

número 3

ano 2

jun 2014

# desi·dades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

3

# des;dades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

---

## REALIZAÇÃO



**NIPIAC**

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio  
para a Infância e a Adolescência Contemporânea

---

## APOIO



---

## PARCEIROS



# apresentação

**DESIDADES** é uma revista eletrônica de divulgação científica na área da infância e juventude. É uma publicação trimestral, avaliada por pares, do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, comprometida com a divulgação do conhecimento científico além dos muros da universidade.

Publica artigos originais, entrevistas e resenhas que se destinem a discutir criticamente, para um público amplo, aspectos da infância e da juventude frente a seu processo de emancipação. Uma seção de Informações Bibliográficas tem por objetivo difundir as publicações recentes sobre infância e juventude no âmbito das ciências sociais e humanas. Uma versão em português e outra em espanhol de **DESIDADES** estão disponíveis para os leitores. A publicação pretende ser um meio eletrônico de difusão de debates e ideias

no espaço latino-americano para todos os que queiram ser instigados a refletir sobre os desafios e as dificuldades de viver sendo criança ou jovem no contexto das sociedades atuais.

**DESIDADES** significa, como escolha do título da revista, que as idades, como critérios fixos que naturalizam comportamentos, habilidades e modos de existência segundo uma temporalização biográfica linear, precisam ser problematizadas de modo a permitir novas abordagens, perspectivas e diálogos sobre as relações entre os grupos geracionais.

## equipe editorial

### EDITORA CHEFE

Lucia Rabello de Castro

### EDITORAS ASSOCIADAS

Lucia de Mello e Souza Lehmann

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

### EDITORES ASSISTENTES

Alexandre Bárbara Soares

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Lis Albuquerque Melo

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Suzana Santos Libardi

### EQUIPE TÉCNICA

Isa Kaplan Vieira

Laiz Prestes Carneiro

Paula Pimentel Tumolo

Polyana Alves de Oliveira

### REVISORA

Sheila Kaplan

### TRADUTORA

Flavia Ferreira dos Santos

## CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

<b>Alfredo Veiga-Neto</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Alexandre Simão de Freitas</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>Ana Cristina Coll Delgado</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>Ana Maria Monteiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Angela Alencar de Araripe Pinheiro</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>Angela Maria de Oliveira Almeida</b>	Universidade de Brasília
<b>Anna Paula Uziel</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>Carmem Lucia Sussel Mariano</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>Clarice Cassab</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>Claudia Mayorga</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Cristiana Carneiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Diana Dadoorian</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Dorian Monica Arpini</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Elisete Tomazetti</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>Fernanda Costa-Moura</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Flavia Pires</b>	Universidade Federal da Paraíba
<b>Gizele de Souza</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>Helóisa Helena Pimenta Rocha</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>Iolete Ribeiro da Silva</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>Jader Janer Moreira Lopes</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>Jaileila de Araújo Menezes</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>Jailson de Souza e Silva</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>Jane Felipe Beltrão</b>	Universidade Federal do Pará
<b>Juarez Dayrell</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Juliana Prates Santana</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>Leandro de Lajonquière</b>	Universidade de São Paulo
<b>Leila Maria Amaral Ribeiro</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Lila Cristina Xavier Luz</b>	Universidade Federal do Piauí
<b>Marcos Cezar de Freitas</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>Marcos Ribeiro Mesquita</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>Maria Alice Nogueira</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Maria Aparecida Morgado</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>Maria Helena Oliva Augusto</b>	Universidade de São Paulo
<b>Maria Ignez Costa Moreira</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>Maria Lucia Pinto Leal</b>	Universidade de Brasília
<b>Marlos Alves Bezerra</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Marta Rezende Cardoso</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Mirela Figueiredo Iriart</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>Myriam Moraes Lins de Barros</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Nair Teles</b>	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane

<b>Patrícia Pereira Cava</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>Rita de Cassia Fazzi</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>Rita de Cassia Marchi</b>	Universidade Regional de Blumenau
<b>Rosa Maria Bueno Fischer</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Rosângela Francischini</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Silvia Pereira da Cruz Benetti</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>Solange Jobim e Sousa</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>Sonia Margarida Gomes Sousa</b>	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
<b>Telma Regina de Paula Souza</b>	Universidade Metodista de Piracicaba
<b>Vera Vasconcellos</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>Veronica Salgueiro do Nascimento</b>	Universidade Federal do Cariri

## CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

<b>Adriana Aristimuño</b>	Universidad Católica del Uruguay
<b>Adriana Molas</b>	Universidad de la República, Montevideo
<b>Andrés Pérez-Acosta</b>	Universidad del Rosario, Bogotá
<b>Alfredo Nateras Domínguez</b>	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
<b>Carla Sacchi</b>	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Universidad del Salvador
<b>Ernesto Rodríguez</b>	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
<b>Graciela Castro</b>	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
<b>Guillermo Arias Beaton</b>	Universidad de La Habana, Cuba
<b>Héctor Castillo Berthier</b>	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
<b>Héctor Fabio Ospina</b>	Universidad de Manizales, Colombia
<b>José Rubén Castillo García</b>	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
<b>Laura Kropff</b>	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
<b>Mariana Chaves</b>	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
<b>Mariana García Palacios</b>	Universidad de Buenos Aires
<b>Mario Sandoval</b>	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
<b>Norma Contini</b>	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
<b>Pablo Toro Blanco</b>	Universidad Alberto Hurtado, Chile
<b>René Unda</b>	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
<b>Rogelio Marcial Vásquez</b>	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, Mexico
<b>Rosa Maria Camarena</b>	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
<b>Silvina Brussino</b>	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
<b>Valeria Llobet</b>	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

## índice

EDITORIAL 7

TEMAS EM DESTAQUE

**Como os jovens habitam a cidade do México.**

**Diferença e desigualdade 9**

*Maritza Urteaga Castro Pozo*

ESPAÇO ABERTO

**Todas as crianças na escola regular. Políticas de inclusão 19**

ENTREVISTA DE *Lucia de Mello e Souza Lehmann*

COM *Maria Cristina Carvalho Delou*

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

**RESENHA 29**

**Infâncias do campo**

RESENHA POR *Fernanda de Lourdes Almeida Leal*

**LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 35**

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO 38

Nas sociedades democráticas modernas a igualdade é um valor que precisa ser verificado nas práticas sociais. É na atualização de modos de existência e sociabilidade mais justos que alcançamos concretizar o valor da igualdade, mesmo que persistam as disputas e os desacordos sobre as formas de verificá-lo.

A inclusão de crianças, todas as crianças, na escola regular foi, desde as reformulações legais ocorridas em 1996, uma provisão que almejou promover a verificação do princípio de igualdade. Oferecer uma educação universal para todos, e, sobretudo, fazer que ela se realize através da convivência de todas as crianças entre si – por mais especiais e diferentes que sejam – foi uma maneira de se atualizar na educação brasileira o princípio da igualdade.

Na entrevista que trazemos na seção ESPAÇO ABERTO desta edição, com a educadora e pesquisadora Cristina Maria Carvalho Delou, são discutidos os impasses e as dificuldades de se implementar a inclusão de crianças especiais nas escolas regulares. Como diz a pesquisadora, “o nível de consciência da necessidade de inclusão não atinge a todos”, nem mesmo os profissionais que trabalham em educação. As resistências não são apenas de ordem prática, por exemplo, como as professoras vão lidar com alunos autistas, cegos ou outros que sejam portadores de necessidades especiais junto com todos os outros trinta ou quarenta alunos e alunas de sua sala de aula. Existe, segundo nossa entrevistada, uma lentidão em assimilar como a inclusão é importante no sentido de construir uma sociedade mais justa e democrática. Sem dúvida, as dificuldades práticas para incluir crianças de todos os tipos em um processo regular de ensino são inúmeras, a começar pela falta de preparação e formação docente. No entanto, a pesquisadora aponta que não dá mais para retroceder: seria injusto a esta altura se perguntar se a política de inclusão está correta. A pesquisadora denuncia que uma sociedade justa não é aquela que provê aposentadorias precoces para todos aqueles que são considerados inaptos, por força das suas diferenças em relação a um padrão de normalidade, mas aquela que provê oportunidades reais para que todos participem da vida em sociedade de acordo com suas possibilidades.

