 85), essa ideia de criança está intimamente conjugada à noção infância como sendo, pois, “um tempo geracional, um tempo de sentido, de acontecimento e de experiência, em que a criança tem suas particularidades em relação a esses tempos e seus contextos”. Nesse sentido, podemos dizer que a vida humana acontece de acordo com o tempo geracional, mas sem perder de vista sua interligação com as gerações anteriores, que seguem uma cultura e na qual acontecem mudanças sociais, políticas, familiares que irão influenciar nas gerações futuras. Portanto, na contemporaneidade, visualizamos uma infância diferente, ou seja, a experiência de uma criança que se coloca presente e ativa no meio social, que constrói, reconstrói, significa e ressignifica sua cultura, influenciando e contribuindo também para a produção do mundo do adulto (SARMENTO; CERISARA, 2004).

Foi, portanto, na perspectiva dessa nova conceituação de criança e de infância que buscamos estudar a realidade infantil na tribo dos Tapeba. De acordo com outros estudos feitos nessa tribo, passamos a constatar que se tratam de índios urbanizados, que se vestem, se alimentam e tem uma educação semelhante aos povos não índios que os cercam (BARRETTO-FILHO, 2009). Na educação, o que os diferencia das outras crianças com quem

convivem é o estudo que a escola da tribo promove sobre a língua Tupi, a contação de histórias que os professores realizam, assim como as músicas, danças e rituais sagrados com os quais eles buscam manter as crianças da tribo em contato, como é caso, por exemplo, da dança do Toré. Se não fossem pelos aspectos tradicionais da cultura Tapeba, que são trabalhados pela escola, e que, segundo o autor citado, produzem nas crianças uma consciência de sua identidade étnica. Caso a comunidade circundante não os identificasse como um povo de cultura diferente, essas crianças poderiam passar por não indígenas.

É relevante salientar ainda que, devido à proximidade com os grandes centros urbanos de Caucaia e Fortaleza, essas crianças estão tão sujeitas às influências midiáticas, como qualquer outra criança. Assim sendo, ao projetarmos a pesquisa, consideramos que as crianças Tapeba, no que concerne ao aspecto biofísico, configuram-se nos mesmos modelos da criança não-índio, ou seja, embora suas experiências sejam diferentes, elas são iguais a qualquer criança, que brinca, que produz seus artefatos culturais, que inventa, significa, recria o brincar de acordo com o seu tempo geracional, colocando-se como sujeito no seu grupo social. No entanto, como cada infância é única e está fortemente atrelada ao aspecto cultural, interessou-nos conhecer como se configurava a inserção social das crianças dessa tribo e a suas reinterpretações acerca dessa inserção, considerando suas particularidades como membros de uma realidade cultural específica: a cultura dos índios Tapeba. Nesse percurso, seguimos as proposições de Dornelles e Bujes (2012, p. 14), as quais afirmam que compreender que a infância “tem um significado diferente, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade”.

A entrada na cultura dos Tapeba e o trabalho realizado pela escola

Nossa entrada no campo cultural dos índios Tapeba e a aceitação pela comunidade indígena aconteceu com sucesso, mas, para isso, foi preciso prudência e observação. Prudência porque tivemos que esperar o momento certo para revelar nossos objetivos de pesquisa e observação porque este foi o meio que nos levou a perceber o melhor caminho a percorrer, com vistas à participação no cotidiano da tribo. Esse fato encontra guarida nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 49) quando dizem que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”. Assim sendo, a interação com as crianças foi acontecendo paulatinamente, mediada pela professora Rosa, depois que resolvemos nos aproximar dela com a intenção de criar vínculos, de gerar uma aproximação, de nos envolvermos e de sermos envolvidos.

Ficávamos horas e dias a fio observando o funcionamento da escola. Em um certo dia, durante as duas primeiras aulas da manhã, quando iniciou o intervalo, todos vieram lanchar, comeram canja e depois foram brincar. Uma criança que tinha nos conhecido em uma visita anterior à aprovação do projeto, ou seja, antes de iniciar a pesquisa de campo efetivamente, nos viu e ofereceu canja, que aceitamos prontamente. Percebemos naquele momento que, além de ser uma porta de entrada para a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa, a canja parecia estar uma delícia. Ao aceitarmos a oferta, a criança sorriu e foi pedir a sua mãe, que era a merendeira, para nos servir a canja. Isso nos pareceu uma empatia e uma sociabilidade, que não foi percebida

inicialmente no contato com os adultos e que parecia estar sendo modificada pelas novas gerações.

Vale ressaltar sobre esse fato que, inicialmente, achávamos descortês por parte dos adultos o comportamento distante, sem receptividade, caracterizando uma certa desconfiança em se relacionar com “o estranho”, que éramos nós. No entanto, mesmo demonstrando certa desconfiança e a estranheza, trataram-nos com educação. Dias depois, compreendemos que tal comportamento não se tratava de uma descortesia, mas de um traço cultural deles que se diferenciava dos nossos costumes.

Voltando ao episódio da canja, quando terminou o lanche, todas as crianças foram brincar e as menores, de aproximadamente até 4 anos, brincavam de pega-pega no pátio enquanto as outras sumiram de repente de nossa visão. Resolvemos procurá-las e logo vimos um menino vindo de uma parte da escola que ficava atrás das salas de aula. Perguntamos onde eles estavam brincando e a criança respondeu que “estavam brincando lá no pé-de-pau”, modo como eles se referem às árvores na linguagem da aldeia. Seguimos para o lugar de onde ele estava vindo e encontramos muitas crianças brincando de pega-pega, em cima de um cajueiro. O que mais nos chamou a atenção foi a agilidade com que eles se deslocavam em cima da árvore, de um galho para o outro. Resolvemos, então, chegar mais perto e ficamos ali, observando em silêncio. Somente depois de alguns minutos é que iniciamos um diálogo. Perguntamos se eles não tinham medo de cair, se achavam fácil correr, descer, subir, escorregar em cima daquela árvore. Alguns deles responderam que sim, que era muito fácil, e nos convidaram a experimentar. Corajosamente, aceitamos o convite, mas não foi tão fácil como eles disseram.

Mesmo assim, conseguimos participar da brincadeira na condição de “café com leite”, uma nomenclatura que eles nos de-

ram para dizer que teríamos algumas regalias na brincadeira, ou seja, que teríamos mais chances de escapar do “pegador” do que as crianças. Após alguns vexames e muito cansaço físico, nesse dia, ficamos muito contentes porque percebemos que vínculos foram criados com as crianças. Isso se justifica porque, após esse episódio, sempre que chegávamos à escola e elas nos viam, vinham nos receber com abraços e nos convidavam para brincar. Desse modo, se uma conversa foi a porta de entrada para o mundo dos adultos, a brincadeira foi, sem sombra de dúvidas, a porta para o universo das crianças na tribo.

Em outra visita, assim como também em todas as outras que se sucederam, o ritual se repetia: brincávamos com as crianças nas brincadeiras que elas sugeriam e, durante o momento de brincar, elas respondiam às nossas perguntas sobre vários aspectos da tribo e dos modos de vida daquele povo, em especial sobre o trabalho da escola. As perguntas versavam sobre: o que elas brincavam quando estavam reunidas, que outras brincadeiras mais gostavam de realizar, com quem aprenderam essas brincadeiras, quando é que elas modificavam alguma regra nas brincadeiras aprendidas ou se gostavam de jogar, de quais jogos mais gostavam, que outras coisas, além de brincar, aprendiam na tribo e na escola, onde e como aprendiam, o que faziam com as “coisas” que aprendiam, em que momento utilizavam essa aprendizagem, se participavam dos rituais da tribo, se em alguma brincadeira utilizavam o que aprendiam na tribo, entre outras. Esse foi, basicamente, o modo que encontramos para que as crianças respondessem às perguntas sem se preocuparem em responder certo ou errado, ou ainda de ficarem inseguros e/ou com vergonha de responder.

Vimos que as crianças nem sempre estavam dispostas a ficar conversando com adultos durante muito tempo, sem a pre-

sença de uma atividade lúdica. Por isso, sempre que tínhamos oportunidade, fazíamos algumas perguntas, pois não sabíamos se as crianças estariam dispostas a nos responder as perguntas no formato de uma entrevista, nos moldes tradicionais. Portanto, esse procedimento funcionou como uma medida de prevenção de nossa parte para que pudéssemos obter os dados.

Outro momento de interação e integração com as crianças acontecia no contra turno do horário de suas aulas, mais especificamente após o período das atividades de um projeto chamado Segundo Tempo. Quando terminava a aula, as crianças ainda continuavam brincando sem a presença das professoras e, nesse momento, nós nos inseríamos nas brincadeiras. Após a brincadeira, fazíamos uma pausa para lanche junto com as crianças e, durante o lanche, conversávamos, isto é, elas respondiam algumas perguntas da entrevista nos moldes de uma conversa informal.

Isso passou, então, a ser uma rotina que começou a partir do dia em que uma menina comentou que estava com fome e a colega lhe chamou para ir lanche na casa dela, pois ficava próximo à escola. Antes que a garota aceitasse o convite da colega, resolvemos oferecer uma parte do nosso lanche para elas, que se entreolharam sem, talvez, acreditar na proposta, mas acabaram aceitando. Em seguida, fomos buscar o lanche no carro. Nesse dia, tínhamos levado biscoitos e os dividimos em partes iguais para todos. Foi assim que aconteceu nossa primeira partilha, nosso primeiro momento de trocas culturais mais próximas, de cumplicidade mais sólida, e isso se tornou um motivo forte para uma maior aceitação nossa pelas crianças.

Enquanto lanchávamos os biscoitos, íamos conversando. Nesse processo, a entrevista ia acontecendo com aquele grupo de

crianças de uma forma tranquila. Porém, como já havíamos desconfiado, as crianças, diferentemente de um adulto, não toleram por muito tempo ficar paradas, simplesmente respondendo a perguntas. Assim sendo, após um determinado tempo, uma menina, chamada Dália, olhou-nos e perguntou, com muita simplicidade e sinceridade, se poderíamos voltar a brincar naquele momento. Concordamos com ela, voltamos para o cajueiro e, consequentemente, todos entraram na famosa e popular brincadeira de pega-pega. Além desse aspecto sincero e livre, característico das crianças, sejam elas Tapeba ou de qualquer outra etnia, pudemos constatar que as brincadeiras na aldeia eram desenvolvidas quase sempre em profunda relação com a natureza.

Nessa mesma manhã, no momento em que acontecia a nossa conversa-entrevista, surgiu entre as crianças um bicho parecido com uma “esperança³⁷”. De repente, eles pararam de nos dar atenção e imediatamente se voltaram para o pequeno animal. A partir desse momento, começaram a discutir sobre o nome do bicho, nomeando-o de mané-magro, esperança, besouro. Sem que tivessem chegado a um acordo sobre o nome do bichinho, um garoto chamado Crisântemo o pegou e colocou na mão, enquanto perguntávamos se ele não tinha medo. Sua resposta foi a seguinte:

Não, tenho medo não. Eu pego besouro, abelha, maribondo, pego tudo, num tenho medo não. Só tenho medo se for cobra. Mas, a cobra que tem pouco veneno eu faço é matar.

Mal acabávamos o assunto sobre os bichos, com a mesma naturalidade de Crisântemo, Dália interrompeu novamente a conversa e nos perguntou:

37 Esperança, chamada cientificamente de *Tettigonia viridissima*, é um inseto que tem hábito de vida noturno, produzindo um som extridente e apresenta uma camuflagem que se assemelha a folhas (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tettigoniidae>>. Acesso em: 29 maio. 2014).

Você vai ficar aqui até mais tarde? A gente vai conversar de novo? Então, agora, vamos brincar? Vem, vem subir no cajueiro, vamos brincar de pega-pega.

Para eles, a conversa deveria esperar, pois o mais importante era a brincadeira. Nos momentos em que fazíamos perguntas durante o brincar, eles não reclamavam, nem se incomodavam em responder, mas, se a brincadeira parasse e as perguntas continuassem, logo eles se cansavam e pediam para voltar a brincar.

A partir desses episódios, pudemos perceber, através das ações espontâneas das crianças, que a interação crianças-pesquisador se estabeleceu dentro de um viés de confiança, sinceridade, afetividade e liberdade de expressão. Tal fato se coaduna com o que diz Ades (2009, p. 132) sobre os pré-requisitos que Corsaro utilizou em sua pesquisa com as crianças italianas. Segundo Ades, para que se estabeleça um bom relacionamento entre o pesquisador e as crianças, “é preciso que o adulto desista um pouco, como num faz-de-conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com as crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica.” Assim sendo, o que tentamos fazer foi estabelecer um diálogo com aquelas crianças de forma lúdica durante o próprio momento das brincadeiras. Desta maneira, evitamos que eles se enfadassem com a entrevista e se recusassem a responder as perguntas. Em função disso, as crianças brincavam livremente enquanto procurávamos nos inserir nesse espaço construído por elas ao mesmo tempo em que as entrevistávamos e gravávamos o que nos respondiam. Nesse sentido, vimos que é deveras importante que o pesquisador aja, como sugere Ades (2009), saindo um pouco da figura tradicional de entrevistador e passe a agir com mais leveza, observando o contexto e seguindo seus objetivos de uma forma bastante sutil.

Ainda durante esse percurso de estar entre as crianças, percebemos que tanto as meninas quanto os meninos brincavam juntos, ajudando-se mutuamente, e se mostravam educados e integrados entre pares, como se todos ali partilhassem dos mesmos ideais. Assim, procuramos adentrar a cultura Tapeba, buscando conhecer as principais atividades que a comunidade tapebana realizava durante o ano. Entre elas, participamos das seguintes ocasiões, quase todas realizadas no mês de outubro:

- a. um evento interno para eleger a melhor coreografia que iria representar a escola na festa da Carnaúba;
- b. a caminhada em comemoração ao dia do índio Tapeba, que acontece anualmente no centro da cidade de Caucaia, no dia 3 de outubro;
- c. a própria Festa da Carnaúba;
- d. os jogos indígenas;
- e. a cerimônia de purificação.

A Festa da Carnaúba acontece durante o mês de outubro de cada ano, mas os preparativos começam dois meses antes, principalmente na escola. Esses preparativos são organizados sob a forma de projetos que acontecem uma vez por semana, no horário regular das aulas, para que os alunos conheçam e aprendam a cultura Tapeba. Assim, a partir do início do segundo semestre de cada ano, eles já começam a fazer os artigos de artesanato que serão utilizados durante a festa: colares, brincos, pulseiras e outros adornos. Eles fazem também as roupas típicas da tribo, como as saias de palha, o cocar e a *pitchula* (uma espécie de *soutien* feito com a quenga de coco).

Tivemos, assim, a oportunidade de participar como aprendizes de algumas aulas do projeto que trabalhava o artesanato com a finalidade de ser exibido na festa da Carnaúba. Ao observarmos a confecção das roupas típicas, achamos que era fácil fazer o cocar, mas ao tentar aprender, verificamos que é preciso muita coordenação motora fina e bastante treino para conseguir finalizar a tarefa. Tentamos algumas vezes, mas não conseguimos concluí-la. Ao lado, na mesma sala, estava uma criança, que sempre procurava ficar ao nosso lado na escola, e quando ela viu que tínhamos desistido de fazer o cocar, ela nos chamou para fazer um colar, dizendo que seria bem mais fácil para nós. Aceitamos o convite e, quando ela terminou o colar que estava fazendo, ofereceu-nos como um de presente, a qual aceitamos, agradecemos e nos sentimos muito acolhidos por aquela comunidade.

Esse episódio nos fez pensar nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 113), quando dizem que, de um lado,

o investigador entra no mundo do sujeito [, mas], por outro, continua a estar do lado de fora. [...] Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele [...]. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo.

Assim sendo, esses autores falam de um momento em que o pesquisador percebe que, por mais integrado que esteja, ele nunca vai ser “um igual” aos pesquisados. O pesquisador, mesmo estando dentro, sempre estará do lado de fora simbolicamente.

No dia do evento em que iria acontecer a eleição da melhor coreografia da escola para ser exibida na festa da Carnaúba, fomos assistir com bastante interesse. O evento aconteceu no pátio da escola, numa sexta feira à noite, tendo início às 19 horas com a

dança do Toré. Em seguida, a diretora da escola se pronunciou, explicando toda a programação e os significados daquele evento. Depois disso, os grupos de alunos prosseguiram com as apresentações das coreografias e músicas.

Nesse evento, observamos que a tecnologia atual estava presente e os jovens índios se mostravam bastante familiarizados com alguns modernos equipamentos eletrônicos, tais como o computador, o *datashow*, o telão e o microfone. Enquanto estavam acontecendo as danças, a letra da música aparecia no telão para que todos pudessem acompanhar. As músicas eram do tipo paródias de músicas da Ivete Sangalo e de outros cantores, as quais foram compostas pelos próprios alunos. As letras das músicas estavam escritas em português e ressaltavam a importância da carnaúba na vida do índio Tapeba. Para eleger a melhor letra e a melhor coreografia havia uma banca composta por líderes da tribo que, ao final das apresentações, somaram os votos e assim elegeu a turma nono ano como sendo a vencedora. A coreografia eleita falava sobre a importância da carnaúba para a subsistência do índio Tapeba, sobre como eles usavam cada parte desta árvore.

Além desse, procuramos participar, junto com a tribo, de todos os outros eventos que aconteceram durante nossa pesquisa. O evento seguinte à eleição da coreografia foi a caminhada em comemoração ao Dia do Índio Tapeba. Chegamos à escola no horário marcado para a saída do ônibus que nos levaria ao local do evento. Eram 6 horas e 30 minutos da manhã do dia 3 de outubro de 2013. Todos os índios, homens, mulheres, adolescentes e crianças estavam vestidos com roupas típicas indígenas. O ônibus chegou às 7 horas e levou o primeiro grupo. Ficamos para ir junto com o segundo grupo, que partiu uma hora depois. Todos estavam muito ansiosos para chegar logo na praça no centro da cidade de Caucaia, mas ficavam conversando na calçada da escola

sem causar nenhum tumulto. Assim, no primeiro ônibus foram cerca de 42 pessoas e no segundo aproximadamente 40.

Fomos no ônibus até o centro de Caucaia, onde descemos e nos concentramos, junto com todas as outras comunidades tapebanas na praça da matriz. Na hora marcada, às 9 horas da manhã, iniciamos a caminhada juntos com os sujeitos ali presentes e durante o percurso cantávamos as músicas indígenas ao som de maracas, tambores e outros instrumentos musicais. A letra das músicas, em português, falavam sobre as tradições, mitos e passagens históricas da vida dos seus antepassados, as quais eram cantadas por todos com muita energia, alegria e euforia, e nós nos sentimos imersos nesses mesmos sentimentos. Tais sentimentos também pareciam atingir as pessoas da comunidade não-indígena, pois estas também participavam da caminhada, sendo elas pessoas simpatizantes da luta dos índios pelo reconhecimento étnico e pelo direito à terra. As músicas eram intercaladas pela fala de um dos líderes da tribo, que reivindicava os direitos indígenas, falando sobre sua cultura e a afirmação da identidade dos Tapeba.

A caminhada demorou aproximadamente duas horas, parando em frente a um prédio da prefeitura, às 11 horas. O líder dos Tapeba fez um “discurso” e somente depois todos nós fomos esperar o ônibus para voltarmos juntos para a tribo. Como eram poucos os ônibus que estavam disponíveis para o traslado e muitas as escolas indígenas envolvidas no evento, tivemos que esperar por muito tempo até que chegasse a vez da “nossa” escola. Já estávamos com muita fome, pois chegamos à escola muito cedo, às 6 horas e 30 minutos da manhã, e o relógio já marcava 13 horas naquele momento. Ninguém tinha levado lanche e o local em que estávamos esperando pelo ônibus não tinha nenhuma lanchonete, bar ou mercadinho onde pudéssemos comprar algo para comer.

Apesar da fome durante toda a espera pelo transporte, os indígenas, em especial as crianças, conversavam, brincavam uns com os outros de repórter, contavam piadas, e o mais incrível, todos estavam de bom humor. Nem mesmo as crianças davam trabalho aos professores ou à diretora da escola. Inferimos que toda essa animação e o clima amistoso e ordeiro se justificam pelo fato de que, para eles, trata-se de um dia comemorativo e que acaba tendo também um foco político. Ou seja, é também um momento de visibilidade para a tribo reivindicar seus direitos, mostrar às pessoas não-indígenas que o índio existe, que tem sua própria cultura e sua identidade.

O ônibus chegou quase às 14 horas e, então, voltamos à tribo. Durante o percurso de volta, a diretora nos perguntou se estávamos arrependidos de vivenciar essa experiência com eles, pois eles já estavam acostumados a esperar e a passar por restrições como a fome, o sol muito quente e o calor. Segundo a diretora, eles não desistem jamais porque aquele momento era de prazer e não de sofrimento, uma vez que eles estavam ali por uma causa, por um ideal. Nesse momento, sentimos uma energia tão forte que conseguimos até sentir a força da luta daquele povo, um legítimo espírito de união. Sentimo-nos muito bem em estar ali, mesmo com todas as restrições acima mencionadas.

Como resultado dessa experiência, ficou para nós a lição de que a união fortalece um grupo, uma comunidade e, assim, eles não buscam as diferenças que acabam dividindo e fragilizando um grupo, mas as semelhanças que fortalecem e aproximam. Afinal, esse momento nos fez recordar as palavras de Hine (2000, p. 47) quando afirma que “o etnógrafo não é um simples *voyeur* ou um observador desengajado, mas é, em certo senti-

do, um participante compartilhando algumas das preocupações, emoções e compromissos dos sujeitos pesquisados³⁸.

Outros momentos de grande emoção ocorreram nos três dias da Festa da Carnaúba, que aconteceu também em outubro no Terreiro Sagrado do Pau-Branco. Durante essa comemoração, os índios, mediados pelas tarefas realizadas pela escola, agradecem à natureza, reafirmando sua cultura diante dos visitantes e ensinam seus rituais às crianças, pois elas são sujeitos atuantes em todo o processo das festividades. A festa leva esse nome porque a Carnaúba representa a “árvore da vida”, já que é dela que seus antepassados retiravam todo o seu sustento. Atualmente, como ela está sendo quase extinta, este festejo é assumido como uma tarefa da tribo junto com a escola e representa uma forma de reverenciar a carnaubeira que é fonte de vida para essa etnia.

Queremos salientar, a partir de nossas observações, o quanto as crianças participam com orgulho, tanto das festividades religiosas e/ou políticas, como também dos jogos indígenas. Chamou-nos muito a atenção o fato de elas levarem a sério todas as situações vividas pelos adultos. As crianças participantes da pesquisa procuravam nos acompanhar e constantemente nos mostrar tudo o que era de significativo para elas naquele espaço, desde as ocas com comidas típicas até aos artesanatos (muitos feitos por elas mesmas durante as aulas do projeto na escola). Podíamos perceber, de fato, o envolvimento e a satisfação delas em nos mostrar sua tradição, seus rituais, suas riquezas culturais.

Nossa aceitação no campo cultural dos Tapeba foi, portanto, marcada igualmente por nossa inserção no universo cultural da escola da tribo, que é feita por eles, com eles e para eles. Nes-

38 Tradução nossa de: “The ethnographer is not simply a voyeur or a disengaged observer, but is also to some extent a participant, sharing some of the concerns, emotions and commitments of the research subjects. (HINE, 2000, p. 47)

sa inserção, passamos por diversas experiências, as quais foram vivenciadas em meio a medos, receios, apreensões, ansiedades e inquietações. No entanto, todos esses sentimentos passaram por mudanças durante o processo de investigação e se transformaram, aos poucos, em satisfação, alegria, cumplicidade e muita amizade. Portanto, apesar de estarmos simbolicamente do lado de fora, como dizem Bogdan e Biklen, a sensação de acolhimento foi tão intensa que realmente chegamos a nos sentir de dentro: de dentro daquela comunidade, fazendo parte daquele grupo e comungando daqueles significados.

Considerações Finais

Ao procurar analisar o processo de apropriação das produções culturais da etnia Tapeba pelas crianças da tribo, concluímos que essa apropriação acontece durante toda a infância e que são (re)significadas em suas atividades lúdicas entre pares, como também nas relações intergeracionais. A análise de nossas observações e das respostas das crianças às nossas perguntas nos permitiu compreender que as crianças aprendem sua cultura na escola e na família, e que todos os ensinamentos apropriados por elas são utilizados no seu cotidiano, seja no brincar com seus pares, seja nas atividades escolares ou mesmo em eventos externos. Nesse sentido, as crianças aprendem valores como cooperação, empatia, união, valorização aos mais velhos, conhecem e internalizam os costumes e rituais dessa etnia e passam a expressar esses conceitos em tudo o que fazem.

Como tudo é passado para as gerações seguintes, de forma organizada e planejada, principalmente através da escola, o que nos chamou a atenção foi o fato de que essa valorização é apren-

didada pelos pequenos indígenas desde a mais tenra idade, ou seja, toda a educação das crianças, na escola ou em casa, é vinculada ao conhecimento da cultura. Assim, a todas as gerações são direcionados os mesmos ideais, o mesmo foco, mas cada geração atua de acordo com as situações que se apresentam. Com base no que acabamos de relatar, vimos que a apropriação da cultura se dá essencialmente por atividades que acontecem na escola, através das aulas culturais, em forma de projetos, mas também acontece junto à família, com ensinamentos sobre os costumes e rituais que passam de pais para filhos. Portanto, as crianças aprendem a ser um membro da comunidade vivenciando, no seu cotidiano, todas as atividades que fazem parte do universo indígena daquele povo.

Sobre a contribuição da família, podemos considerar como um achado importante o fato de que as crianças se interessam em conhecer sua história e são estimuladas pelos familiares a não perder o contato com suas raízes. Mesmo que haja a influencia das mídias televisivas e tecnológicas, eles se utilizam desses recursos para melhor organizarem suas atividades indígenas. Isso pode ser exemplificado com base no uso do *datashow* para as atividades da escola e durante os eventos organizados pela tribo, como aconteceu por ocasião da eliminatória das danças e coreografias para a Festa da Carnaúba.

Quanto ao papel desempenhado pela escola, percebemos que esta instituição simboliza o canal pelo qual os sujeitos se fortalecem para empreender uma luta política em defesa de sua identidade cultural. Com isso, a escola não apenas ensina o currículo exigido pelos órgãos responsáveis, mas coloca dentro desse currículo conteúdos que ensinam a cultura Tapeba. Observamos que as práticas pedagógicas procuram ensinar às crianças a lidar com situações de dramas sociais, como o preconceito, a injustiça

e os conflitos gerados pela luta em prol dos direitos a sua terra, a sua identidade e a sua liberdade de ser índio. Isso acontece, como vimos, durante as aulas culturais, uma vez por semana, em forma de projeto. Nesse sentido, a escola indígena tem um papel político-social, que objetiva proporcionar aos alunos os saberes relacionados às tradições e à história do seu povo, para que as crianças, a partir desses conhecimentos, possam refletir, recriar e produzir uma nova história sobre a cultura dos Tapeba.

Por fim, a escola serve para formar o cidadão capaz de atuar na defesa das causas indígenas, junto aos órgãos externos e aos agentes da sociedade civil e, dessa forma, as ações pedagógico-ritualísticas se constituem em ações de resistência étnico-cultural. Através do conhecimento sobre a cultura Tapeba, as crianças aprendem a manter suas tradições, como também aprendem, na prática, a defender seus direitos. Com base nisso, entendemos que essa estratégia da escola diferenciada aparece como produtora de significados sociais, ao mesmo tempo em que se torna um agente efetivo e poderoso na luta indígena. Ela fornece aos sujeitos os conhecimentos de que precisam para entender os motivos dessa luta e os ensina como devem se comportar mediante os movimentos políticos. Nesse sentido, os professores dessa escola, assim como as crianças, são atores que articulam as práticas discursivas e materiais, capazes de emancipar as famílias dessa comunidade, conforme afirma Giroux (1997), a partir do próprio contexto vivido por eles.

Referências Bibliográficas

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BARRETTO-FILHO, H. T. **Tapebas, Tapebanos e pernas-de-pau de Caucaia-Ceará**: da etnogênese como processo social e luta simbólica. Brasília: UnB, 1994. (Série Antropologia, 165). Disponível em: <http://goo.gl/RVYXz>. Acesso em: 9 mai. 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DORNELLES, L. V. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: Sage Publications, 2000.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33–60, 2001.

QVORTRUP, J. Childhood as a social phenomenon. An introduction to a series of National Reports. **Eurosocial Report**, Viena, n. 36, 1991.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. **Crianças e miúdos**: perspectivas sóciopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004.

6. AS CRIANÇAS E O MUSEU DO CEARÁ: UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O ESPAÇO MUSEAL

Núbia Agustinha de Carvalho Santos

Introdução

Os museus têm um potencial social, cultural, artístico e histórico importante para o processo educativo em qualquer nível de ensino. Nessa perspectiva, este artigo objetiva compreender como as crianças de Educação Infantil (EI) leem os objetos do Museu do Ceará (MUSCE) por meio de uma experiência mediadora entre os espaços escolar e museológico, analisando também a especificidade da mediação em termos de adequação a este público. A metodologia norteadora da pesquisa foi de base qualitativa com um enfoque na pesquisa-intervenção. O público selecionado foi uma classe de Jardim II constituído por 27 crianças e professora, da Escola Municipal Antônio Sales, localizada na cidade de Fortaleza. As mães das crianças foram colaboradoras da pesquisa, uma vez que seus filhos instigaram a participação delas nas atividades no percurso da intervenção.

O trabalho de campo ocorreu no segundo semestre de 2009. Foram realizadas três visitas ao espaço museológico, antecedidas por estratégias de mediação (contações de histórias, visitas museais, teatro de fantoches, rodas de conversa com crianças, cartilha da Dorinha, oficina do objeto, pintura coletiva entre mães e filhos) Essas ações museológicas e os recursos mediadores foram registrados em Diários de Campo, fotografias e vídeo, constituindo o material para as análises da intervenção.

Essas ações mediadoras precederam e sucederam as visitas museológicas, cujos registros possibilitaram-me perceber as leituras realizadas pelas crianças sobre os objetos do museu e de outros que fazem parte do universo do cotidiano infantil. Vale ressaltar que as exposições foram escolhidas pelas crianças. Dada a brevidade do texto, destacarei as exposições “Fortaleza: imagens da cidade” e “Padre Cícero: mito e rito”.

Para contribuir com a discussão, o texto faz uma interlocução com os seguintes autores: Benjamin (2002; 1994), no que se refere à arte de narrar e à magia dos livros infantis; De Certeau (2005), que discute o papel da oralidade na formação da criança e também pensa o espaço como um lugar praticado; Bakhtin (1995; 1997), que compreende a dimensão da palavra enquanto signo ideológico por excelência, cuja relação alteritária é constitutiva de sentidos; Vigotski (1999; 2002; 2006), que encontra subsídios para alargar a reflexão acerca da linguagem e do pensamento na própria linguagem; Ramos (2004), Chagas (2006), Santos (2008) e Leite (2005), que refletem acerca da ação educativa em espaços museológicos. Estas e outras vozes de diversas áreas do conhecimento estarão presentes no desenho deste artigo, que está subdividido em dois tópicos: o primeiro foi intitulado “Museus e educação: uma interação necessária” e traz para a discussão o papel educativo dos museus na formação cultural de crianças; o segundo tópico discute as “Ações mediadoras na escola e no museu entre desafios e descobertas” no processo de mediação, bem como as leituras que as crianças da educação infantil fizeram do museu.

A partir dos aportes teórico-metodológicos e da experiência de campo, buscarei compreender a mediação educativa nos espaços escolar e museológico para a formação das crianças de EI. As ações mediadoras da pesquisa-intervenção oportunizaram diversas leituras às crianças sobre os objetos museológicos, predo-

minando as leituras lúdicas. Aqui retornei a problematizar sobre as leituras que as crianças fizeram do Museu do Ceará a partir de uma experiência de mediação nos espaços escolar e museológico, cuja interação é um assunto presente em todo esse texto.

Museus e educação: uma interação necessária

É importante que os professores de todos os níveis de ensino conheçam os espaços culturais da cidade em que exercem os seus ofícios, para que possam divulgá-los e incluí-los nos seus planejamentos, pois é desde a mais tenra idade que as crianças deveriam desenvolver o exercício da fruição, da reflexão, ampliando o olhar para esse espaço museal, constituído de memória, de história e de arte. Certamente, uma política de articulação entre as Secretarias de Educação e de Cultura poderia possibilitar uma maior aproximação entre museu e escola, porque é importante apropriar-se do patrimônio histórico e cultural que a cidade oferece como uma forma de conhecimento.

Com base nos trabalhos de Santos (2008), compreendo que o exercício de cidadania faz-se na ação de um trabalho compartilhado entre escola, museu e comunidade. Essa integração entre os espaços escolar e museológico também é considerada por Kramer (1998) – pesquisadora de educação infantil, assídua frequentadora de museus de diversas tipologias – como essencial para a formação cultural. Nessa mesma perspectiva, Bettelheim (1991, p. 143) reconhece a relevância de se visitar as instituições museológicas desde a infância. O autor vê esse espaço como um potencializador da imaginação. Por isso, afirma: “Creio que na infância nunca me cansei das visitas aos museus”. Para este autor, o que mais importa em um museu é a capacidade de instigar na criança a percepção

diante do que vê, dando-lhe liberdade para pensar e observar os objetos da exposição, assombrar-se na cotidianidade da vida e construir conhecimento.

Alargando ainda mais essa importância do espaço museal, trago para a discussão Leite e Reddig (2007, p. 40) que, ao discutirem, no artigo “O lugar da infância nos museus”, fizeram-me pensar por que as diferentes infâncias estão sendo faladas ou caladas nos espaços museológicos. As autoras garantem que “a infância, apesar de muito debatida e legislada, está pouco presente nos museus como acervo”. Nessa mesma direção, Guedes (2003) questiona sobre a ausência das crianças nos discursos museográficos do Museu Histórico Nacional, ao analisar quatro exposições de longa duração desse museu, verificando não somente a falta da criança nos discursos, como também dos objetos referentes à infância.

Foi nessa perspectiva dialógica, coletiva e de reflexão que a pesquisa-intervenção foi realizada no Museu do Ceará (MUSCE) com as crianças de EI. É importante dizer que o Projeto Educativo desse museu, proposto por Ramos (2004), foi inspirado no pensamento freireano acerca da “palavra geradora”. Ramos propõe o trabalho com “objeto gerador”, no intuito de instigar reflexões entre sujeitos e objetos, compreendendo-os na sua historicidade. O referido autor afirma que “tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de provocar novas leituras” (RAMOS, 2004, p. 32).

O trabalho com o objeto gerador, anterior à visita ao museu, segundo o autor, provoca o visitante a ser mais reflexivo, no intuito de perceber a carga de historicidade imbricada nesses artefatos.

Assim, a cartilha “As aventuras da Dorinha no Museu do Ceará”³⁹ é um recurso provocador de reflexões sobre a história de Fortaleza. Ela traz um pouco sobre a história dessa cidade, a partir dos objetos que estão na exposição “Fortaleza: imagens da cidade”.

A cartilha e o teatro da Dorinha⁴⁰ colaboram para a aproximação entre escola e museu. Esses mediadores impulsionam a aprendizagem sobre o patrimônio histórico e cultural, ampliando a imaginação das crianças menores. As crianças, ao chegarem ao Museu do Ceará, são recebidas no auditório Paulo Freire e convidadas à participação no diálogo entre a boneca Dorinha e o educador do museu.

A partir desse trabalho educativo do MUSCE, propus algumas das ações mediadoras para a pesquisa-intervenção, conforme citei anteriormente. No que se refere às contações de histórias, elas foram contadas várias vezes por mim, pela professora e pelas crianças, dado o interesse destas últimas pelo assunto. As mesmas frases foram ouvidas por nós, ao longo do semestre: “Oh, tia, vamos pro museu”, “Tia, vamos de novo pro museu”, “Quando vamos de novo para o museu?”. As crianças falaram tanto no Museu, na Dorinha e no bode Ioiô⁴¹ que instigaram algumas de suas mães a conhecerem esse espaço. As falas das crianças da educação infantil sobre o desejo de voltar ao museu significam que foi uma experiência boa, por isso querem ir de novo – assim como um bom livro de histórias que escutam repetidas vezes ou brincam diversas vezes da mesma brincadeira.

39 Material didático do Núcleo Educativo do Museu, destinado as séries iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser adaptado para a Educação Infantil.

40 É uma personagem que faz parte do Projeto Educativo do MUSCE.

41 Trata-se de um caprino que chegou a Fortaleza com uma família de retirante, na seca de 1915.

Para Benjamin (1994,p. 252-253), a repetição se constitui para a criança a

[...] essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como 'brincar outra vez'. [...]. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é 'fazer como se', mas 'fazer sempre de novo', é a transformação em hábito de uma experiência devastadora.

O valor da repetição nas palavras de Benjamin, ao se referir às brincadeiras das crianças, pode ser comparável à experiência de exploração do espaço museológico. O caráter lúdico, apresentado na visita ao Museu, provocou nas crianças o desejo de repetir essa experiência. Ressaltamos que a repetição para a criança, segundo Vygostki (2006), não significa repetição das coisas vistas ou ouvidas, mas possibilidades de constituir e combinar o antigo e o novo nas bases da criação.

Considerando que a linguagem é polissêmica e que o sentido resulta da interação entre o sujeito e os signos organizados socioculturalmente, compreendo que o espaço museológico é constituído por discursos. Ao escolhermos um tema e não outro, um objeto, um artista e não outros, uma determinada museografia e não outra, fazemos falar e calar diferentes vozes. De acordo com Pessanha (1996, p. 32),

[...] o simples fato de fazermos uma seleção, colocando dentro de uma certa sintaxe expositiva de qualquer natureza, faz com que qualquer arranjo, qualquer sistema expositivo museológico, na verdade, seja um

discurso, uma narrativa; algo que nos proponha uma leitura. Ainda que a leitura seja diferente; eu, entrando no museu, leio uma coisa; o outro, entrando, lê, necessariamente, outra coisa; e outro, necessariamente, uma outra. Não importa a mensagem, contanto que jamais se feche completamente, que não só as obras, mas o conjunto delas permaneça aberto a múltiplas leituras.

Em consonância com o autor, penso o museu como um espaço de infinitas possibilidades, sem, contudo, deixar de priorizar o exercício reflexivo. Os discursos expositivos estão organizados com uma intencionalidade que tanto pode fazer falar ou silenciar os diferentes sujeitos. Para refletir acerca dos enunciados, seja no museu ou em qualquer outro espaço cultural, trago as palavras de Faraco (2009, p.49-50) ao afirmar que “a relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente; nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas”.

Para Faraco (2009), a *heteroglossia* se caracteriza pela multiplicidade de vozes sociais. Nesse sentido, aos objetos, ao serem musealizados, serão agregadas novas configurações conforme os encontros e confrontos na arena museal. Nessa perspectiva dialogizada, a educação em museus tem ganhado novos contornos.

Ações mediadoras na escola e no museu entre desafios e descobertas

As ações mediadoras e os recursos não serão aqui separados, ambos se entrelaçam na mediação. Nesse sentido, a Cartilha da Dorinha traz em suas páginas atividades para serem propostas antes e depois da visita, possibilitando a continuidade da reflexão

sobre os objetos do cotidiano ou museológicos. Nas representações infantis acerca dessas propostas, brinquedos industriais dialogavam com artefatos artesanais desenhados por tias, pais, avós das crianças.

A utilização dessa cartilha possibilitou a aproximação entre a família e os filhos, relação esta distanciada pelo ritmo do trabalho na sociedade moderna e pelas novas mídias. A respeito disso, Benjamin (2002), crítico da modernidade, já nos alertava sobre esse distanciamento ao falar do processo de aceleração de industrialização, que subtrai o tempo das famílias, e da “expropriação” de um modo de fabricação artesanal de brinquedo que se mercantilizava.

As narrativas foram uma das ações mediadoras mais potencializadoras de desafios e de descobertas das leituras lúdica, museológica e histórica na pesquisa. Aqui destacarei a cena da narrativa criada por Eliza⁴², após ouvir a história “Um time de escritores que se chamava Padaria Espiritual⁴³”, contada através do teatro de fantoches pela professora e pesquisadora. A criança faz alusão somente a dois aspectos da história supracitada: o nome do escritor e a bandeira⁴⁴ da Padaria Espiritual. Eliza narra manipulando alguns objetos do teatro de fantoches. Observe a seguir:

Eliza – Oiii, o meu nome você já sabe, né? Que é Márcia. Olha, aqui é o meu [inaudível] porque eu tenho o bonequinho que fala a voz do Antônio Sales e eu fico chorando... minha mãe disse que ele era muitooo pobre (fecha os olhos) e eu gosto de quem é pobre.

42 Os nomes das crianças são fictícios.

43 História criada pela pesquisadora no percurso da pesquisa, inspirada pela história da agremiação literária Padaria Espiritual, criada por Antônio Sales, no final do século XIX.

44 Esse objeto faz parte do acervo do Museu do Ceará.

Pesquisadora– Aí, e por quê?