Os embates em torno de efetivar a inclusão como um valor que torna mais igualitárias as práticas de convivência entre as crianças nos interrogam sobre a distância entre princípios e práticas. Cabe, portanto, pensar como a morosidade e as resistências de implementar a inclusão no cotidiano adverso das escolas pode ser um elemento para interrogar e discutir a relação complexa entre os valores professados de igualdade e justiça e as formas mais adequadas de atualizá-los.

O que a cidade contemporânea faz com seus jovens? Como os jovens fazem a cidade? No artigo da seção TEMAS EM DESTAQUE, a antropóloga mexicana Maritza Urteaga nos instiga com seu artigo sobre três formas juvenis atuais de habitar a cidade do México: a dos jovens indígenas migrantes, a dos trendsetters e a das gangues juvenis de bairros. Dispondo de recursos diferentes – culturais, políticos, econômicos e educacionais –, estes três subconjuntos juvenis têm que negociar constantemente suas formas de apare-

cer, criando estratégias variadas para se relacionar com seus múltiplos outros. Neste processo, argumenta a autora, se descortina o cenário de desigualdades vigentes entre os jovens que, habitando uma cidade mundial como a do México, mesclam aspectos globalizantes, de um lado, e locais, de outro, produzindo efervescência e heterogeneidade cultural nos modos de vida urbana.

No entanto, são as gangues de jovens de bairro que vão fazer da marginalidade, produzida pela exclusão da cidade mundial, um estilo de vida. “Imersa em um empobrecimento profundo”, como diz a autora, esta população de jovens está circunscrita territorial e socialmente à vida do bairro, sem que tenha acesso a outros lugares da cidade e outros tipos de vivências. Ao mesmo tempo, ser do bairro expressa para estes jovens seu pertencimento a uma cultura local que pretende, a despeito de seu ostracismo e exclusão de acesso a outros bens simbólicos e materiais da cidade, se afirmar mesmo que por meio da escolha de práticas ilegais.

Se a cidade aparece como o território de produção de diferenças e desigualdades entre jovens, o livro resenhado nesta edição focaliza o campo como o lugar de produção de Infâncias. Fernanda Almeida Leal nos contempla com a resenha da obra *Infâncias do campo*, organizada por Isabel Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva e Aracy Alves Martins. Área que carece de um maior número de estudos e pesquisas, as infâncias do campo retratadas neste livro pertencem às várias regiões do Brasil habitando, seja os assentamentos rurais de reforma agrária, seja as regiões ribeirinhas e as comunidades indígenas. A autora destaca as relações das crianças do campo com a escola, e o fato de estas sofrerem com a dificuldade e, muitas vezes, a impossibilidade de acesso aos bens culturais. Assim, as infâncias do campo se singularizam também por se produzirem a partir de um estreitamento de oportunidades que delinham modos de vida específicos. Esta obra nos oferece uma leitura importante para refletirmos sobre os “ideais de infância”, em geral atrelados à vida da cidade e aos modos de vida das crianças urbanas. Afinal, qual o lugar que as crianças do campo – e suas infâncias – ocupam no imaginário brasileiro? Seria ele apenas aquele das crianças trabalhadoras, que “não têm infância”, ou o daquelas que usufruem de uma infância mais próxima da natureza, e portanto, mais feliz e saudável? Entre um e outro extremo, há muito ainda o quê conhecer – e pesquisar – sobre as infâncias do campo. Esta obra é uma contribuição importante para diminuir o desconhecimento sobre as crianças do campo e suas infâncias no Brasil contemporâneo.

Finalmente, na seção INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS trazemos as publicações do trimestre – março a maio – nas áreas das ciências sociais e humanas dos países da América Latina sobre infância e juventude. Os livros, listados em ordem alfabética, em português e em espanhol, foram aqueles possíveis de serem encontrados nos sites das respectivas editoras. O trabalho dedicado da equipe técnica da **DESIDADES** permite oferecer aos leitores e interessados na área um panorama recentíssimo dos temas que têm sido objeto de estudo e reflexão.

Lucia Rabello de Castro



## Como os jovens habitam a cidade do México

# Diferença e desigualdade

*Maritza Urteaga Castro Pozo*

Este artigo discute alguns estudos de caso realizados nos últimos anos sobre a relação entre jovens e espaço urbano para analisar transformações nos usos, apropriações e percepções juvenis da contemporaneidade urbana. Jovens e espacialidade é uma área metodológica na qual se apresentam interseções, de forma articulada, das fronteiras socioculturais de classe, idade, etnia, gênero, preferência sexual, gostos, estilos de vida e outras zonas de diferenciação e desigualdade social.