Eliza – É porque ele não tem nenhum dinheiro e eu ajudo.

Pesquisadora - Ah... sei.

Eliza – Ei, aqui é a bandeira. Deixa eu falar um pouquinho da bandeira? [...].

Eliza - Olha, eu sou a sobrinha do Antônio Sales e ele me deu essa bandeira.

Pesquisadora - Que bandeira é essa?

Eliza – Bandeira da Padaria Piritual (Espiritual).

Pesquisadora – Ai, que legal!

Eliza – Aí, quando é antes dele morrer ele me disse: não é para me deixar lavar. Eu tô entregando essa coisa é para você guardar para quando você tiver grande, aprender que eu fui o maior escritor. Aí, ele... dominou ele morreu. Aí eu disse, aí eu ia botar essa bandeira no caixão dele, mas eu não botei por que ele disse pra mim estudar com essa bandeira e também pra mim orar porque, porque é pra mim orar para ele não aparecer e não assustar a voz dele.

(Eliza fica o tempo todo segurando a bandeira, além do fantoche).

A partir do teatro de fantoches apresentado na escola e de outras experiências vividas na pesquisa, Eliza criou a sua narrativa alternando o real e sua capacidade de fantasiar. Na sua primeira fala, ela se apresentou e teve a consciência da diferença entre a ficção e a realidade ao afirmar: “Eu tenho um bonequinho que fala a voz do Antônio Sales”.

Eliza legitimou o seu dizer ao buscar um parentesco com o escritor Antônio Sales. Apropriou-se de uma representação de um objeto que foi da Padaria Espiritual. Contudo, com a morte

do suposto tio, ela foi a escolhida pelo próprio escritor para ser a guardiã do tão propalado estandarte. Para validar sua narrativa, ainda nos informou, isto é, inventou, um suposto dia em que o escritor teria morrido: “domingo”. Logo, fez tal menção como uma forma de reafirmação de uma veracidade para, em seguida, voltar à fantasia. Ao se referir à bandeira, disse que era para colocar em cima do caixão do escritor, afirmando “[...] mas eu não botei porque ele disse pra mim estudar com essa bandeira e também pra mim orar porque, porque é pra mim orar pra ele não aparecer e não assustar a voz dele”. A menina foi escolhida para ficar com a bandeira porque tinha uma missão: estudar esse objeto. Na heterogeneidade enunciativa, surgem múltiplas vozes sociais que se entrecruzam, entre outras, vozes do discurso religioso.

Podemos perceber nas palavras de Eliza a coexistência de leituras lúdicas e históricas, conforme demonstra a criança-protagonista na sua narrativa. O escritor solicita uma oração, caso contrário pode aparecer do além-mundo para assustá-la com a voz dele. É o que podemos constatar nas palavras de Eliza, que se utiliza de elementos reais (“escritor”, caixão, bandeira, voz do “fantasma”) para legitimar a sua narrativa.

A criança, assim como o adulto, precisa de referências para orientar seu pensamento. A história de fantoches e, principalmente, os objetos instigaram o potencial criador de Eliza. Para Wallon (1968), o ato de comunicar da criança é precedido pelo gesto, que posteriormente acompanha a palavra. Eliza fecha apertadamente os olhos para exprimir a pobreza do escritor. Em seguida, durante a narrativa, apresentou primeiro os objetos, isto é, o boneco e a bandeira, para só em seguida iniciar a narrativa. Wallon afirma que a criança

Não imagina nada sem uma encenação. Não separou ainda de si o espaço que a rodeia. É o campo necessário, não apenas dos seus movimentos, mas dos seus relatos. Pelas suas atitudes e momices, parece fazer um teatro com peripécias de que se lembra, e tornar presentes e distribuir os objetos, as personagens que evoca (WALLON, 1968, p. 189).

A gestualidade é uma das formas de linguagem das crianças da Educação Infantil. A teatralização de suas atitudes configura-se na alternância entre dois planos: real e imaginário. Ambos são separados por um fio tênue sob o comando do protagonista da encenação que ora suspende, ora continua as suas narrativas. Para as crianças, encenar é parte constitutiva do viver. O espaço é o lugar dos acontecimentos cênicos e está agregado aos movimentos dos personagens fictícios e reais.

Outra ação mediadora foi a “Oficina do objeto⁴⁵”, importante no exercício do olhar das crianças para os objetos. Essa ação foi antecipadora das visitas ao MUSCE. Ramos (2004), ao se referir ao trabalho com o “objeto gerador”, reconhece a importância de construção de circunstâncias para que se fale sobre os objetos da vida cotidiana, relacionando-os com outros artefatos também da experiência vivida. Nessa perspectiva, as crianças escolheram objetos de seus cotidianos e trouxeram para a escola – onde compararam uns com os outros, contaram algumas histórias de suas experiências com esses objetos, instigando nos colegas outras leituras sobre esses artefatos. Dentre os objetos levados para a oficina, estão bonecas, jogo didático, celular, espada e outros. Larina, por exemplo, levou um ursinho. Veja a relação de afeto e cuidado dessa criança em relação ao seu objeto: “Eu...

45 Inspirada no *Waskshop* conduzido Mário Chagas: Oficina do Objeto. Ver anais do II Seminário sobre Museus-casas. Rio de Janeiro: Fundação casa de Rui Barbosa, 1998.

quando ele se acorda eu brinco com ele... eu brinco, aí quando for de noite eu boto ele pra dormir e agarro ele...”. Essas relações vão constituindo uma história de afetividade sobre as coisas.

Mais outra ação mediadora da pesquisa-intervenção foram as visitas museais, que proporcionaram às crianças de EI a ampliação do processo criador, visto que os objetos museológicos são portadores de múltiplas leituras.

Na exposição “Padre Cícero: mito e rito”, por sua vez, os ex-votos chamaram a atenção da professora e das crianças, encantando-as. Estas correram para ver bem de perto e queriam tocá-los, esquecendo-se que não se pode tocar nos objetos no museu. O educador começou a mediação perguntando e depois explicando o que seria um ex-voto. Após elucidar essa questão, indagou sobre que doença seria aquela representada pelas manchas vermelhas no boneco. Logo, Nara a identificou como sendo catapora.

Wallon (1968), referindo-se à gestualidade infantil, diz que a criança primeiramente mostra, depois conta, antes de poder explicar. Educador e pesquisadora, a partir da materialidade esculpida nos artefatos sobre as doenças e curas das pessoas, procuraram fazer com que as crianças refletissem sobre as múltiplas histórias veiculadas pelos objetos, nas quais saúde e doenças entremeiam-se numa narrativa de fé. O grupo de crianças, focalizado pela mediação, foi alternando seu interesse. Assim, desencadeou-se uma situação lúdica entre Lívia e Yves, que me convidou a participar, dizendo:

Yves– Tia, ele pegou catapora... Tu pegou catapora, foi? (perguntando para o boneco).

Crianças – Tia, tia... Eu perguntei a ele se ele pegou catapora, tu pegou catapora?

Yves – Peguei, sim.

Pesquisadora – Ele disse que pegou?

Yves e Lívia (gesticulam com a cabeça que sim).

Pesquisadora – O que mais ele disse?

Yves – Ele disse... Só que pegou assim, você pegou catapora? Peguei sim. De quê? De comer sangue e folha. (risos)

Nesse momento, solicitei um tempo de silêncio ao educador, que compreendeu. Segundo Bakhtin (1997), o ato de compreender já é em si dialógico. Nessa escuta, demoramos muito tempo observando risos de um pequeno grupo de crianças sobre os ex-votos. Mediávamos apenas quando elas nos solicitavam para responder sobre alguma coisa. Nesse momento de brincadeira, a mediação era entre as próprias crianças, como podemos perceber nas transcrições. Yves brincou e, ao mesmo tempo, suspendeu a brincadeira, constatando algumas características do boneco, que, por sua vez, despertou a atenção de David e Nara sobre a materialidade dos artefatos ao dizerem se era de madeira ou de pedra. Yves, que observou os detalhes do boneco, convicto, afirmou ser de madeira. Já Lívia insultou o boneco de vários nomes, como podemos ver. Batizou-o de Chico Pezão, riu muito. O tempo todo Lívia apelidou os ex-votos conforme lhe convinha.

Lívia – O que é que você tem seu **bicho véi, feio** (risos)? Óia, aí, tia, ele tá com catapora, né?! Oh, aqui, ó, tá vendo essas **manchinhas**...

Lívia – [...] Tia, eu vou falar com a... **Seu bundão de elefante**. (referindo-se a um dos ex-votos)

Yves – Sou sim... Isso é de verdade. Fui eu que falei (risos). Sou, sim... Acho que sim. (conversando com os ex-votos).

Lívia – **Chico Pezão**, você é o Chico do pezão?

Yves – Não, é porque o pé dele é assim fino...

Yves – É não, é porque o pé dele é um pouco...

David – É de **madeira**...

Nara – É de **pedra**.

Yves – É! Ele é de madeira e...

Lívia – Olha aí, pé do Chulé. (risos)

Nara – É não, é do **pum**...(risos)

Talita – Se mexe aí, ó. Isso aqui, né?!

Natani – É claro, né?

Tati – Ó, aí, ó, se mexendo (os objetos se movem por estarem suspensos por um fio de náilon).

Yves – Isso daqui, né? É pé fino com um pouquinho de força, aqui ó, como é.

Lívia – Ó a **Bunda de fora**. (risos) E essa daqui, **essa buchuda**. (riso)

Crianças – E essa casa aí?

Educador – Desejo de ter uma casa...

Lívia – Você tem o quê?

Yves – **Ele num tem piroca**, não, ó... (risos)

Lívia – Esse daqui tem, ó... (risos)

Yves: Olha... Tem **dois prego** aqui... (aponta para um boneco).

Lívia – **Esse aqui tem ó**... Aqui a piroca dele ó (risos).

Educador – Não toca, não toca...

Yves – Olha esse boneco aqui, eu passo dele ó!

Como pudemos constatar, os ex-votos aguçaram a curiosidade das crianças, despertaram uma situação lúdica que se entrecruzou com interesses históricos da mediação. Elas comparavam a falta e a presença de órgãos sexuais em alguns bonecos. Yves observou atento ao modo de fazer dos artesãos, chamando a atenção dos colegas ao se referir aos materiais e formas: madeira, prego, tamanho, fino. Vale ressaltar que esse ex-voto despertou grande interesse entre as crianças e, segundo as mesmas, seria portador de catapora e quase da altura delas. No final da mediação, Yves comparou a sua altura com a do boneco ao dizer: “Olha esse boneco aqui, eu passo dele, ó!”.

O Museu do Ceará, que é por excelência um espaço de história, é apresentado nessa cena como um espaço de diversão para as crianças de Educação Infantil – espaço de escuta das crianças a partir de um trabalho de mediação no qual elas se expressaram com risos, gestos e palavras suscitadas pelos objetos de fé. O sagrado e o profano se encontraram na linguagem infantil. As crianças proferiram palavras que podem ser entendidas pelos adultos como obscenas: “piroca”, “bunda de fora”, “pum”. As crianças riram muito, porque tiveram a liberdade de usar e abusar das palavras, expressando aqui uma leitura lúdica. O educador soube escutar as crianças sem preocupação com o tempo, após uma intervenção nossa.

O espaço do Museu se configurou, assim, num espaço praticado (DECERTEAU, 2005), no que diz respeito ao seu uso, isto é, ao movimento, à dinâmica de construção do saber e do dizer que se fez nesse espaço. A oralidade, que está presente em todos os lugares, deu um acento singular às vozes das crianças no espaço museal. Entre gestos, risos e narrativas, as crianças se posicionaram como sujeitos históricos. De acordo com Bakhtin (1997), as

relações dialógicas são relações de sentidos, constitutivas de linguagem, compreendidas e partilhadas por nós e as crianças nessa cena no espaço do Museu do Ceará.

Outro “objeto-gerador” foi o bode Ioiô, na exposição “Fortaleza: imagens da cidade”. A história do bode foi narrada sob os olhares curiosos e atentos das crianças. Esse caprino faz parte da história cultural de Fortaleza, cidade na qual chegou fugindo da seca de 1915. Ressalto também que a população fortalezense elegeu-o vereador na década de 1920, como uma forma de resistência à política local. Uma década depois, o bode boêmio morreu, foi empalhado e doado ao Museu do Ceará.

A narrativa é uma das estratégias de mediação quando se trata do lendário bode Ioiô. A mediação do educador buscou usar uma linguagem que favorecesse a compreensão da criança sobre o significado do objeto. Aqui reside uma das maiores dificuldades das crianças de EI, qual seja, ascenderem à compreensão dos aspectos metacomunicativos envolvidos no discurso museológico.

Benjamin (1994) considerava que o romance fosse pôr fim à narração. Ora, podemos observar que o autor, no que tange a essa questão, equivocou-se. A contemporaneidade não findou a tradição dos contadores de histórias, mas alterou o seu modo de contar. Pode até a ter empobrecido, como diz o autor berlinense. O bode Ioiô é apenas um de nossos exemplos de que as narrativas se atualizam por diversos olhares.

Por fim, numa roda de conversa com as crianças, elaborei a seguinte questão: que objeto elas levariam para o museu? Uma das crianças levaria um gato; outras, brinquedo, moedas, livros, fotos, dentre outros objetos. A roda de conversa continuou com as crianças sobre as histórias dos objetos, de que materiais são feitos e quem são as pessoas que os fazem. No meio dessas per-

guntas, fui interrompida por Eliza, que estava atenta à discussão. Eliza tomou a palavra, mostrando-me os modos de problematizar de algumas crianças de EI.

[...] de que foi feito cadeira, foi feito de madeira. Cadeira de vidro não existe. Mas, cada uma tem uma história, **cada uma tem uma história porque mesa é feito de quê?** De tábua, é assim: oh! **Comida foi feito de quê?** Foi feito de fruta ou de comida. **Café foi feito de quê? De coisa.** Mas, mesa são de tábua, não são de comer.

Pesquisadora – Eliza, se você fosse levar um objeto para o museu, que objeto você colocaria no museu?

Eliza – Ah! **Uma máquina de lavar que lá não tem** (gesticulando), ou um **boneco velho...** ou **um prato ou uma louça...**

Pesquisadora – Por que você colocaria esses objetos no museu, Eliza?

Eliza – Porque... Oh! **Tem gente que nem liga pro museu, só liga pra beber, pra farrear,** aí... aí, eu fui lá... no... o meu avô tem um museu, tem um museu...

Pesquisadora – Como é o nome do museu dele?

Eliza – Avô carec... ô... é... deixa eu falar, Mário! O nome do museu é Museu Carequinha, porque ele é careca.

Pesquisadora – É, e fica onde, o Museu Carequinha?

Eliza – Lá no Maracanaú⁴⁶.

Eliza mostrou no exemplo sua capacidade argumentativa ao formular essas questões, instigada pela mediação. Conforme Vigotski (1999; 2002), quando uma criança formula uma per-

46 Cidade da região metropolitana de Fortaleza.

gunta, está iniciando a organização do pensamento. Eliza procurou problematizar do seu modo sobre a materialidade dos objetos, como também reconheceu que cada objeto tem uma história. Perguntava e respondia com muita rapidez. Comparava as diferentes composições entre os objetos e os alimentos, demonstrando, com isso, que compreendeu o sentido das coisas. Utilizou o **“mas”** com muita clareza de sua função, isto é, oposição.

A partir dessa fala e de outras vividas na pesquisa, é importante refletir sobre essas leituras históricas feitas pelas crianças. Posso afirmar também que leituras múltiplas coexistem no discurso infantil, não havendo entre elas uma separação nítida. A história atravessa as brincadeiras e as brincadeiras atravessam a história. Esta é a matéria da qual as crianças tiram a inspiração para a construção criadora de suas ações.

Nas palavras de Eliza percebemos um indício de uma leitura histórica com problemas que oscilam ainda numa leitura pelo viés tradicional, pois, ao ser indagada sobre o objeto que colocaria no Museu, ela iniciou sua resposta com a exclamação: “Ah!”, -diferentemente das demais crianças, citando até mesmo objetos ausentes no Museu. O termo “velho” apareceu no discurso de Eliza. Embora a mediação não tenha usado essa palavra, a criança, talvez por não encontrar no Museu objetos das vitrines das lojas, pode considerá-lo como um lugar de coisas velhas. Para Eliza, esses objetos citados devem ter um sentido para além da ausência deles no museu, já que os escolheu.

Outras vozes sociais e culturais atravessaram seu discurso ao proferir a frase: “Tem gente que nem liga pro museu, só liga pra beber, pra farrear”. De quem seriam essas vozes ou a quem Eliza dirige a sua voz?

Eliza sentiu necessidade de continuar a falar sobre museus, porém de um museu imaginado por ela: “Museu Carequinha”, cujo nome foi logo explicado como uma homenagem ao proprietário, o seu avô, que é careca. Tal instituição museológica ficaria em Maracanaú. Eliza, com o seu “Museu Carequinha”, desencadeou uma situação lúdica, criando outras histórias museais.

Quanto às leituras que os alunos fazem do museu, o mais importante é pensar o museu como um lugar de construção de memórias e de reflexões, como nos dizem Mário Chagas (2006) e Ramos (2004). Posso também dizer que é um lugar de produções de subjetividades e afetividades, podendo ser também. Exemplificarei a seguir as categorias empíricas da pesquisa.

Leitura lúdica – Compreendo ser a leitura que a criança faz por meio das lentes da cultura lúdica, isto é, das experiências relacionadas à sua realidade social e cultural e que é constituída pelas representações de infância veiculada nos artefatos lúdicos e nas práticas sociais dos grupos infantis. A partir desse acervo e da singularidade vocabular, a criança é capaz de atribuir significados aos mais diversos objetos culturais. Essa leitura foi a que mais esteve em evidência nas vozes das crianças. Os objetos, selecionados pelo olhar infantil, mais destacados nas histórias e nas rodas de conversa foram os ex-votos e o bode Ioiô. As práticas discursivas lúdicas atravessaram, em diversos momentos, as visitas museológicas, sendo negociadas nas mediações pelos seus interlocutores.

Leitura museológica – Compreendo ser a leitura que a criança leva em conta a dimensão discursiva dos objetos e que resulta da apropriação dos recursos mediadores, ou seja, que atenta para o *status* que os objetos adquirem no espaço museal e que está relacionado à ideia de preservar, expor, pesquisar e comunicar, mas que não se restringe somente a isso.

Leitura histórica – Compreendo ser a leitura que a criança faz tendo em conta as relações entre o presente e o passado tal como significadas nos objetos. Diz respeito à capacidade que a criança tem de problematizar, comparar e refletir sobre a relação entre as pessoas e destas com os objetos na coexistência das temporalidades. Considero essa leitura a de mais difícil apreensão por parte da criança, visto que a noção de temporalidade histórica é um conceito abstrato. Para Vygotsky, (1999, p. 135-136), os conceitos científicos “só podem começar a se desenvolver quando um conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciada – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar ‘no passado e agora’”. Contudo, as noções de leitura histórica residem nas falas das crianças, de modo que foi possível percebê-las durante essa experiência museal.

Nessa relação simbólica e real mediada por signos, os seres humanos vão se constituindo. Os saberes cotidianos e científicos são entrecruzados e, nesse movimento, surge novos saberes, novas reflexões, rupturas e continuidades que podem ser contestadas ou aceitas pelas instituições que produzem conhecimento. Por essa razão, defendo a importância do papel da mediação não só no espaço escolar, mas em outros espaços, dentre estes, o museu histórico.

Ao me referir ao termo história, reporto-me à multiplicidade de narrativas culturais, cotidianas, dentre outras, porque compreendo que bebemos na fonte do passado para rejuvenescer o nosso pensar, o nosso olhar e as nossas leituras no presente. Nesse encontro dos diferentes tempos, mediado pelas “relações dialógicas” e pelos objetos, constituímos-nos como seres sociais, culturais e históricos.

Considerações Finais

A experiência mediadora com as crianças de Educação Infantil no Museu do Ceará e na Escola Municipal Antônio Sales compreendeu que a especificidade da mediação com este público no museu foi possível porque os envolvidos se preocuparam em termos de adequação da linguagem e com as estratégias de intervenção que ampliaram o imaginário infantil, (re)elaborando o vivido por meio de histórias, rodas de conversa, oficina do objeto e visitas museológicas.

As leituras que as crianças da EI fizeram dos objetos nos contextos escolar e museológico, por meio da ação mediadora, contribuiu para a compreensão da linguagem da criança como um exercício alteritário importante para professores, pesquisadores e mediadores de museus ou de centros culturais que intencio-nam uma ação educativa reflexiva. Mediar, escutar e observar as perguntas e as respostas das crianças no processo de mediação é um conhecimento que acontece entre avanços e retrocessos, alimentado por teorias e práticas. Escutar a criança é um exercício dialógico infindo dos espaços museais. O ofício de mediador/educador se constrói nas “relações dialógicas” que se entremeiam no espaço sociocultural do museu. Compreendi que as leituras lúdicas, museológicas e históricas podem coexistir, sem com isso cada uma perder as suas singularidades, tendo em conta a mediação como um processo que se constrói na relação eu/outro. Assim, foi possível refletir sobre as possibilidades de integração entre a escola e museu. Este espaço foi (re) significado pelas crianças pelo filtro da cultura lúdica, iniciando, com isso, uma leitura museológica e histórica. Concorrem para essas leituras as vozes do discurso museal, da experiência lúdica e da mediação educativa.

Finalizarei aqui com algumas palavras sobre as crianças proferidas pela professora, que compartilhou comigo desse encontro entre escola e museu: “Elas não vão esquecer o museu, porque está sendo uma experiência marcante”. Depois acrescentou: “em tudo elas colocam o museu no meio”. Em outras palavras, o impacto da experiência pode ser inferido pela recorrência com que o tema do museu reaparece nas produções das crianças nos desenhos, nas contações de histórias e nas brincadeiras de faz de conta, de modo a ampliar as referências culturais e o imaginário infantil.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. O problema do texto. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 327-358.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus. In: _____. **A Viena de Freud e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

CHAGAS, Mário Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica da Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

GUEDES, Ângela Cardoso. Crianças: ausentes dos discursos museográficos do Museu Histórico Nacional. In: **Anais do Museu Histórico Na-**

cional. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, v. 35, 2003, p. 363-383.

LEITE, Maria Isabel; REDDIG, Besso Amalhene. O lugar da infância nos museus. In: **MUSAS** – Revista Brasileira de Museus e Museologia, n. 3, p. 32-41, 2007. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Departamento de Museus e Centros Culturais.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sônia Kramer; LEITE, Isabele (Orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1998, p. 199-215.

PESSANHA, José A. M. O sentido dos museus na cultura. In: **Museu de folclore Edison Carneiro**/Coordenação de Folclore e Cultura popular. Rio de Janeiro: Funarte, 1996. (Série Encontros e Estudos 2), p. 29-43.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto:** o museu no ensino de História. Chapecó: Argus, 2004.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros museológicos:** reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. Coleção Museu, Memória e Cidadania.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madrid: Akal/S. A, 2006.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Edições 70 Persona, 1968.

7. A EDUCAÇÃO, UM DESEJO TUPY E JÊ: O (DES)LUGAR DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A LEI 11.645/2008

Maria da Glória Feitosa Freitas

Esta escrita, ancorada em dois anos de trabalho em prol do acesso e permanência de indígenas ao ensino superior via cotas do SISU/MEC na UFMA, em minha participação nas discussões do Território Étnico Educacional Timbira (junto a SECA-DI/MEC) e no Grupo de Trabalho Educação Escolar Indígena (2011 a 2013), é, inicialmente, um relato tardio e reflexivo sobre as minhas aprendizagens com os Povos Indígenas do Maranhão. São notas sobre uma breve investigação conduzida por alunos do Curso de Pedagogia nas escolas, com cerca de 20 professores de educação infantil e séries iniciais do município de Imperatriz, no Sul do Maranhão, sobre o conhecimento e os desdobramentos da Lei 11.645/2008 no currículo, nas práticas escolares e no cotidiano escolar de crianças maranhenses.

À Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), foi acrescida a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial de escolas públicas e privadas. Mais tarde, sob a égide de uma imperativa necessidade, amplia esta medida de modo a contemplar as populações indígenas através da aprovação da Lei 11.645/2008. Amparadas nas duas modificações ao texto legal de nossas diretrizes curriculares, podemos sonhar com o combate ao racismo, à discriminação étnica-cultural e à ignorância sobre as duas importantes matrizes da formação do povo brasileiro (indígena e africana).

Iniciarei narrando a minha descoberta dos nove povos indígenas do Maranhão e o desassossego que enfrentei a partir desse encontro. Em vários momentos em que tomei meus banhos nas águas vivas do Rio Tocantins, eu pensava, lembrando a canção brasileira: existentes somos e ao que será que se destina? Mergulhava a minha cabeça nas águas tocantinas e ao erguê-la pensava: o que estou fazendo aqui... para além de refrescar minha cabeça nas águas doces tocantinas e em plena Amazônia legal?

E eu intuía: Estou por aqui com saudade da vida do centro de São Paulo e segurando a onda de ser uma espécie de estrangeira? Estranhando também o sol, o calor e a falta de coisas, lugares, comidas e pessoas. Sensação de que minha aldeia é longe demais do centro de Imperatriz? Mas, em algum momento desta minha tentativa de habitar o sul do Maranhão, me encontrei com os índios maranhenses.

Ao andar e falar com os índios do Sul do Maranhão, me impressionou quanto são invisibilizados na sociedade maranhense. Fiquei indagando se isso só acontecia aos indígenas ou aos demais estrangeiros em relação à cultura hegemônica. O centro de Imperatriz, onde eu residia, se representa como branco, evangélico e preconceituoso.

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas participa, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais. Com

diferentes espaços, escolares e não escolares. Nelas, as pessoas expõem, com espontaneidade e restrições, modos de ser, pensar. Agir, perceber experiências produzidas na vida, no estudo de problemas e dificuldades, com o propósito de entendê-los e resolvê-los. (GONÇALVES E SILVA *et al*, 2008, p. 8).

Estrangeira, eu também, comecei a indagar pela invisibilidade de quem diferente aos olhos dos habitantes do Centro de Imperatriz. Mas diferente de que? É uma questão de cor, de etnia, de intolerância aos menos providos, de achar feio outra estética distinta de seu agrupamento social, de intolerância com os sons que saem de suas (nossas) bocas, línguas audíveis ou insuportavelmente inaudíveis?

A invisibilidade dos povos indígenas junto aos demais grupos da sociedade brasileira ocorre também em função do impacto que a experiência com a alteridade pode promover ao desencadear um processo de reformulação do olhar sobre si mesmo. Isto ocorre porque quando entramos em contato com uma cultura diferente da nossa, antes mesmo de esboçarmos reações de respeito ou de intolerância, percebemos que características em nós que considerávamos “naturais” e tidas como “universais”, são verdadeiramente manifestações de nossa dinâmica histórica e cultural. (MATOS, 2008)

E falando dos meus amigos indígenas do sul do Maranhão, lembro que fui com um amigo indígena, da etnia Guajajara, obter o Cadastro de Pessoa Física dos seus dois filhos para efetuar a inscrição no ENEM. Uma tarefa tão simples como obter um documento nos tomou toda a tarde e as primeiras sombras da noite. A

tarde já acabando, o sol se escondendo, dia escorrendo... último dia de inscrição no ENEM... e eu quase pai deste pai Guajajara... animando e acreditando que cabe ao pai tirar os CPF's dos filhos que ficaram na aldeia e querem fazer a inscrição no ENEM.

Nada me tiraria desta função de pai do pai dos meninos do povo Guajajara. Então, invadi o silêncio do prédio vazio da Receita Federal com o meu crachá de professora da UFMA. Numa urgência dele, Pai Guajajara, e que já era imensamente minha. Disposta a não ouvir um não *burrocrático* ao desejo paterno de inscrição no ENEM, indaguei como aqueles jovens poderiam viver no Brasil sem ter CPF, passando a narrar a longa saga de idas e vindas aos Correios, da impossibilidade de realizar a operação *online* e escutei uma indagação de um funcionário, referindo-se ao meu amigo indígena: “Ele é estrangeiro?”. Lembrei de Derrida (2003, p. 15):

O estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade [...]. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós? Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, à propósito dele, em asilo e em hospitalidade?

Refletindo sobre a esdrúxula fala do funcionário, me ative ao texto do autor, que me proporcionou uma reflexão sobre as dificuldades de enfrentar uma tarde ensolarada numa ação solidária: tirar dois CPF's de dois brasileiros que moram numa aldeia do Território Indígena Araribóia no município maranhense de Amarante. E indago se não é esse o paradoxo de quem saiu de uma grande cidade e foi morar lá no sul maranhense: "Eu convidado-o, eu dou-lheas boas-vindas ao meu lar, sob a condição de que você se adapte às leis e normas do meu território, de acordo com a minha linguagem, tradição, memória, etc."(DERRIDA, 2003, p. 15)

E indago se este não é o lugar melindroso em que me via confrontada ao chegar lá e provavelmente por todo o tempo que durou minha vida no sul maranhense. Por sinal, esdrúxulo é sinônimo de excêntrico, que significa desvio ou distanciamento do centro. E acrescento que, trabalhando no centro de Imperatriz, talvez esdrúxulos sejamos eu e o meu amigo Guajajara para o fim de expediente deste funcionário da Receita Federal.

Reconheço, neste encontro e na indagação do funcionário da Receita Federal, eu mesma querendo dizer que sou brasileira e que não quero abrir mão de todas as marcas que nos dão a mim e ao amigo Guajajara um lugar de pertencimento ao mundo e que queremos ser reconhecidos como habitantes de lugares que ele desconhece por não ser o seu próprio espelho? Devemos lutar assim? Essa talvez tenha sido a descoberta daquele dia...descoberta para os próximos dias da existência. Nem ele, o pai dos meninos querendo fazer ENEM, e nem eu apostamos em abrir mão de nossas marcas simbólicas que dizem ao mundo e para nós mesmos ao que nos destinamos. Que economia psíquica alimentaria uma aposta dessas? Abrir mão de seus pertencimentos simbólicos? Então, sendo ele Guajajara, sou Guajajara também,

por falar meus próprios sotaques. Vale assinalar, que a grafia dos nomes dos dois rapazes, reconhecível aos falantes ou estudiosos da grafia Tupy, não eram reconhecíveis nos sistemas *online* de pedido de CPF da Agência dos Correios.

Passado este episódio, aprendi que brasileiros indígenas podiam perder a inscrição no ENEM diante da impossibilidade de ter um Cadastro de Pessoa Física. E que os indígenas queriam muito estudar. Estas conversas entre estrangeiros, os indígenas e eu, mostraram um significativo representativo de um bem valioso e imperativo para os indígenas: educar os filhos nas escolas e nas universidades.

Cacique Ari Guajajara era, em 2011, um cacique sem aldeia, morava na periferia de Imperatriz, habitava um distante bairro chamado Parque Amazonas. Lá, conversamos, sob a sombra de uma árvore, sobre a educação do Povo dele. Ele queria se estabelecer na sua Aldeia Cajá e me fez anotar os nomes dos pais Guajajara, num total de 12, acreditando que seria capaz de articular algo em torno da certeza de que terá lá uma professora para essas crianças.

Só pelo fato de ter prometido fazer uma visita e ter feito, ele já me chamou de mulher de palavra. Ele era um homem com uma palavra... tan...tan...tan... quero uma professora, quero uma professora, quero uma professora: “Você vai arrumar uma professora para mim!”.

Fiquei sabendo que na Escola municipal mais próxima da casa temporária de Cacique Ari havia um rapazinho indígena Guajajara matriculado e visto por não indígenas como Deficiente Intelectual. A Coordenadora Pedagógica conversou com ele e ele falou do seu amor pela aldeia, revelou que tem uma namorada e não podia contar o nome da amada. Em certo dia de aula, choveu na escola e ele tirou a roupa e se jogou no meio do pátio da

escola, comemorando a chuva. Os não indígenas que trabalham na escola entraram em desespero e gritavam aos sete ventos que temiam que ele viesse a cometer algum ato de violência sexual na escola. Não percebem que pode ser só um banho de chuva? E que seria só brincadeira Guajajara na chuva?

Imagem 1 - Festa do Moqueado: Ritual de iniciação da meninas Guajajara, por ocasião da menarca.



Fonte: arquivo da autora.

O apelo de educação do Cacique Guajajara e os desencontros na educação do menino Guajajara, em sua provisória comunidade, são duas situações paradoxais diante das leis que protegem os direitos de todos à educação e da educação para a diversidade e multiculturalismo, além de ser cruel demais.

Outro Cacique, aluno do Curso Intercultural de Formação de Professores da Universidade Federal de Goiás, Professor da

língua materna Jê do Povo Krikati, Raimundo Krikati, desde a primeira vez que me viu, falava insistentemente sobre a educação que a universidade poderia oferecer aos professores indígenas. Caciques e outros pais indígenas do sul maranhense também demandavam a educação escolar nas aldeias, tanto para as crianças quanto para as professoras indígenas, que gostariam de cursar a universidade.

Cacique Raimundo narrou recentemente o que o levou a fazer aquela demanda, uma demanda lançada a mim como uma flecha, a flecha da educação, a arma da educação, a arma de agora, a luta contra a exclusão aos saberes. Ele estava estudando na UFG e um colega de Faculdade, da etnia Carajá, lhe indagou: “Porque você não faz a sua faculdade lá no seu Estado do Maranhão?”. Ele disse que aquela pergunta um dia seria respondida. Um dia apareceria uma pessoa para responder aquele insulto? Em maio de 2011, desço de um ônibus da UFMA na sua aldeia com meus alunos e me deparo com o peso desta pergunta. Serei eu a pessoa esperada e quem poderá responder? Termino por ser.

Imagem 2 - Jovens do Povo Krikati participantes do Cursinho Preparatório ao ENEM na Universidade Federal do Maranhão / Campus Imperatriz.



Fonte: arquivo da autora.

A aguardada resposta foi lançada como “urgente, urgente!”. Precisaria explicar ao Cacique Raimundo as razões pelas quais a universidade pública e gratuita a que eu estava vinculada não oferecera a educação sonhada pelo Cacique do povo Krikati. Tomei a pergunta como uma missão e, durante dois anos, tentei entender, agir, responder uma parte das indagações dos indígenas e caminhar na trilha dos sonhos de uma educação possível e bilíngue, que preserve seus modos singulares de vida coletiva. A articulação entre o meu trabalho na universidade e as demandas das comunidades indígenas fizeram ecoar as palavras de Gersem Baniwa (2012, p. 3):

Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de serem enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que tem poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade.

Depois de um longo tempo de conversas, visitas às aldeias, seminários, Grupos de Trabalho, Ações afirmativas em prol do Acesso e Permanência dos indígenas na universidade, acolhendo com hospedagem indígenas Krikati e Guajajara na minha casa, realizei com meus alunos da Disciplina Educação Indígena (optativa) uma escuta aos educadores de séries iniciais (todos pedagogos) sobre o conhecimento que tinham do texto da LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008, transcrito abaixo:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Para os educadores infantis das escolas públicas de Imperatriz, conforme revelaram em suas narrativas, os nove Povos Indígenas do Maranhão, primeiros habitantes das terras maranhenses, eram os “estrangeiros” e, na maioria absoluta de seus depoimentos, o tom não era nada amistoso ao falarem das diferenças culturais e étnicas entre eles e os indígenas. Não existia na prática e nem mesmo no discurso dos professores de Educação Infantil e de séries iniciais a esperada conexão entre interculturalidade, infância e trabalho docente. As razões iam desde o desconhecimento da Lei até os mais descabidos preconceitos e que retornam para o real como desconhecimento dos *diferentes* Povos Indígenas.

Quando indagados a respeito do conhecimento da Lei 11.645, alguns dizem desconhecer, outros conheciam o conteúdo, mas não o número e ano em que entrou em vigor e outros admitem que conheceram e esqueceram o que está escrito em tal lei. Ouvi expressões como: “Não sei que lei é essa”, “Desconheço totalmente”, “não conheço, mas já ouvi falar desta lei”, “já tinha ouvido alguém falar”, ou, equivocadamente, “é a Leique prevê a inclusão dos conteúdos de educação no currículo escolar”. Outra professora respondia vagamente: “Eu já ouvi falar, mas não sei o que determina!” e ainda, indefinidamente: “Ouvi falar nos meios de comunicação e comentários de colegas”. Ou ainda, vagamente: “Já ouvi falar, mas não sei explicar” e, no mesmo sentido, “não aprendi nada sobre esta Lei na faculdade” ou “Posso até saber, mas somente pelo número, não”.

Apenas um entrevistado revelou que a Lei 9394 (LDB) foi alterada para incluir a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. E, neste sentido, uma entrevistada afirmou: “A Lei 11.645/08 é simbolicamente uma correção do Estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas, em especiais para a população negra e indígena, pertinentes à História da África, Cultura Afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos públicos de ensino fundamental e de ensino médio e com o objetivo que determina a constituição e a LDB”.

Outra professora ignorava a importância da Lei para sua prática docente: “A Lei dentro do cotidiano escolar não tem importância e para a disciplina de Língua Portuguesa não tem necessidade dos alunos conhecerem.” O que significa afirmar que existe uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no papel e isso não faz conexão nenhuma com a realidade nas salas de aula.

Outra pergunta feita aos educadores versava sobre as manifestações de preconceitos que eles presenciavam as pessoas expressarem sobre os indígenas maranhenses. Sem mais delongas, iam listando intensos sentimentos de rejeição. E falou uma entrevistada: “as pessoas têm medo. Falam que são sebosos”. Outra professora afirmou: “Muitas pessoas dizem que são preguiçosos”. E lembrando as políticas afirmativas, outra entrevistada afirmou: “As pessoas sentem preconceitos devido os benefícios que são concedidos somente para eles”. Uma professora entrevistada lembrou: “Todo diferente é tratado como diferença. A população não aprendeu ainda a tratar como igual. Então, toda forma de tratamento desigual é uma forma de preconceito.” E, sintetizando um conjunto abominável de rejeição, outra entrevistada concluiu, a partir de suas escutas sobre os povos originários do Maranhão: “o índio é selvagem, violento, provocador de conflito, sem higiene, etc”.

Lendo este conjunto de afirmações representativas de um modo racista, preconceituoso e discriminatório de representação dos povos indígenas do Maranhão é fácil supor que a referida Lei deverá, ao longo de sua existência, encontrar inúmeras dificuldades na sua aplicabilidade nas práticas educativas. Enquanto isso, os alunos destes professores estão formando uma representação depreciativa e deturpadora dos povos originários que vivem nesta região do país.

Jurandir Freire Costa (1983, p. 214) lembra que:

[...] o conjunto de interesses médico-estatais se interpôs entre a família e a criança, transformando a natureza e a representação das características físicas, morais e sociais desta última. As sucessivas gerações formadas por uma pedagogia higienizada produziram o indivíduo urbano de nosso tempo. Indivíduo física e sexualmente obcecado pelo seu corpo; moral e senti-

mentalmente centrado em sua dor e seu prazer; socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas; finalmente politicamente convicto de que a disciplina regressiva de sua vida depende a grandeza e o progresso do Estado brasileiro.

O desconhecimento e a distância historicamente construídos produziram uma visão extremamente empobrecida das ricas culturas dos Povos de Língua Tupy ou Jê maranhenses. Entretanto, uma das professoras levantou com pertinência uma importante questão: “Não possuímos nenhum preconceito com relação a esta cultura, afinal, ela é parte integrante da nossa. Entretanto, nunca tivemos oportunidade de conhecê-la mais de perto.”

A realidade grotesca das afirmações sobre os povos indígenas maranhenses podem ser articuladas com a concepção Bhabha (1998) acerca da teoria do discurso colonial. O autor afirma que “o estereótipo é sua principal estratégia discursiva e é uma forma de conhecimento e identificação”. (BHABHA, 1998, p. 105)

Por quanto tempo mais educadores e crianças ouvirão intensas manifestações de intolerância à diferença étnico-cultural dos Povos Indígenas?

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas. (GOMES; GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 25).

Os professores afirmaram ainda que “os preconceitos mais observáveis são que o índio é preguiçoso, violento, selvagem, demoníaco, que os índios são todos iguais.”. E, inclusive, afirmam escutar que os indígenas “são incapazes de ter conhecimento

científico” e a descabida afirmação de que, no Maranhão, “tudo de ruim que acontece é culpa dos índios”. Aprenderam, com as adesões históricas ao cristianismo do colonizador ou com as missões contemporâneas pentecostais, que “os preconceitos de alguns dizem respeito às práticas religiosas indígenas.”, repetindo uma máxima secular dos colonizadores: “Índios só servem para matar”.

Não são dissonantes as respostas das professoras quando indagadas se já conviveram de perto com indígenas, se sentem medo ou raiva, se possuem preconceito ou ressentimento, o que pensam sobre as lutas indígenas por território, saúde e educação diferenciada, se conhecem alguma aldeia, se sabem algo sobre as línguas indígenas faladas no Maranhão e se sabem o nome dos nove povos indígenas do Maranhão.

Responderam: “nunca convivi, mas já tive perto de índio, senti medo e de certa forma preconceito com ressentimento misturado”, e ainda, raivosamente, outra professora afirmou “não conheço, nunca visitei e nem tenho vontade”. A negação ao pertencimento a qualquer possibilidade de ascendência distinta do colonizador português é quase unânime: “Não tenho nenhuma ascendência com eles”. Muito raramente entre os depoimentos foi possível ouvir: “Acho que possuo ascendência indígena, sou brasileiro”.

E um lugar-comum nas falas é: “Seria hipocrisia dizer que não tenho nenhum tipo de preconceito, por menor que seja desenvolvemos algum tipo”. De modo geral, os responsáveis por lições de Cultura e História Afro-brasileira e Indígena revelam sem mistérios: “Tenho muito medo em relação à comunicação” e ainda “nunca tive contato e tenho medo”. Apenas um depoimento reconhece que ter ou não medo “é uma questão de cultura e conhecimento.” Outra professora entrevistada reconhece

a preciosa ajuda das formações continuadas para a compreensão da alteridade indígena: “A medida que houver informação com qualidade esse preconceito perderá a força, mas nunca acabará”.

Em uma realidade tão brutal é possível sonhar com outra escola que se constituirá “em torno de objetivos comuns que ultrapassem a ordem pessoal, se situam e se enraízam em compromisso com a construção de uma sociedade justa que garanta direitos iguais e tratamento diverso para diferentes condições” (SILVA e ARAÚJO e OLIVEIRA, 2004, p. 2)?

As ações afirmativas são vistas por esses professores como injustas porque representam uma ameaça a igualdade de direitos para todos: “eles estão sendo muito beneficiados com as cotas do ENEM, já que pensam e raciocinam da mesma forma que os brancos”. E revelaram ainda o insustentável peso de conviver com o desconhecido: “É que fica difícil não ter (preconceito), pois minha vida toda eu só ouvi coisas ruins” e que pensar o pior sobre os indígenas é tão comum aos não indígenas que “é falso quem diz que não tem preconceito”. A luta dos indígenas por direitos é vista como ameaçadora, reforçando a ideia de não querer contato: “não concordo com as lutas deles por direitos, as pessoas têm medo. Falam que são sebosos”.

É longa a lista de representações negativas sobre os indígenas que aparecem na fala das entrevistadas:

“Muitas pessoas dizem que os índios são preguiçosos”;

“Antes de eu conhecer a aldeia Krikati, tinha medo e raiva dos índios, pois não tinha nenhum contato com índios, pois para mim eles não eram gente”;

“Já paquerei com um. Não sentia medo e não tenho preconceito”,

“Muitas pessoas consideram os indígenas fedorentos, selvagens e desumanos”,

“Algumas pessoas falam que são irracionais, desprovidos de cultura civilizada, preguiçosos”,

“Se me colocarem com índios com pouco contato com civilização branca ficaria com medo”,

“Eles tem direitos como qualquer outro ser humano”,
“Falamos da agressividade deles”.

“Não concordo com as lutas deles pelos seus direitos à educação, saúde, segurança.”

“Acredito que dificilmente podemos reverter a situação de exclusão.”

“Já tive contato, a minha avó tem descendência indígena, porém nunca convivi de perto com o povo indígena. Não tenho preconceito, no entanto, tenho medo devido saber através da mídia de algumas atitudes dos índios, como, por exemplo, prender pessoas inocentes quando estão querendo reivindicar algo.”

“Esta lei nunca vai ser realizada já que a sociedade já excluiu o índio há muito tempo, o mundo deles dá receio até de conhecer.”

“Não tenho vontade de conhecer a cultura indígena e tenho preconceito com estes povos”.

“Não tenho muito interesse por este assunto e não vejo mecanismos eficazes para diminuir o descontentamento e preconceito sobre os povos indígenas.”

“Nunca visitei uma aldeia e nem tenho vontade de conhecer.”

“As cotas é um mecanismo que veio para obrigar as pessoas a aceitarem o índio como pertencente a nossa civilização.”

Tal conjunto intenso de revelações reflete a necessidade de intensificar o cuidado com o estudo da diversidade cultural e étnica brasileira para educadores na formação inicial ou continuada. É fato que, contrariamente, “por mais fascinante e desafiadora que possa parecer, o trato não segregador e não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente de muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores (as).” (GOMES, GONÇALVES E SILVA, 2006, p. 24).

Diante de um desafio intenso, o menor tempo para agir é uma preciosa atitude a favor da aceitabilidade das diferenças:

Se a escola reflete o modelo social no qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que determinados grupo. A vivência da diversidade étnico-racial no espaço escolar exige que professores, gestores da educação concebam a escola como um campo de lutas e a pedagogia uma forma de política cultural voltada para um projeto de cidadania, democracia e emancipação. Isso significa mexer com os valores, crenças e culturas consideradas como verdades, significa tensionar com práticas pedagógicas escolares que ainda se pautam por uma concepção colonialista, racista, conservadora e excludente que banaliza e torna insignificantes as práticas culturais populares (PASSOS, 2006, p. 56).

Diversos entrevistados repetiram que desconhecem os nomes dos povos indígenas do Maranhão e não saberiam informar sobre as formas de viver. Quando falam sobre a vida nas aldeias, traçam um estereótipo fossilizado da rotina dos Povos Originários à época da chegada dos colonizadores. Diante do imenso desconhecimento sobre os nove povos indígenas maranhenses, suas distintas histórias e suas especificidades culturais, as co-

memorações do dia 19 de abril, são demasiadamente idênticas, como revelaram os entrevistados: “No dia do índio, sempre fazemos brincadeiras que lembram rotinas indígenas, pinto os alunos de índio, fazemos cocar com penas. Agora, relembrando esta Lei, vejo que é importante estarmos nos aperfeiçoando sempre.” E outra entrevistada comenta: “Não se ensina o que não se sabe. É preciso acreditar que precisamos entender as nossas origens.”.

E é necessário, ao pensar a formação do pedagogo, entender que:

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma ‘consciência da diversidade, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora, os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida de seus alunos e alunas. (GOMES e GONÇALVES E SILVA, p. 28)

Imagem 3- Meninas do Povo Guajajara e suas mães em estado de êxtase na Festa do Moqueado



Fonte: arquivo da autora.

Estas falas, em seu conjunto parecem gritar: é urgente repensar nossas formações para os educadores de nossas crianças! Concordando que:

formação do pedagogo deverá contemplar o surgimento de um profissional capaz de analisar criticamente sua prática, a fim de aprimorá-la e de desenvolver-se, como de conscientizar seus estudantes da diversidade cultural da nossa sociedade e de incentivar o questionamento das relações de poder envolvidas na construção desta diversidade. (MOREIRA,1999).

Imagem 4 -Final da Festa do Moqueado, quando, no amanhecer, todos comemoram a vida.



Fonte: arquivo da autora.

Referências Bibliográficas

BANIWA, Gersem. **A Lei das cotas e os Povos Indígenas: Mais um desafio para a diversidade**. 2012. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BHABHA, HOMI K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DERRIDA, Jacques. **Da hospitalidade**. Tradução AntonioRomane. São Paulo: Editora Escuta, 2003.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Experiências étnico-culturais para a formação dos professores**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; ARAUJO-OLIVEIRA, Sonia Estela. Cidadania, Ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. In: ENCUESTRO CORREDOR DE LAS IDEIAS DEL CONO SUR, 4., 2004, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Corredor de lasIdeasdelConosur, 2004.

_____. GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Práticas Sociais e Processos Educativos: Costurando retalhos de uma colcha**. Texto para fins didáticos da disciplina. Pesquisa em Metodologia de Ensino. 4. Práticas Sociais e Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

MATOS, Marco José dos Santos. **A lei 11.645/08 e a sócio-diversidade nativa**. Disponível em: <http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=146:a-lei-1164508-e-a-siodiversidadenativa&catid=34:artigo&Itemid=117>. Acesso em: 12 mar. 2014.

MOREIRA, A.F.B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

PASSOS, Joana Célia dos. Jovens Negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: UFSC/NEN, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846--Res.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

8. FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA ETNORACIAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Rosa Maria Barros Ribeiro

Introdução

Este artigo aborda minha experiência docente acerca da temática etnorracial. Há duas décadas venho abordando conteúdos que enfocam a problemática etnorracial junto aos meus alunos de Cursos de Pedagogia por considerar essa iniciativa extremamente necessária para a formação e a prática docente dos pedagogos. Neste artigo, reporto-me mais especificamente às atividades realizadas junto aos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ao problematizarmos este assunto, suscitamos determinados discursos baseados em representações e posturas que amenizam a existência do racismo, ou o veem de forma branda, apontando para uma negação do problema. Os alunos não apresentam um interesse imediato sobre o assunto porque assimilam na vivência em sociedade, paradigmas etnocêntricos, dificultando a percepção sobre os problemas raciais.

Ao longo desses anos, venho procurando entender de que maneira a dimensão etnorracial se faz presente na vida dos alunos, como eles lidam com situações que envolvem práticas racistas, objetivando ajudá-los a construir uma consciência crítica e assumir uma postura distinta do senso comum com relação ao racismo.

É essa experiência que apresento a seguir, esperando que seja percebida como uma possibilidade, entre tantas outras, de contribuir para uma formação que leve em consideração a diversidade étnico-cultural, assim como o problema racial e suas implicações para a construção das identidades negras, para as relações interpessoais e sociais e, de um modo mais amplo, para a democratização do nosso país, uma vez que, sem a inclusão sócioeconômica do povo negro nos diferentes espaços da sociedade, não é possível afirmar que somos um país democrático.

Reflexões a partir da prática docente

Os alunos, como quaisquer outros sujeitos, estão mergulhados na vida cotidiana e possuem, de maneira forte ou fraca, características da vida diária, identificadas por Heller (1989) tais como: espontaneidade, assimilação, alienação, unidade imediata entre pensamento e ação, pragmatismo, precedentes, juízos provisórios e ultrageneralização. Do ponto de vista das relações interétnicas, interculturais e interpessoais, essas características podem estar presentes em maior ou menor grau. Além disso, para a autora, o preconceito, o estereótipo e o racismo também são parte da vida cotidiana.

A assimilação imediata de formas de comunicação social, nesse sentido, começa sempre nos grupos dos quais fazemos parte, como a família, a escola e pequenas comunidades. É a partir da inserção em grupos, classe, nação, humanidade, que formamos a consciência de nós mesmos e, possivelmente, dos outros. Mas, a característica dominante no nosso dia a dia é a espontaneidade, necessária para manter a existência da vida cotidiana, que é regida e se expressa exatamente por essa espontaneidade. Por essa

razão é que há uma unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade, o que faz com que as ideias nela contidas nunca se elevem ao plano da teoria, nem ao plano da práxis, pois isso só se torna possível quando a atividade humano-genérica é consciente. Assim, as atitudes da vida cotidiana são totalmente pragmáticas e os pensamentos fragmentários.

Por causa de tais aspectos, a estrutura da vida cotidiana pode se tornar propícia à alienação dos indivíduos, mas isso não ocorre de forma absoluta, pois os processos alienantes vão depender das circunstâncias sociais em que eles se encontram. A alienação ocorre quando há um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico, que é estar além da individualidade, e o desenvolvimento humano. É nesse sentido que nos parece possível pensar o modo como indivíduos e grupos negros se posicionam numa sociedade com características racistas. Há, inegavelmente, na sociedade brasileira, um processo de alienação no modo como se lida com os estereótipos, a discriminação, as desigualdades e as exclusões que envolvem as pessoas de origem negra, levando, na maioria das vezes, a não se perceber essa realidade, ou a naturalizá-la.

O preconceito, outra categoria do pensamento e do comportamento cotidianos, é fixado na experiência e é ultrageneralizador. A ultrageneralização ocorre quando assumimos estereótipos, analogias ou esquemas já elaborados no meio onde crescemos. Mas nós podemos ter consciência ou não desses processos de assimilação. A consciência variará de indivíduo para indivíduo e dependerá dos contextos em que vive.

A ultrageneralização é um juízo provisório e o preconceito é um tipo particular de juízo provisório. “Os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argu-

mentos da razão, são preconceitos” (HELLER, 1989, p. 47). As motivações que alimentam o preconceito, na opinião da autora, satisfazem uma particularidade individual. Crer nos preconceitos é cômodo porque nos protege dos conflitos e confirma nossas ações anteriores. Contudo, os preconceitos são sempre uma produção social.

O preconceito pode ser individual ou social, mas a maioria tem um caráter imediatamente social e costumamos pura e simplesmente assimilá-lo de nosso ambiente, para depois aplicá-lo espontaneamente a casos concretos através de mediações. Partimos do fato de que a vida cotidiana produz, em sua dimensão social, os preconceitos, bem como a base antropológica dessa produção é a particularidade individual ao passo que o “tecido conjuntivo” emocional é a fé. Que provoca tais sistemas de preconceitos? São provocados pelas integrações sociais nas quais vivem os homens e dentro dessas integrações, sobretudo pelas classes sociais. [...] Os preconceitos servem para consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada. [...] a maioria dos preconceitos, embora não todos, são produtos das classes dominantes (HELLER, 1989, p. 49-54).

Existem inúmeras formas de preconceito: social, moral, político, ideológico, estético, étnico, etc. Mas, todos são originados historicamente e estão em constante transformação, mudam de formas e destinatários, dependendo da sociedade em questão. O desprezo pelo “outro”, a antipatia pelo “diferente”, segundo Heller (1989), são tão antigos quanto a humanidade. A mobilização de sociedades inteiras umas contra as outras, por causa de preconceitos, não se deu jamais de uma forma tão ampla como na sociedade burguesa.

É importante lembrar que o processo de colonização serviu-se do preconceito racial como uma forma de autojustificação, ao difundir, por exemplo, a ideia de que o índio era selvagem e de que o africano fazia parte de uma sociedade primitiva e atrasada e só poderia, por isso, executar um trabalho servil, pois, supostamente, era inferior e não estaria apto a realizar trabalhos mais complexos. Todavia, isso não é verdade. Primeiro porque os africanos possuíam o domínio de técnicas que o europeu ainda não conheciam, segundo porque sua economia não era mais atrasada e terceiro porque eles realizavam todas as formas de trabalho nas Colônias, razão pela qual elas puderam se desenvolver economicamente. O curioso é que a própria ciência serviu a essas ideias quando elaborou as teorias raciais.

Todos aqueles que vivem em sociedade não estão livres do preconceito e de serem preconceituosos, mesmo que não se tenha a percepção desse fato ou que não o reconheça como tal, uma vez que os preconceitos são inseridos no meio em que vivemos e são assimilados de forma espontânea, como se fossem julgamentos verdadeiros.

O preconceito racial se camufla e se esconde no íntimo de cada um, como também se manifesta em formas visíveis de discriminação dirigidas às pessoas negras. Essas atitudes não são confrontadas porque muitas vezes supõe-se ou acredita-se que não se tem preconceitos nem se discrimina os outros. Isso acontece porque há um receio de assumir os próprios preconceitos ou porque é mais cômodo se calar diante dos mesmos. Mas, a percepção do problema e o desejo de mudança sempre é possível, desde que se tenha consciência e que se queira mudar. Por outro lado, essa possibilidade só poderá existir de fato a partir de condições sociais dadas, tanto em contextos mais amplos, quanto em contextos mais específicos. Numa sociedade em que a dominação

cultural é fundamental para a existência de outras formas de dominação, os preconceitos serão sempre alimentados por justificativas que visam ajudar na manutenção das divisões e das exclusões sociais. Contudo, mesmo em sociedades coesas do ponto de vista dominante, há brechas, margens de liberdade, que possibilitam contraposições a essa hegemonia.

Os alunos são sujeitos mediados e mediadores de processos sociais, podendo tanto reproduzir valores conservadores, quanto contribuir para a transformação da realidade. Possivelmente não são os desencadeadores das desigualdades, mas podem ajudar a consolidar certos valores e padrões de comportamento, servindo de referência nas práticas educativas. Nesse ponto, Elliot (1998, p. 141), ao citar a crítica de Sockett e Shulman, chama-nos a atenção para o fato de que “ensino é uma prática moral porque irremediavelmente apreendido na esfera da intersubjetividade do pessoal e só pode ser totalmente descrito quando faz uso da linguagem moral”. Desse modo, o ensino envolve uma dimensão valorativa que serve de base para as relações sociais, especialmente no caso das relações interétnicas, pois se trata de um longo processo de desigualdade e exclusão, justificadas por meio de estereótipos.

Os negros brasileiros têm sofrido, ao longo da história, de estereótipos arrasadores, sendo a eles atribuídos o vício, a brutalidade e a incivilidade. A justificativa para tais acusações variou com a voga intelectual da época: a teologia da descendência pervertida dos filhos de Caim; a teoria científica das raças; a sociologia da escravidão como sistema amoral e brutalizador; a antropologia evolucionista dos povos primitivos; a sociologia da herança da escravidão; o jornalismo da criminalidade urbana, etc. O fato é que, no Brasil Colônia e no Brasil Império, não houve lugar para o negro no imaginário nacional português ou brasileiro. País que

se queria branco, o Brasil se esforçava para realmente brutalizar os negros que importava da África como escravos e os que aqui nasciam [...] Apenas na República, tardiamente finda a escravidão, a elite se colocou o problema de como integrar simbólica e materialmente os negros à nação. As primeiras soluções foram ridículas e cínicas, como costumas ser até hoje: as elites se queixavam e se envergonhavam de não contarem com um povo branco e homogêneo como elas. Um povo pervertido pela escravidão, diziam alguns; pela raça, diziam ainda outros; pelo primitivismo cultural, diziam outros. À medida que os discursos se repetem sem dar lugar às ações e se rotinizam, todos, como sempre, fogem de qualquer responsabilidade histórica. (GUIMARÃES, 2000, p. 25-26).

Na ação docente, é produtivo levar em conta os interesses dos nossos alunos e ao mesmo tempo tratar do ensino em seu caráter mais amplo e a sala de aula na sua diversidade, considerando como os diferentes grupos étnicos estão inseridos na sociedade, o que pressupõe certa consciência da problemática racial em nosso país.

Por outro lado, são necessárias mudanças curriculares e estruturais, além de materiais didáticos que possibilitem uma formação que leve em conta o respeito à diversidade e a desigualdade etnoracial, superando a visão focada apenas em valores e referências etnocêntricos.

É isto que tenho procurado fazer como professora do ensino superior ao suscitar reflexões em sala de aula junto aos alunos sobre o problema do racismo, apostando em mudanças de concepções e práticas no âmbito das relações e dos processos sociais.

No Curso de Pedagogia da Unicamp, realizei um trabalho com conteúdos dessa natureza. Como inicialmente houve muita resistência e discursos baseados no senso comum, como, por

exemplo, de que “não existe preconceito racial no Brasil, mas desigualdades sociais” e “que o próprio negro é quem se discrimina”, propus um trabalho de campo, com o objetivo de que eles tivessem um determinado tempo para observar a realidade. Para tanto, dividi a turma em vários grupos e cada um deveria observar e registrar, durante dois meses, “como os negros são representados pela mídia”. Para cada grupo foi indicado um referencial teórico de suporte às análises, que seriam realizadas e apresentadas no decorrer de dois meses daquele semestre.

A seguir, apresento os resultados da pesquisa de campo e das respectivas análises dos alunos.

Um grupo percebeu que:

Ao observarmos como aparecem os negros na televisão notamos que, como em outros meios de comunicação, a raça negra é sempre considerada inferior. Nas telenovelas, na maioria das vezes, os negros sempre representam pessoas que pertencem às classes sociais mais baixas, como por exemplo, empregadas domésticas, escravos e bandidos. Embora em algumas telenovelas apareçam negros representando pessoas de classes um pouco mais elevadas, sempre se mostra a discriminação e a humilhação por eles sofrida, que talvez tenha o intuito de revelar que, mesmo pertencendo às classes mais altas, os negros jamais serão reconhecidos como uma classe igual à branca. Quando aparece em telenovelas e até mesmo em programas onde se entrevistam artistas, um negro que possui formação universitária, uma profissão, sempre causa espanto na sociedade, pois, em sua visão, os negros não têm capacidade de exercer uma profissão intelectual. A sociedade criou uma imagem de que o negro só é capaz de trabalhar em serviços que utilizem o corpo e não a mente.

A percepção de outro grupo é idêntica:

O negro aparece como destaque nos esportes mais populares, nas músicas e em filmes; desaparece totalmente no campo econômico, político e social. Nas novelas nunca interpreta o papel de galã e quando aparece uma família de classe média sempre a questão racial é tocada, nunca pode ser igual. Desempenha trabalhos que envolvem o corpo e menos a mente. Na imprensa, há destaque para crimes praticados por negros. Nas charges com negros, só uma foge do estereótipo. A África aparece sempre como um continente tribal.

Outro grupo destacou que:

No centenário da abolição, na novela em homenagem ao negro, ele aparece como alçóolatra e a mulher negra como exótica. Nas novelas de época, não há crítica ao escravismo, mas, ao contrário, um reforço da lembrança desse passado que retrata a não-humanidade e a não intelectualidade da pessoa negra. Nos programas infantis, a criança negra não se vê. Os ídolos são loiros de cabelo liso. Isso cria um preconceito entre as crianças brancas para com as crianças negras. Numa enquête realizada com 57 pessoas, onde se pedia para dizer aleatoriamente nomes de artistas preferidos, citaram-se 38 cantores brancos, contra 19 negros; 57 cantoras brancas, contra nenhuma cantora negra. Entre os atores, 57 apontados como preferidos foram brancos, e entre atrizes, 54 brancas e 3 negras. Às vezes, as pessoas queriam dizer algum nome de ator ou atriz negros, mas não lembravam.

Segundo Sodré (1999), os meios de comunicação social se constituem como um aparelho ideológico do poder do Estado, mas esse papel não se realiza de maneira totalmente homogênea.

Mas, de qualquer maneira, reproduzem os estereótipos presentes no cotidiano social com relação aos negros associando-os à escravidão, aos trabalhos de menor remuneração, ao analfabetismo e à pobreza, passivos, dependentes e culpados pela situação em que se encontram. Esse pensamento vem colaborando historicamente para o amplo e longo processo de exclusão social da população negra no Brasil.

Como os brancos aparecem na mídia? Associados à beleza, ao sucesso, à competência e desempenhando papéis e trabalhos que exigem maior capacitação, portanto, com maior remuneração. Paradoxalmente, sempre em situações de ócio, de lazer, são os brancos que aparecem com maior frequência. A imagem do branco é daquele que controla e tem capacidade para controlar. Assim, a hegemonia cultural branca se reproduz também através desses veículos.

Tudo isso pode ser sintetizado pelo “monopólio da fala”, como Sodré (1999) identifica a mídia, especificamente a televisão. Quando a mídia aborda as diversas culturas, não superficializa ou deturpa a cultura branca, como faz com as demais. Aliás, a cultura branca não é destacada, mas aparece como importante em si mesma e universal. Os espaços cedidos às pessoas identificadas como brancas se dão a todo momento e em todas as programações. Elas representam a si mesmas. Negros e índios quase não aparecem e quando aparecem é em papéis definidos pelo olhar do “outro”. Portanto, os brancos falam por si mesmos e pelos outros, estipulam quem, o que e como se fala.

A verdadeira questão é outra. Para nós, o problema real está no recalçamento de aspectos excluídos da cultura brasileira, operado pela televisão, enquanto sistema produtor de um discurso homogêneo [...]. No

Brasil, o verdadeiro silêncio imposto pela televisão é o silêncio das culturas que estruturam simbolicamente os setores marginalizados da população. O recalçamento dessas outras expressões culturais é o verdadeiro efeito hegemônico produzido pelo sistema (SODRÉ, 1999, p. 118).

O fato de os meios de comunicação terem esse caráter homogeneizante do ponto de vista cultural tem relação direta com a hegemonia econômica e política no Brasil. Para Sodré (1999), esse monopólio da informação está ligado à elitização dos veículos que ocupam as posições de controle da mídia e definem o seu discurso.

Sodré (1999) destaca alguns fatores presentes na mídia que servem para mediar o racismo em outras instituições:

- a. a negação- A mídia procura negar a existência do racismo e considera a questão racial anacrônica, não percebendo suas novas faces. Só o reconhece quando é obrigada, devido certas evidências, como conflitos raciais e manifestações antirracistas que viram noticiários;
- b. o recalçamento - A mídia omite aspectos positivos de manifestações simbólicas de origem negra. Não fala do papel tático da música negra nas relações inter-raciais, não ressalta pessoas negras que se tornaram referências importantes na história, nas artes e na literatura, e os profissionais da mídia desconhecem a história do negro no Brasil ou nas Américas;
- c. a estigmatização - O estigma se realiza na desqualificação da diferença e leva à discriminação. No caso do Brasil, onde há dominação branca, a

tendência é estigmatizar as pessoas de pele escura. Daí nascem os estereótipos e as folclorizações em torno delas;

- d. a indiferença profissional - O interesse da mídia está voltado para motivações de lucro e poder, do comércio e da publicidade e está pouco interessada em questões sobre discriminação do negro ou de minorias. Há um processo de dessensibilização dos profissionais da área diante desses aspectos. Por outro lado, quando pessoas negras conseguem empregar-se em jornais ou televisão, são geralmente destinadas a tarefas realizadas nos bastidores do serviço, sem visibilidade do público, o que o autor chama tarefas “de cozinha”.

O que visualizamos nesse percurso de ideias a respeito dos meios de comunicação é que eles são muito importantes nas sociedades atuais no processo de formação sócio cultural de indivíduos e grupos. Eles se constituem através de supostos consensos e outras características presentes no cotidiano social e, ao mesmo tempo, alimentam esse cotidiano através das representações que constroem e reproduzem sobre as pessoas e os grupos.

A mídia veicula representações sobre indivíduos e grupos negros e essas representações passam a ser assimiladas como verdadeiras. O cotidiano escolar também é influenciado pela mídia. Ao chegar na escola, professores e alunos já assimilaram muitas imagens e discursos transmitidos pela mídia, influenciando na construção das identidades e dos comportamentos nas relações interpessoais e grupais.

Na visão de Giroux e MacLaren (1995, p. 147), a mídia possui um caráter pedagógico excludente:

O mundo das imagens deve ser entendido a partir de uma perspectiva pedagógica, como um terreno de contestação que seve como o *lôcus* de estruturas e poderes prático-discursivos multivalentes. Isso sugere não apenas examinar os conhecimentos da mídia em termos do que eles incluem, mas também em termos de suas exclusões. Uma tal estratégia convida os/as estudantes a compreender a forma pela qual as instituições e as rotinas da vida cotidiana fazem surgir e tornam possíveis formações discursivas e práticas sociais particulares.

Iniciei este artigo dizendo que os alunos apresentavam, antes da realização da pesquisa em campo, uma visão sobre a problemática racial baseada no senso comum. A pesquisa propiciou várias mudanças, que vão desde uma abertura para o tema, uma nova percepção para as questões raciais à maior consciência e ao reconhecimento da discriminação racial. A realização do trabalho de campo, associada às leituras e discussões em sala de aula, produziu efeitos significativos. Por meio da pesquisa, os alunos passaram de uma condição de quem observa de modo distanciado para uma condição de análise e identificação de aspectos que não percebiam antes. A pesquisa possibilitou-lhes certa compreensão sobre as relações interraciais no Brasil, outro olhar para a mídia e uma nova postura no cotidiano social. Destaco alguns depoimentos para enfatizar o que afirmei acima:

Quando eu escrevi aquele artigo, foi justamente por causa disso. Quer dizer, de repente eu me dei conta que os meios de comunicação, eles só fazem reforçar e enfatizar essa visão. Eles jamais mostram o negro do outro lado, do ser humano, daquele que pode, daquele que é revolucionário, daquele que é transformador, daquele que é capaz de gerar outras situações de realidades. Não mostra isso. Aí, aproveita a história? Não!

Mas nós estamos mostrando a história. Eles continuam mantendo uma história absurda, sem questionar. (MARCELO)

Significou que vi o quanto eu preciso estudar mais esse tema pra saber como lido com isso em sala de aula. Acho que não estou preparada ainda pra isso. Acho que foi que nem a professora da 3ª série falou, que primeiro tem que olhar para os próprios preconceitos pra depois falar dos que existem na sala. É que eu preciso realmente: estudar muito. Pra você ver que eu ainda não sei atuar, sabe, sem discriminar. Não sei se eu, ao olhar uma pessoa na rua, se eu não vou estar julgando o que ela vai fazer, o que ela é, o que ela deixa de ser, sabe? Mas é legal. Pelo menos você está refletindo sobre, entendeu? Acho que é uma coisa que antes eu não estaria... então pra mim significou essa mudança de olhar, de não olhar como uma coisa distante, agora olhar como uma coisa que eu tenho que mudar. Eu estou bem interessada nessa área de olhar as pessoas tão diferentes... Não sei ainda bem qual a área que eu vou seguir. Mas está servindo pra abrir a cabeça, tentar não olhar as diferenças como uma coisa tão estranha. (CECÍLIA)

Eu comecei a perceber muito mais coisas que eu não percebia. Hoje, tudo que eu vejo, já falo: - Gente! Olha o que você está dizendo. Sabe, frases pequeninhas, coisinhas que a gente passa, principalmente nas apresentações na tevê. Será que vai ser sempre assim? Então, eu acho legal porque você colocou isso pra gente tentar se conscientizar e passar isso para os outros. No caso, a gente trabalhando com educação, tentar pensar isso, mostrar para as pessoas: olha, existe racismo, porque tem gente que coloca que não tem racismo no Brasil. Então, eu achei que pra mim foi muito

importante. Eu espero que os outros professores continuem colocando esses debates, essas discussões, porque essa é a nossa realidade, a gente tá inserido nisso. Então, eu acho que se a gente não tiver consciência do que tá acontecendo, vai continuar passando a mesma coisa para as outras pessoas. Então eu acho assim, eu pelo menos, particularmente, eu quero tentar. Não sei se é sonho. Mas eu quero conseguir fazer, nem que seja um grupo pequeno de pessoas para pensar diferente porque eu não quero continuar a manter essa sociedade do jeito que é. Então, para mim, eu espero que sempre continue os professores falando, que essa coisa do não diretivismo eu sou contra, porque eu acho que tem que falar, tem que colocar em discussão. Porque eu quero ter uma base forte para tentar passar para as pessoas essas coisas, por exemplo, que eu aprendi com você. Eu abri tanto a mente em relação a essa coisa do preconceito que tudo que passa eu falo: - Nossa! Olha! E as pessoas não percebem. Frases assim que eu olho, falo: - Gente! Então, assim, pra mim, o que mais gosto é essa parte de tá mostrando mesmo o que é a realidade. Só assim a gente vai tentar mudar alguma coisa. Não que mude a sociedade. Eu sei que não é a escola que vai mudar, mas acho assim, que a nossa parte a gente tem que fazer e essa parte tem que ter essas coisas, tem que ter essa reflexão. Então eu acho que me ajudou a crescer mais ainda (IRACEMA)

Acho que para a classe foi muito interessante porque o pessoal se tocou que precisa falar de uma cultura que não é só a da classe dominante, mas tem outra que é a nossa, tem as minorias. Então, eu acho que, nesse sentido, ficou uma coisa muito boa. Mas não posso dizer que tenha influenciado diretamente. Não tenho noção do que seria sem o trabalho, não dá pra ter essa noção. O que percebo é que o pessoal acaba meio respeitando agora. Eu acho que as meninas têm cuidado

agora, cuidado maior de estar observando. Acho que o olhar da classe mudou. Vai observar as relações, sim! Vai observar, mas também com essa ótica: - Olha, existe racismo e eu estou enxergando isso aqui. Porque talvez, antes de mostrar o trabalho, se pensasse: “Não, não existe racismo, não”. Eu senti muito isso na sala: - Ah! Não existe. Ah!o racismo é uma coisa que vem dos próprios negros. Aí você começa a investigar e ver que não é nada disso. Eu acho assim: porque elas não passaram, não sabem o que é isso. Então, assim: pra estar iniciando, isto foi o básico, que tem que ter essa discussão e espero que não se perca isso na prática do dia a dia. Porque é difícil você estar no dia a dia e assim, você sabe que existe, você já lida de uma maneira diferente, mas outra pessoa fala: - Ah não, é impressão sua, não é nada disso! Você sabe que é; ela não enxerga com os mesmos olhos que você. Então eu acho que pra classe isso foi ótimo. Para mim foi significativo, porque eu sei que é um processo mesmo, não vai parar, vai existir, vão questionar assim, então isso deu pra fechar. Eu acho que foi muito bom pra saber que há pessoas que estão preocupadas com isso. Preocupadas em colocar lenha na fogueira. Vão pensar nisso porque a gente está numa situação muito: - Ah, isso não há, não vamos pensar não, faça de conta que isso não existe, feche os olhos para isso. E de repente não, você vai pra escola e você vai observar isso, você vai pra mídia e vai observar isso (JACKELINE).

Os depoimentos apontaram para uma mudança de olhar e a percepção de como a mídia é etnocêntrica. O etnocentrismo anda de mãos dadas com o racismo, alimentando-o e justificando-o. Rocha(1994) compreende o racismo a partir de dois enfoques: o intelectual/racional e o emocional/afetivo, presente na história de todas as sociedades e na vida das pessoas em geral.

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual pode ser visto como a dificuldade de pensar a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc. Nos etnocentrismo estes dois planos do espírito humano - sentimento e pensamento - vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia de nossas vidas (ROCHA, 1994, p. 7).

Ao meu ver, esses enfoques envolvem também elementos ideológicos, pois estão associados ao poder (poder de definir o outro, de decidir o seu destino, de se sobrepor). O etnocentrismo é historicamente antigo, mas o processo de colonização europeu trouxe um diferencial: a justificação da dominação e a espoliação a partir da suposta inferioridade do “outro”, não reconhecido como humano. A colonização é considerada, pela ótica do etnocentrismo, uma forma de civilizar o “outro”, cujo estágio inferior seria supostamente superado ao assimilar a cultura ocidental, tida como superior. O etnocentrismo, neste sentido, é um modo de situar o negro num lugar inferiorizado por conta de sua condição pessoal e cultural. Tratar o “outro” como o “diferente” é também um modo de perpetuar a dominação, a exclusão e a inclusão diferenciada. Do ponto de vista subjetivo, é um alívio para as consciências, porque joga a culpa no “outro”, havendo ainda casos em que se pode perceber uma postura etnocêntrica inconsciente ou não refletida pela consciência.

O mesmo autor toma, como pano de fundo da questão etnocêntrica, a experiência do choque cultural em que o conhe-

cimento que temos do grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que faz coisas muito parecidas, tem as mesmas crenças e produz significados semelhantes em relação à vida e se depara com o “outro” que pensa e faz as coisas diferentes de nós, ou de formas que não nos parece possíveis. Porque as diferenças causam choque? Exatamente porque o grupo olha o mundo a partir de si mesmo. No entanto, vê-se o “outro” com uma imagem distorcida.

[...] o “outro” e sua cultura, da qual falamos na nossa sociedade, são apenas uma representação, uma imagem distorcida que é manipulada como bem entendemos. Ao “outronegamos aquele mínimo de autonomia necessária para falar de si mesmo. [...]. Aqueles que são diferentes do grupo do “eu” – os diversos “outros” deste mundo – por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo as dinâmicas ideológicas de determinados momentos. (ROCHA, 1994, p. 14-15)

Dessa forma, qualquer grupo pode ser etnocêntrico, no sentido de ver o mundo a partir dos seus próprios referenciais. O que passa a ser inaceitável é a suposição de que os modos de ser do seu próprio grupo são os corretos e o melhores, devendo servir de modelo: quando a diferença ameaça é porque é utilizada como único componente determinante numa relação, não sendo percebidas, nem aceitas as semelhanças como positivas e possibilidade de valorização e respeito mútuos, quando um grupo se sobrepõe aos outros em nome dessa diferença, compreendida a partir de um único ponto de vista.

Considerações Finais

Tenho procurado exercer uma prática docente, sempre que possível, concomitantemente com a pesquisa. Relacionar ensino e pesquisa torna o ensino mais próximo da realidade e relaciona melhor teoria e prática, especialmente no que se refere à dimensão etnorracial. Essa forma de ensino retira o professor de uma postura unilateral e proporcionatrocas, diálogos e reflexões por meio do olhar dos alunos sobre a realidade. Parto do pressuposto de que os alunos são sujeitos inseridos em um contexto cultural, para onde voltam como professores, sendo de fundamental importância que se produza representações mais condizentes com a diversidade etnorracial que constitui a sociedade brasileira.

O importante é que a ação educativa ajude a entender e a desenvolver conhecimentos nessa área, permitindo um olhar mais crítico e uma capacidade de buscar alternativas para a abordagem dos conteúdos em sala de aula, fundamentando sua ação ética e filosoficamente. No que se refere à dimensão etnorracial, faz-se realmente necessário a crítica de velhos conceitos associados aos negros, à cultura negra e adotar outros conceitos que possibilitem um trato mais democrático nas relações interculturais. Democratização não equivale a supostas trocas, mas ao respeito e à valorização de todos os grupos etnorraciais existentes no Brasil, deixando de tratar as culturas não hegemônicas como folclore e de ver as sociedades africanas e indígenas como sinônimos de atraso com vistas a superação dos estereótipos voltados a esses povos. Com educadora, procuro colaborar com questões dessa ordem. No entanto, há limites entre o que propomos teoricamente e o que se realiza de fato. Mas, é importante perceber que, se esse tema não é trabalhado em sala de aula, dificilmente os alunos terão uma preparação nesse campo para atuarem como docentes no ensino básico.

Digo isto porque esse tema não é tratado devidamente no cotidiano social brasileiro e, quando é tratado, é de um modo invertido, contraditório e estereotipado, pois as concepções e os discursos são recheados de superficialidades, incoerências, desrespeito e discriminações, devido ao fato do racismo estar incutido, mesmo inconscientemente, na formação social dos brasileiros. O racismo está presente no dia a dia, em todos os espaços, porém parece algo imperceptível.

O discurso racista caracteriza-se por certa artimanha em não discutir, nem enfrentar o problema. Desse modo, pressupõe-se uma “democracia racial”, sustentando-se na ideia de que as relações etnoraciais no Brasil são mais igualitárias ou menos conflituosas do que em outros países, amenizando-se a violência pela qual sempre passaram os negros no Brasil. Ou seja, há, na verdade, dubiedade e mascaramento nessas concepções e discursos. Aparentemente, predomina uma modalidade de racismo velado. Contudo, seja de forma direta ou indireta, explícita ou velada, são duas formas impregnadas de violência, seja física ou simbólica.

Os alunos do Curso de Pedagogia estão inseridos nessa realidade e recebem sua influência. A questão é: como eles vão tratar dessa problemática com seus alunos? Não é fácil lidar com questões de natureza etnoracial, pois é preciso conhecimento, abertura, sensibilidade e boa vontade para enfrentar os limites e as dificuldades, especialmente da ordem das concepções, dos discursos e das práticas. Mas, temos a obrigação, como professores do ensino superior, principalmente nas licenciaturas, de termos um maior comprometimento com a formação dos alunos, despertando possibilidades de mudança. Isto pode vir a ser uma boa colaboração no âmbito de valores como a igualdade e a justiça social.

Por sua vez, faz-se também necessário que ocorram mudanças mais amplas na sociedade e em direcionamentos políticos que repercutam no processo ensino-aprendizagem. Que haja iniciativas voltadas para o material didático, a formação de professores, por exemplo. O Estado deve exercer um papel preponderante nesse âmbito. Na última década, percebemos uma significativa mudança de percepção do Governo Federal, que se apresenta por meio da criação da Secretaria de Relações Inter-raciais, e também a aprovação da Lei 10.639, que determina a obrigatoriedade do ensino de História da África nas escolas e na universidade, assim como a aprovação da Lei de Cotas Raciais para os ensinos médio e superior. São grandes os avanços, resultantes da mobilização histórica dos movimentos negros em todo o país. Percebemos também menos tolerância às práticas racistas e isto a mídia tem sido obrigada a divulgar.

Em relação à escola, esta pode contribuir, em primeiro lugar, mudando a si mesma, superando esse lugar confortável que ocupa no que diz respeito à problemática etnorracial. Sem dúvida, por trás dos processos pedagógicos, são assumidos valores ético-políticos que carregam consigo relações de poder e modos de pensar e vivenciar as relações etnorraciais. Nesse processo, há éticas conflitantes, relações de dominação, submissão e conformismo que levam a diferentes ações e reações. Os saberes e as práticas realizados na escola não são inocentes. E isso precisa ser problematizado.

Mas, as mudanças que se espera e que são necessárias e urgentes só vão acontecer de modo mais amplo e profundo na medida em que houver uma transformação no olhar, na maneira de enxergar a diversidade etnorracial e percebê-la por uma ótica positiva. Isso quer dizer que não bastam processos formais de transmissão de ideias e conhecimentos mais democráticos do ponto de

vista etnorracial, ainda que estes sejam imprescindíveis, ou seja, é fundamental o acesso a um conhecimento culturalmente mais plural. Por outro lado, ele deve vir acompanhado de um olhar sensível à mudança, que só poderá se efetivar por meio de uma mudança interior, o que envolve uma formação humanamente genérica, ao considerar todos os povos com igual importância em todos os aspectos: social, cultural, histórico, econômico, entre outros.

O principal objetivo ao propor uma pesquisa de campo era promover para os alunos a oportunidade de questionarem certos textos e imagens produzidos e veiculados através da mídia, que permitisse um posicionamento crítico sobre estes, como também sobre suas visões pessoais a respeito das questões etnorraciais, seus modos de lidar com o racismo no cotidiano social e, em particular, na escola, lugar onde estavam se preparando para atuar.

A intenção era que procurassem se perceber como sujeitos desejosos e capazes de se contrapor à homogeneização cultural e ao etnocentrismo que perpassam a mídia. Isso é importante tanto para a construção de suas próprias identidades, como indivíduos, como grupo étnico e como educadores, bem como para descobrirem formas de lidar com outras identidades diferentes das suas, sem discriminar, estigmatizar ou excluir.

Considero que é fundamental compreender que o que a mídia transmite é tão ou mais educativo do que o que é apreendido no cotidiano escolar, seja por conteúdos que são repassados de forma equivocada, seja pela ausência de conteúdos que envolvem povos e culturas não hegemônicos. Por isso, devemos encontrar espaços em nossa prática pedagógica para trabalhar com linguagens diversas no que diz respeito à dimensão etnorracial, contribuindo, do melhor modo possível, para uma formação mais ampla, mais plural e mais democrática.

Posso concluir que os trabalhos realizados pelos alunos, dentro e fora da sala de aula, acerca do papel da mídia na dimensão etnorracial, por meio de leituras, discussões conceituais, pesquisa de campo e análise crítica dos dados encontrados, provocaram inquietações e mudanças que se deram no nível das percepções e representações, como também na intenção de mudanças no campo da prática social e da prática pedagógica.

As resistências ao tema e a desimportância dada a ele no início, foram, pouco a pouco, sendo substituídas pela percepção da necessidade de aprofundar esse estudo, não de forma isolada e descontínua, mas os próprios alunos passaram a reivindicar que houvesse estudos contínuos envolvendo esse tema.

A ausência de estudos, debates e reflexões sobre o tema só contribui para reforçar o silêncio, as falsas verdades e os estereótipos presentes no senso comum, que se produzem e se reproduzem por meio das instituições, particularmente da mídia, que, por outro lado, alimenta e reforça o senso comum com concepções totalmente equivocadas e errôneas sobre os negros no Brasil, sua história e sua cultura.

Enfim, os estudos possibilitaram uma nova visão sobre a negritude e uma percepção crítica sobre o que geralmente é assimilado nas relações sociais e nos espaços educativos, como o espaço midiático. O desafio foi sustentar uma atenção analítica tanto aos aspectos subjetivos, que permeiam as relações inter-raciais no Brasil, quanto aos aspectos mais amplos, como o contexto social, o papel do Estado e demais instituições sociais, como a família e a escola, considerando, portanto a dimensão macro e micro da problemática etnorracial. A avaliação que os alunos fizeram dessa experiência demonstrou que é possível com conhecimento, interesse e vontade, promover ações pedagógicas que contribuam para a formação dos futuros professores no que diz respeito à diversidade etnorracial.

Referências Bibliográficas

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a) pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contra-pública; a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Org.). **Tirando a máscara**: Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SODRÉ, Muniz. **O monopólio da fala**: Função e linguagem da televisão no Brasil. São Paulo: Vozes, 1999.

9. O *ROLEPLAYING GAME* (RPG) E O ENSINO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Joycimara de Moraes Rodrigues

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Introdução

O ensino de História no Brasil tem passado por inúmeras modificações nos últimos anos e essas modificações se devem à atuação de diversos grupos sociais, grupos estes que foram mantidos à parte na historiografia tradicional, numa tentativa de resgatar a importância dos mesmos na construção histórica do Brasil.

Um avanço no contexto de uma abrangente política de Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial, implantadas no governo Lula, e consolidadas com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão vinculado à presidência da república. A citada lei modifica a LDB, tornando obrigatório o ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país

Contudo, apesar dos dez anos passados desde a publicação da lei, ainda é perceptível a ausência do tema nas salas de aula, decorrente tanto do despreparo dos docentes para a abordagem do tema e da estrutura da sociedade que silencia o racismo existente sob o mito da democracia racial, quanto do próprio desenvolvimento da disciplina de História nos currículos brasileiros desde o século XIX.

Neste trabalho procuramos mostrar as ações decorrentes da nossa pesquisa na aplicação do *Roleplaying Game* (Jogo de In-

interpretação de Personagens) no ensino da História Africana e Afro-brasileira. Antes de iniciar a abordagem, iremos nos remeter ao ensino de História no Brasil e de que forma as desigualdades foram perpetradas pela mesma antes da mudança nos currículos, fruto da democratização no final da década de 80 e início da década de 90 do século XX, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).

O ensino de história e a manutenção das desigualdades

desde que foram instituídas as primeiras escolas no Brasil, a disciplina de História sempre esteve presente no ensino, no qual sua importância variou de acordo com o momento político vivenciado. A educação, que para Vigotsky (2008) é uma figura mediadora do processo de construção de conhecimento, foi utilizada como perpetuador da distância entre a África e o Brasil até muito recentemente, contribuindo para sua ausência nas salas de aulas, apesar da Lei 10.639/03. Nas primeiras escolas de ensino primário no século XIX, a História funcionava como uma forma de construir uma identidade nacional, baseada na fortificação do senso moral e cívico dos jovens. A História Sagrada se misturava à chamada “história profana”, onde se narravam a vida dos santos e também de figuras profanas, transformadas em mitos na figura de heróis portugueses (BITTENCOURT, 2004).

Nesse tipo de ensino, não se incluía as camadas populares na construção histórica da Nação, valorizando o colonizador português e a herança europeia. O ensino de História então era a história da elite branca, que ensinava aos jovens das classes mais baixas, em sua maioria afro-brasileira, que deveriam obedecer à ordem vigente para que o país pudesse progredir, um ensino racista,

que cooperava para a manutenção das desigualdades dentro da sociedade brasileira (BITTENCOURT, 2004; SANTOS, 2005). Esse tipo de educação foi uma tentativa de manter sob controle a população afrodescendente, anulando-a do processo histórico brasileiro ao valorizar apenas a contribuição europeia.

Foi apenas no início do século XX que houve tentativas de ensinar outra visão, uma história focada no continente americano, onde se pudesse mostrar a contribuição das “três raças” na construção da identidade brasileira. Todavia, essa história veio imbuída do forte preconceito enraizado na sociedade, quando reforçava estereótipos tanto dos negros quanto de indígenas, quando

Dispensava-se ao índio [...] um tratamento que eliminava sua existência contemporânea. O índio, objeto dos livros didáticos, era ainda o nativo encontrado pelos portugueses no século XVI, não o índio degradado pela conquista europeia que persistia em sobreviver nos séculos posteriores. [...]. Ao outro elemento formador do brasileiro, o negro, os livros dedicavam pouco espaço [...]. O negro sempre é tratado como mercadoria, produtora de outras mercadorias. Enquanto ao índio se confere o estatuto de contribuição racial, os livros didáticos salientavam a importância do africano para a vida econômica do país, mas procuravam mostrar que a negritude estava sendo diluída pela miscigenação. (ABUD, 2009, p. 37-38)

Percebemos então que, apesar da tentativa de mudar o paradigma do ensino de História, focando na chamada “democracia racial”, o que aconteceu foi uma manutenção de preconceitos e da exclusão tanto do povo negro quanto do indígena na constru-

ção da identidade brasileira. Essa visão vai se perpetuar durante a década de 30 e 40 do século XX, pois apesar do espaço dado à História do Brasil e à História das Américas com a Reforma Ca-panema (Lei nº 4.244/42):

Prevalecia a idéia (sic) de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – “berço da Nação” – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. [...] A “genealogia da nação” encontrava-se na Europa e o mundo brasileiro era branco e cristão. (BITTENCOURT, 2004, p.81-83).

A mudança que houve a seguir no ensino de História também não modificou o quadro vigente até então da exclusão da história africana, muito pelo contrário. A disciplina de História, a partir da década de 1970, foi suprimida, juntamente com a Geografia, formando a disciplina de Estudos Sociais, que vigorou durante o período militar e só foi abolida com a reformulação da educação, na década de 90 do século passado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9394/96) veio então para reformular educação no Brasil, adequando-a ao movimento de reformulações curriculares em todo o mundo decorrente da nova configuração mundial pós-Guerra Fria e situando o país dentro da “nova ordem mundial” (BITTENCOURT, 2004). Nessa nova proposta, houve um enfoque na formação política do cidadão brasileiro, fruto da redemocratização após o período militar, que se consolidou com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs.

Todavia, mesmo com a valorização da educação como principal mediadora, Vygotsky(2008) defende que a figura do mediador na construção do conhecimento nem sempre se constitui em uma pessoa, mas pode ser representado por um signo cultural.

Este mediador, pessoa ou signo cultural, atua como link entre a criança/aluno e o conhecimento formalizado. Então, apesar da lacuna sobre as africanidades dentro do currículo brasileiro, poderia haver mesmo assim uma visão mais aprofundada e afirmativa da cultura africana sem a necessidade de uma lei que oriente esse ensino? Para isso, seria necessário que houvesse uma adesão da consciência social para combater o racismo, o que não é o caso da sociedade brasileira, tópico abordado a seguir.

A África no contexto brasileiro

o surgimento do ser humano e das primeiras civilizações no continente africano é um fato confirmado pelas diversas ciências que estudam o surgimento da humanidade. De vestígios arqueológicos a evidências de DNA, o continente africano desponta como lugar de origem da nossa espécie, bem como dos primeiros agrupamentos sociais organizados, o que faz com que a História da Humanidade se confunda com a História do Continente Africano (WEDDERBURN, 2005).

Devido a sua imensidão territorial e a diversidade de climas e terrenos, a África detém um enorme histórico de movimentos populacionais e conflitos. É sabido entre os historiadores que o ser humano saiu das paisagens africanas para as demais localidades do planeta. Mas também é sabido que houve o movimento inverso com o decorrer do tempo: a África passou a ser sistematicamente invadida desde o primeiro milênio a. C, até as recentes ocupações europeias do período imperialista (IDEM, 2005).

Os constantes conflitos entre os diversos povos habitantes ou invasores foram utilizados como justificativa para criar uma

imagem negativa do Continente Africano, como um lugar de selvageria e incivilidade. A própria escravização dos africanos foi justificada com a ideia de que os próprios africanos praticavam a escravidão e esse processo adotado pelos europeus nada mais seria que consequência de uma prática que já existia naquele continente.

Todavia, devemos nos ater ao fato de que essa ideologia não se sustenta, pois a escravidão africana não foi sistemática como a escravização implantada pelos europeus. O modelo de escravização adotada pelos países europeus praticantes do sistema mercantilista entre os séculos XVI e XVIII era baseado na crença da inferioridade dos povos submetidos, justificada pelo modelo religioso cristão que os considerava infiéis, feita através do tráfico transatlântico em larga escala, transformando o ser humano em mercadoria, e era a base de todo o sistema colonial implantado no Brasil. Ou seja, um modelo de escravização baseado na desumanização do escravizado (CUNHA JÚNIOR, 2013; WEDDERBURN, 2005).

Essa desumanização do africano refletiu-se na construção da sociedade brasileira, através da exclusão do africano e afrodescendente da História do Brasil. É comum quando falamos sobre o Egito Antigo, por exemplo, que os alunos questionem constantemente a localização dessa civilização, que não é vista como integrante do continente africano. Quando confrontados com o fato, redirecionam o pensamento para uma “civilização branca no continente negro”, tornando evidente a negação da existência de uma civilização com as características e primazias do Egito Antigo no solo africano. E, diante da afirmação da negritude presente nesta civilização, não é surpresa ouvir a frase “as pirâmides foram construídas por extraterrestres”, negando assim a capacidade negra de construir algo tão duradouro e admirável.

Essas ideias refletem claramente o racismo velado e negado com fervor pela sociedade brasileira. “Não existe racismo”, “somos um povo mestiço” e outras ideias como essas são difundidas e defendidas em suas diversas esferas. O racismo é algo oculto, silenciado.

Num país que pretende o título de democracia racial, tornou-se natural não se falar de negro. Se democracia fosse o natural, penso que seria se falar e muito, em todos os aspectos da vida quotidiana, nas áreas de política, história e cultura. Entretanto, o Brasil é recordista de silenciar sobre o negro. Existe um profundo silenciamento sobre o negro. Há uma constante censura sobre se falar sobre negro. Executa-se uma política de censura social limitando a liberdade de expressão e manifestação do ser negro, do agir como negro, do exigir o respeito como negro. A censura é forte, sistemática e organizada. (CUNHA JÚNIOR, 2013, p.39)

Daí a necessidade de uma lei para ensinar algo que deveria estar presente desde sempre na história do Brasil. A participação africana na construção de nossa nação, ainda que feita de forma violenta e criminosa, contribuiu imensamente nos hábitos e costumes dos brasileiros em diversos aspectos, como na flora (plantas trazidas da África, como o Baobá), na língua e na tecnologia (mineração e construção africana), ou seja, somos fruto do nosso passado africano. Passado negado e constantemente esquecido, mas que deve ser recuperado e valorizado através das ações afirmativas, que incluem, principalmente, a educação com o objetivo de esclarecer e conscientizar as novas gerações de brasileiros.

E é uma ação afirmativa que abordamos nesse trabalho para que os sujeitos possam compreender a África e sua contribuição para a identidade brasileira através da mediação da vivência e experimentação presente no *Roleplaying Game*.

O *roleplaying game* e o ensino da história africana e afrobrasileira

a mediação é um processo complexo, que envolve a atividade do indivíduo que irá aprender e o sentido desta atividade para ele; a natureza do conhecimento a ser internalizado e aquilo que intermediará essa relação; as estratégias mediadoras, que incluem os materiais didáticos; o contexto de aprendizagens formais ou informais e a atividade de outro sujeito e o sentido dessa atividade para ele. Isso significa dizer que, ao invés de simplesmente transmitir pensamentos aos sujeitos, os mediadores intermediam sua compreensão, auxiliando no processo de inter-relação entre as palavras, os objetos, as generalizações e as especificidades.

É na aquisição dos conceitos que esse papel da mediação fica mais evidente. Vygotsky (p. 104, 2008) em seu livro ‘Pensamento e Linguagem’ afirma que um conceito é

[...] mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio pensamento da criança já tiver atingido o nível necessário. [...] O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial.

Deste modo, a formação dos conceitos segue um processo complexo que se inicia no estágio inicial da vida da criança, que

atinge seu apogeu no final da adolescência, fundamentando-se no desenvolvimento de toda uma gama de funções psicológicas ligadas à linguagem. Esta, portanto, se configura como principal meio de mediação dentro da formação do pensamento.

Em nosso trabalho, o mediador do conhecimento foi o jogo *Roleplaying Game*. O *Roleplaying Game* (Jogo de Interpretação de Personagem), conhecido amplamente pela sigla RPG, é um tipo de jogo que mistura estratégia e interpretação de papéis. Caracteriza-se por ser cooperativo e participativo, se constituindo, consequentemente, em uma atividade coletiva. Neste tipo de jogo, os participantes se unem para resolver uma situação-problema, ou seja, a história a ser contada.

A nossa proposta com a pesquisa foi que através do RPG pudéssemos mostrar a abordagem de conteúdos da disciplina de História por meio da vivência, o que faz do jogo um agente de mediação entre os alunos e o conhecimento histórico.

Para melhor explicitação, podemos dividir o RPG em duas partes principais: o sistema e a ambientação. Como em todo jogo de estratégia, existem regras que definem o que um personagem pode fazer ou não, e é disso que se caracteriza o sistema, ou seja, ele se configura no conjunto de regras que norteia a sessão de jogo. Já a ambientação é o cenário onde a aventura irá ocorrer. Normalmente, cada sistema trás sua própria ambientação, sendo muito raro que um grupo escolha os dois separadamente.

Dentro do RPG existem dois tipos de jogadores. O jogador comum, que irá interpretar um personagem criado por ele mesmo e o jogador-narrador (também chamado de mestre), que detêm a maior responsabilidade dentro de uma sessão. Apesar da escolha do sistema e da ambientação ocorrer pelo acordo comum entre os jogadores, o jogador-narrador terá um peso maior, por ser ele o

responsável pela apresentação da situação-problema, o desenrolar da narrativa e o controle dos personagens nãojogadores.

Para Del Debbio (2004, p. 6), autor brasileiro de RPG, conhecido por seu sistema *Demon*, o jogador-narrador,

É o Jogador que ficará responsável pelas regras do jogo. É uma espécie de diretor ou coordenador do jogo. Cabe a ele controlar os outros personagens que não são controlados pelos jogadores [...] e criar e executar as aventuras. Muito do sucesso ou fracasso de uma Aventura depende dele. Durante uma partida, é o mestre quem irá propor um problema ou um mistério que os Jogadores irão resolver.

Deste modo, podemos perceber que é o narrador quem vai cumprir a principal tarefa dentro de uma sessão de RPG, sobre quem irá recair a maior responsabilidade, pois é esperado que ele saiba as regras e tenha domínio sobre o cenário para que o jogo ocorra com a maior clareza e fluidez possível.

Para o que propusemos nessa pesquisa, a utilização do RPG como mediador na perspectiva de uma formação intercultural para a aquisição/compreensão de uma identidade cultural focada sobre a história da África, foi imprescindível que o narrador tivesse um domínio completo tanto do jogo quanto do assunto/tema a ser abordado. Isso porque a principal função do narrador é estabelecer relações entre as ações dos jogadores e o objetivo da história. Um narrador que não tenha experiência ao narrar, ou que não consiga compreender a questão principal da pesquisa poderia levar a experiência a um rumo diferente do que foi proposto. Deste modo, foi essencial a posição do pesquisador como narrador, visto que este tanto tem experiência com relação ao RPG como tem conhecimento da abordagem histórica a ser desenvolvida.

Em nossa pesquisa, a história se passa em um pequeno vilarejo na África Ocidental no século XVI, aonde vários povos vão em busca de comercializar seus produtos e também em busca de um velho *griot* que, de acordo com a cultura popular, conhece todas as histórias. Diante dessa informação inicial, os jogadores elaboraram o histórico de seu personagem e o entregaram ao narrador/pesquisador. Ao final da criação das histórias individuais, as mesmas foram conectadas à situação-problema e assim a campanha foi elaborada. Isso porque, de acordo com as regras do RPG, o narrador deve adequar a história elaborada inicialmente ao que foi criado pelos jogadores. Então, apesar da iniciativa da aventura partir do narrador e ser ele quem propôs a situação, os jogadores têm um importante papel na elaboração do cenário, através da criação da história dos personagens. Deste modo, o processo de construção de personagem e de orientação do narrador já constitui uma das formas de análise e transformação da pesquisa.

Dos alunos envolvidos no projeto, houve dois casos que merecem destaque na construção dos personagens. Vitória queria fazer uma personagem branca de olhos claros na África e Eduarda queria fazer uma portuguesa. Quando questionei Vitória sobre o porquê dela insistir em fazer uma personagem branca mesmo eu tendo colocado que a história se passaria na África Ocidental, ela disse que achava bonitos olhos claros. Questionei novamente o motivo da escolha de uma personagem branca e ela não soube responder. Já Eduarda afirmou que gostaria de fazer uma antagonista na história. Expliquei então a ela o papel da mulher dentro da sociedade patriarcal no sistema colonial e ela acabou desistindo, pois assim “não ia poder fazer nada”.

Essas duas posições nos levam a pensar os motivos que levaram as alunas a pedirem por personagens brancos, mesmo eu tendo dito que a história aconteceria na África Ocidental. Quando

constrói um personagem, o jogar leva desejos e anseios próprios para dentro da criação. A aluna Vitória, que queria viver a personagem branca, tem a pele escura e teve dificuldade para se caracterizar etnicamente quando isto foi pedido na autodeclaração de cada um, ao final do projeto. Ela se colocou como sendo “mistura de indígena e africano”, mas, apesar de ser inquirida várias vezes sobre os motivos do pedido de ser branca, ela sempre afirmava que não sabia o porquê.

Se levarmos o processo de criação de personagem como “um processo de construção de si-mesmo que possibilita entender como a relação que se estabelece entre jogador e avatar institui as identidades dos seus jogadores” (MEDEIROS; COSTA, 2011), podemos pensar que a jogadora em questão estaria almejando para sua personagem algo que não poderia ter para si: a vantagem de ter uma pele branca na nossa sociedade ou mesmo a fuga da escravidão, implícita na proposta do jogo.

A criação da história de um personagem fictício, colocada dentro de um mundo que realmente existiu, visa ajudar os jogadores a recriarem situações que, ao se desenrolarem, afetariam a vida de milhões de pessoas em dois continentes. Aqui neste projeto os alunos tiveram a possibilidade de recriar fatos históricos na visão de pessoas comuns e serem protagonistas desse processo, ao invés de somente espectadores. A construção coletiva da situação-problema também abre a perspectiva da interação entre diferentes pontos de vista sobre a narração de uma mesma situação.

Essa representação da realidade histórica através do jogo protagonizado proporcionou que os sujeitos, interpretando personagens criadas por eles mesmos, pudessem ter um contato aprofundado com os fatos históricos, ao imergirem nas situações de jogo e relacionarem-se com os acontecimentos utilizando os

conhecimentos adquiridos em sala, os resultados de suas pesquisas e, principalmente, suas impressões culturais próprias construídas socialmente, que apareceram em pequenos gestos, comentários e expressões e significaram ainda mais as ações durante o jogo. Essas impressões são frutos de uma dinâmica social onde:

Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas **uma atividade dotada de uma significação social** precisa que, como outras, necessita de aprendizagem [...]. **O jogo só existe dentro de um sistema de designações, de interpretação das atividades humanas.** Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. (BROUGÈRE, 2002, grifo nosso, p. 20-21)

Tomando o jogo como um produto cultural que requer a aprendizagem do sujeito para que possa controlar e modificar seu universo simbólico, temosem nossa pesquisa o RPG como um mediador na construção de uma cultura lúdica referente à História e cultura africana e afro-brasileira. Remetemos-nos, deste modo, ao jogo protagonizado da infância, mas com uma estrutura diferente, pois aqui foram incorporadas regras de um sistema próprio e esquemas que se referem ao tema da pesquisa.

Com os personagens prontos, foi necessário que o narrador apresentasse o local onde se desenrolaram os fatos. No caso do vilarejo, fizemos um pequeno esboço da planta do lugar, para que os jogadores pudessem se situar geograficamente. Elaborou-se também os NPCs (*Non Player Characters*, ou seja, os personagens sem jogador, que são interpretados pelo narrador/pesquisador) para executarem suas ações juntamente aos demais jogadores, interagindo assim narrador e jogadores. Em uma sessão de RPG,

são os NPCs quem normalmente encaminham os personagens principais na direção da situação-problema.

Os jogadores tiveram total liberdade de determinar se seus personagens já se conheciam ou não. No caso desta pesquisa, os jogadores optaram por serem todos desconhecidos e pertencerem a etnias diferentes, por isso foi elaborado como cenário um vilarejo comercial, para que assim eles pudessem se conhecer, interagirem e, ao mesmo tempo, colocar em prática conhecimentos obtidos em sala, bem como adquirir outros.

Para exemplificar isso relataremos dois casos onde houve esses momentos. Primeiramente, a personagem Tisha chega a um vilarejo e está em busca de informações:

Narradora: Você tá meio assim... E aí, o que você vai fazer?

Talita: Primeiro eu vou procurar é ver o que as pessoas estão vendendo, é... E procurar informações sobre se alguém viu pessoas diferentes, homens, tipo homens brancos que poderiam ter passado por ali, como ali é um ponto de comércio, como você disse, eles poderiam ter passado ali pra comprar alguma coisa e levar.

Narradora: Como você vai atrás dessas informações?

Talita: (pensa) Eu finjo que vou comprar alguma coisa aí eu começo a falar com os comerciantes.

Narradora: Você vai se dirigir a quem? Você tem lá uma barraca de frutas, com peles de animais, tem uma com objetos bem exóticos, diferentes, tem um com ervas, com cascas de árvores, outros têm... Então tem de tudo.

Talita: Sei.

Narradora: Então são aquelas feiras que têm de tudo. Tudo você encontra ali. Certo? Peles de animais, bebidas, frutas, comida, tem gente vendendo vasos, certo? Tem umas mulheres lá com cestos, fazendo joias, essas coisas assim enfeite, certo? Tem uma pessoa lá fazendo tranças e outras... Nossa, é um canto bem movimentado. Bem diferente de tudo que você já viu.

Talita: Mas como já faz um bom tempo que eu procuro essas pessoas, eu já, tipo, já sei mais ou menos o que eles procuram. Como... É... Quando eles passam por esses lugares, eles vão à busca de especiarias, que é o que eles vão levar para a terra deles. Então eu vou procurar uma banca que vende especiarias que as especiarias são itens muito caros.

Aqui a personagem Tisha, da jogadora Talita, faz o uso de um conhecimento científico adquirido em sala de aula (a importância das especiarias na Expansão Marítima entre os séculos XV e XVII) como base para a ação de sua personagem, que procura informações, logo, vai se dirigir para onde é mais provável que os portugueses tenham ido. É um desenvolvimento de cima (conceito formal) para baixo (indutivo), dos conceitos científicos (os dados adquiridos em sala) para os espontâneos (a interpretação da personagem) que pode ser caracterizado como a vivência daquela situação para que os conceitos possam ser sistematizados pelo sujeito.

Outra situação foi quando as personagens de Eduarda e Jamile se encontraram.

Narradora (falando com Eduarda): Você anda, anda, anda bastante sem achar nada novamente, certo? E você começa a andar lá, e você chega numa parte da floresta que você não conhece. Você perdeu totalmen-

te a pista. Mas andando, você vê outra coisa diferente. Certo? Você vê uma casinha em cima de uma árvore. Certo? E tem um velho sentado bem alto no galho. (aqui os jogadores começam a rir) Você olha assim pro velho e de repente o velho não tá mais lá.

Jamile: Armaria, nam, esse velho aparece desaparece...
(burburinho)

Eduarda: Eu subo na casa, pra vê o que tem lá.

Narradora: Vai? Tem uma escadinha lá pra você...

Eduarda: Eu vou, vou subir a escada lá do velho.

Narradora (falando com Jamile): Você ouve outro barulho, mas não é o barulho que você normalmente está acostumada a ouvir.

Jamile: Eu?

Narradora: Sim.

Amanda (que está filmando): É sua casa, mulher!

Jamile: Aí, eu vou até a janela... A janelinha que tem e aí eu vejo ela?

Narradora: Aí você vê (e para Eduarda) descreva sua personagem.

Eduarda: Minha personagem? Sei lá... Cabelo preto bem bem bem bem crespo, é...

Narradora: Preso, alguma coisa?

Eduarda: Preso. Preso. Sabe aquelas tranças? (faz gesto) aqui, preso. Aí... Não muito alta.

Narradora: Tem alguma coisa em você que chame a atenção?

Eduarda: Um tecido amarrado aqui (mostra a cintura). E eu tenho uma mochila de pano, porque eu tenho (e aponta pra ficha, na parte de equipamentos).

Narradora: Pois é, você vê isso (para Jamile).

Jamile: Aí eu olho assim e vejo que ela não me vê e eu me escondo, eu me escondo esperando ela chegar pra dar o bote.

(risos)

Luan: Cuidado viu, é Jamile!

Narradora: Vai (para Eduarda).

Eduarda: Aí eu vou lá pra cima e eu vejo que lá tinha coisas, tipo como se fosse se alguém tivesse preparado ervas...

Narradora: Você vê que é uma casinha, certo? Tem uma esteira, tem alguns vasos, certo? Tem um... Tipo um fogãozinho com comida, essas coisas e... Vem na sua mente, como assim, desde que você tem memória você vive na floresta, mas aquilo não lhe parece estranho. Não lhe parece estranho. E aí, o que você vai fazer?

Eduarda: Eu vou mexer nas coisas, aí... Eu já tinha visto as plantinhas né?

Narradora: É, tem umas plantinhas lá, tem umas cum-buquinhas assim com umas misturas...

Eduarda: As misturas de Jamile... Aí eu vou sentir dor de cabeça, não porque ela só sente dor de cabeça... Não, esquece.

Narradora: Então você fica só olhando?

Eduarda: Tô só olhando.

Jamile: Aí eu espero ela entrar e ela ficar de costas aí eu pego uma, tipo (risos) tipo um pau com um ferrinho (uma lança) (risos)

Narradora: É a piada? Você vai matar ela?

Jamile: É! Pego assim e digo: quem é você? (exclamações e risos) O que você quer aqui?

Eduarda: Sai!!!

Jamile: É isso.

Narradora: Agora vamos à questão: **vocês falam a mesma língua?**

Jamile: Eita!

Todos: Eiitaaaaa!!

A possibilidade das personagens não se entenderem não havia ocorrido às jogadoras, pois elas desconheciam o aspecto da variação linguística na África Ocidental. Também o fato de Jamile não ter escolhido uma etnia, pois ela havia pressuposto que o fato de ter dito que a personagem dela era da região da Nigéria já presumia a sua identidade cultural, demonstrando desconhecimento daquela região e da variação étnica lá existente. Esse aspecto foi corrigido ao fim da mesa, onde a narrador pediu que Jamile trouxesse na próxima sessão a etnia de sua personagem. Quando a narradora constatou pela ficha que ambas as personagens poderiam se entender falando, as jogadoras mostraram alívio e voltaram a interpretar. Mais a frente, os alunos relataram que foi com espanto que perceberam a complexidade linguística da África e a nossa limitação cultural brasileira por não se interessar por outros idiomas.

Aqui entramos como pesquisador/narrador na narração da aventura criada, propondo situações individuais e através delas fazemos com que os personagens interajam e vivenciem aquele cotidiano histórico. O narrador/pesquisador então se utilizou das ações dos personagens, de modo que pudesse inserir um a um os jogadores na mesma situação. Assim, aos poucos, os jogado-

res foram se reunindo e, ao final da primeira sessão, já estavam todos no mesmo lugar e a maioria já estava em interação com os demais.

Com o grupo reunido, o narrador pode iniciar o caminho rumo à situação-problema. Em nossa pesquisa, optamos por não revelar inicialmente aos jogadores qual a situação-problema, e sim deixar que eles descobrissem por si próprios durante as sessões. Como todos pertenciam a etnias diferentes, foi usado um elemento em comum de união entre eles: com exceção do personagem de origem moura, todas as demais personagens já haviam tido contado com o colonizador português e tiveram suas vidas alteradas em virtude do processo da diáspora do século XVI.

Iniciou-se então a fase de elucidação da situação-problema através das narrativas que os jogadores construíram em conjunto com o narrador. Cada uma das personagens tinha um objetivo diferente quando se dirigiram ao vilarejo para que assim a aventura os unisse. Neste ponto, o papel do narrador foi o de ouvir os jogadores e descrever as cenas de acordo com as ações de cada personagem.

A narrativa acontece na medida em que há a interação entre os personagens, mesmo quando estes não estão na mesma cena. Uma ação conduz a outra, através das falas de cada jogador e da narradora. É através desse conjunto de falas que é compreendida a história como um todo. É na enunciação, na criação verbal, que a história ganha forma e contribui para a aprendizagem, pois “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (BAKTHIN, 2009, p. 116).

A decisão de estudar a história africana através da mediação do RPG foi decorrente da possibilidade dada pelo jogo de recriar

histórias, sejam de ação ou fantasia, e sermos protagonistas de aventuras e não somente seus espectadores. A construção coletiva da história também abre a perspectiva da interação entre diferentes pontos de vista sobre a narração de uma mesma situação. Os fatos históricos começam a se mostrar mais presentes, mas o protagonismo, a ficção, ajudou os alunos a se envolverem, demonstrando apreensão com a situação de suas personagens, parecendo que se sentiam realmente ameaçados.

É importante saber que o jogo está, apesar de tudo, na esfera da realidade. [...]. O jogo não é irrealidade. Por isso [...] tem a rigidez da própria realidade. A criança atua no jogo com objetos da vida real. Ao mesmo tempo estão representados no jogo os objetos substitutivos e as ações substituidoras. [...]. E é muito possível uma situação em que a transição para o plano ideal a respeito de alguns elementos da realidade ofereça a possibilidade de penetrar mais profundamente em outros elementos seus, em outras esferas da realidade. Como se sabe, costuma acontecer que certo afastamento da realidade seja, ao mesmo tempo, uma penetração mais profunda nela (ELKONIN, 2009, p. 167).

Apesar de serem personagens criados em uma situação fictícia narrada, os jogadores estavam cientes de que situações como aquela realmente aconteceram no processo de expansão do Império Português no século XVI. E é essa certeza que faz com que eles fiquem alarmados com o futuro de seus personagens e abismados com a crueldade dos portugueses quando ela acontece. A compreensão que fatos como aqueles aconteceram e eram cenas comuns naquele período deixaram os jogadores nitidamente chocados, mesmo que eles já tivessem sido informados destes mesmos acontecimentos em sala de aula.

O universo do jogo, não somente do RPG, é um universo criativo e abrangente. Muito mais que um sinônimo de diversão, o jogo representa, antes de tudo, uma atividade que serve como representação das relações estabelecidas entre os indivíduos dentro da sociedade. No caso da pesquisa, visa representar as relações existentes na África Ocidental a partir das experiências com o RPG dentro do contexto da história africana durante o século XVI, período em que se iniciou a diáspora para o Continente Americano, tema polêmico, silenciado pelo preconceito negado, apesar da determinação da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas.

Considerações Finais

A abordagem do tema história da África através do uso do *Roleplaying Game* (RPG) como mediador, parte do interesse tanto de trabalhar o lúdico através do jogo protagonizado dentro do contexto escolar como também de explorar uma nova forma de discurso a respeito de um tema tão importante, contudo silenciado.

A imersão, através da interpretação de papéis, dentro de uma cultura diferente que está presente em diversos aspectos na cultura brasileira pode servir como meio de apreensão de um novo discurso histórico. Os dados obtidos antes, durante e depois das sessões de jogo, nos permitiram compreender a forma como o Continente Africano é imaginado, intervir nesses aspectos culturais ao mostrar novas dinâmicas e, principalmente, fazer com que os sujeitos repensassem tanto a história quanto suas próprias identidades, a partir da vivência dos fatos e da produção de uma cultura lúdica própria do grupo, que pode ser significada internamente pelos sujeitos para construção de suas próprias culturas lúdicas.

Pretendeu-se que os alunos percebessem não apenas a presença da África dentro da identidade brasileira, mas que refletissem sobre suas diversas identidades, percebendo então sua própria africanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKTHIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENJAMIM, R. E. C. **A África está em nós**: história e cultura afro-brasileira. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Lei Nº 10.639**. Brasília, 9 jan. 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA JÚNIOR. Africanidades e afrodescendência na Educação Brasileira. In: LUZ, N. C. do Patrocínio. **Descolonização e Educação**: diálogos e proposições metodológicas. Curitiba: CRV, 2013.

_____. Diversidade etnocultural e africanidades. In: DE JESUS, R. de Fátima; ARAÚJO, M. da Silva; CUNHA JÚNIOR, H. **Dez anos da Lei Nº 10.639/03: memórias e perspectivas.** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

DEL DEBBIO, M. **Trevas.** São Paulo: DaemonEditora, 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora Negra no Brasil.** 1.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

HOBBSAWN, Eric J. **Sobre história.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MEDEIROS, Márcia Duarte; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos. A construção de si mesmo nos mundos vituais: um desafio para a pesquisa. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; ATEM, Érica (Orgs.). **Alteridade: o outro como problema.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2011.

RODRIGUES, Joycimara de M. **A utilização do roleplaying game como recurso didático no ensino de história.** Monografia (Especialização em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grandedo Norte, Mossoró, 2009.

RODRIGUES, S. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SANTOS, S.A. dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHMIT, W. L. **RPG e educação**: alguns apontamentos teóricos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana Maria. A escola e a educação social: narrativas (auto) biográficas sobre mediação sociopedagógica. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 4., São Paulo, 2010. **Anais...** São Paulo: USP/CIPA, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEDDERBURN, C. M. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ORGANIZADORES

FRANCISCO PABLO H. A. PINHEIRO

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2005); Mestre em psicologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2008/2014); Professor Adjunto I do Curso de Psicologia da UFC/Campus de Sobral. Membro do grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: **pablohuascar@gmail.com**

NARA MARIA FORTES DIOGO ROCHA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2002). Mestre em psicologia e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005/2015); Professora Adjunta I do Curso de Psicologia da UFC/Campus de Sobral; Membro do grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: **naradiogo@hotmail.com**

MARCELLE ARRUDA CABRAL COSTA

Graduada em Pedagogia. Mestra e Doutora em Educação Brasileira pela UFC (2007/2013). Professora da Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança; Membro fundador do grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: **marcelleacc@yahoo.com.br**

MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS DA COSTA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1978); Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará /PARIS XIII (1990/2001); Professora Associada III do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC; Líder do Grupo de pesquisa LUDICE (Ludicidade, discurso e identidades nas práticas educativas) e membro do Grupo de pesquisa Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania.

E-mail: **phatyma@gmail.com**

SOBRE OS AUTORES

ERICA ATEM GONÇALVES DE ARAUJO COSTA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2001);
Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará
(2006/2015). Professora Adjunta I do Curso de Psicologia da UFC/
Campus de Sobral. Membro do grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: tgd.ERICA@gmail.com / ERICAatem@yahoo.com.br

FRANCISCA JOSÉLIA INOCÊNCIO DE LIMA

Graduada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela
Universidade Federal do Ceará (2010) e membro fundador do grupo de
pesquisa LUDICE.

E-mail: jodelima09@yahoo.com.br / jodelima09@gmail.com

INÊS SÍLVIA VITORINO SAMPAIO

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas/
Westfälische Wilhelms Universität Münster, Alemanha(1999). Pós-Dou-
torado pela Université du Québec à Montréal, UQÀM, Canadá (2008).
Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Comunicação do
Instituto de Cultura e Arte da UFC. Líder do GRIM (Grupo de Pes-
quisa da Relação Infância, Juventude e Mídia) e coordena o Projeto de
Extensão TVez: Educação para o uso crítico da mídia. Vice-presidente da
Associação Nacional de Pós-Graduação em Comunicação (COMPÓS),
gestão 2013-2015.

E-mail: inesvict@gmail.com

JOYCIMARA DE MORAIS RODRIGUES

Graduada em História e Especialista em Educação pela Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte (2005/2010). Mestre em Educação Bra-
sileira pela Universidade Federal do Ceará (2014) e professora do ensino
básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Currais Novos. Integrante

do Grupo de pesquisa LUDICE (Ludicidade, discurso e identidades nas práticas educativas.

E-mail: **joycimara.rodrigues@ifrn.edu.br**

MANUELA FERREIRA

Mestre em Educação Desenvolvimento e Mudança social pela Universidade do Porto/Portugal. Doutora em Sociologia da infância pela Universidade do Porto/Portugal. Professora Associada da Universidade do Porto/Portugal.

E-mail: **manuela@fpce.up.pt**

MARIA DE FÁTIMA VASCONCELOS DA COSTA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1978); Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará /PARIS XIII (1990/2001); Professora Associada III do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC; Líder do Grupo de pesquisa LUDICE e membro do Grupo de pesquisa Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania (Psicologia-UFC).

E-mail: **dphatyma@gmail.com**

MARIA DE FÁTIMA BRITO FONTENELE OLIVEIRA

Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Estadual do Ceará (2004); Mestra em Educação e Gestão Esportiva pela Universidade Americana (2009); Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014); Doutoranda em Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza; Integrante do Grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: **fatimabfo@hotmail.com**

MARIA DA GLÓRIA FEITOSA FREITAS

Graduada em Pedagogia pela UFC (1988); Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (1999); Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2006); Integrante do Grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: **mariadagloriaff@hotmail.com**

MESSIAS HOLANDA DIEB

Graduado em Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2004/2007); Professor no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC e membro do grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: dieb@ufc.br / mhdieb@gmail.com

NARA MARIA FORTES DIOGO ROCHA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2001); Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006/2015); Professora Adjunta I do Curso de Psicologia da UFC/Campus de Sobral; Membro do grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: naradiogo@hotmail.com

NÚBIA AGUSTINHA CARVALHO SANTOS

Graduada em pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2004/2010); Especialista em Arte-Educação pela Faculdade de 7 de Setembro (2007); Artista Visual; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC e membro do grupo de pesquisa LUDICE.

E-mail: agustinhagravura@yahoo.com.br

ROSA MARIA BARROS RIBEIRO

Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (1995); Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (2001); Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará e líder do grupo de pesquisa Ética, Educação e Formação Humana.

E-mail: rosabriereiro@yahoo.com.br

THIAGO MENEZES DE OLIVEIRA

Graduação em Direito pela Universidade Federal do Ceará (2009) e Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará (2013); Professor da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza.

E-mail: toliveira8@fanor.edu.br / thiagomenezes@fgf.edu.br / thiagomenezes@bnb.org.br