FOTO Wiechert Visser

O estudo da espacialidade revela as diversas estratégias que os jovens constroem nas suas interações com múltiplos outros: aqueles que cuidam deles, que os acolhem ou ajudam a se integrarem, que os ignoram, os estigmatizam, os excluem, os marginalizam. Estas experiências cotidianas de habitar, representar e/ou imaginar o espaço urbano permitem o acesso a características dos atores e agrupamentos juvenis da cidade: quem são, o que fazem, de que recursos dispõem, quais são as suas redes e os níveis das mesmas, como se auto-percebem e como percebem os outros, como constroem seus tempos e seus espaços. Os grupos interagem criando experiências espaciais através das quais lemos as suas tensões e seus acordos com os outros que são constantemente definidos em cada contexto.

Quando pergunto sobre o que seria uma “cultura da juventude” no espaço urbano, refiro-me à seleção e mobilização consciente e imaginativa de um subconjunto de diferenças por parte de um grupo juvenil para tecer as suas interações (de disputa, conflito, adaptação ou negociação) com outros grupos sociais (URTEAGA, 2011). Nesse processo, os grupos juvenis estabelecem “expectativas e prioridades com critérios diferentes e todos intervêm para fazer cidade, mesmo que com visibilidade e poder diferenciados” (VERGARA, 2005, p. 193-194).

Como e de que espaços (sociais, culturais, físicos) os jovens participam na reconfiguração do espaço urbano e, mais especificamente, da cidade contemporânea? O que os modos de vida juvenis, com as suas práticas de distinção e de integração no espaço, nos dizem sobre as assimetrias e desigualdades sociais contemporâneas neste tipo de cidade? Discutirei essas perguntas a partir das colocações de Ulf Hannerz (1998) sobre o estudo antropológico das grandes cidades e, particularmente, sobre o que as diferencia como mundiais. Nessas últimas se imbricam certos traços que contribuem profundamente à sua vitalidade cultural: abertura ao exterior e interior, efervescência cultural e sociabilidade. Duas dessas perguntas, no entanto, iniciam esta imbricação e seu resultado: uma concentração tal da população que possibilita uma abertura interna e gera uma exaltação cultural.

A sociabilidade e os seus espaços desempenham papel importante na intensificação do trânsito de significados entre estratos de pessoas e entre diversas esferas de pensamento que se influenciam mutuamente (Ibid). Ambos fenômenos nas cidades dão lugar a uma cultura mundial que organiza a heterogeneidade no sentido de interconectar as diversas culturas locais com as que não estão em um território concreto. As pessoas se relacionam de maneiras diferentes com essa cultura, mas podemos identificar dois tipos possíveis que servem como pólos de análise: as pessoas cosmopolitas e as pessoas locais. A complexidade e efervescência cultural alcançam o seu momento culminante nestes novos “centros ecumênicos globais” porque eles contêm os pontos nodais de controle da economia mundial e porque neles confluem quatro categorias de pessoas: os executivos e diretores das empresas transnacionais, os imigrantes, as elites do mundo da cultura e os turistas. Todas estas figuras sociais têm em comum o fato de “serem, de uma maneira ou outra, transnacionais” (Ibidem, p. 208), desempenharem papel chave na criação e difusão de nova cultura e tornarem estas cidades mundiais.

Abordo três formas juvenis de habitar a Cidade do México na atualidade – a dos jovens indígenas migrantes, a dos ‘trendsetters’ e gangues juvenis e o “ser do bairro” – que ilustram como a ação dos jovens não só expressa as transformações na macroestrutura, como também a sua ativa participação na reconfiguração territorial, cultural e social da Cidade do México.

## Jovens indígenas na cidade

Situo a presença dos jovens indígenas na cidade dentro dos fluxos migratórios que hoje caracterizam as cidades mundiais (HANNERZ, 1998; APPADURAI, 2001). No entanto, essa premissa deve ser enquadrada no contexto mexicano que historicamente tem excluído a presença de indígenas como membros da urbesob a “falsa ideia de que os indígenas pertencem ao meio rural e camponês, enquanto as cidades são o espaço de tudo o que é cosmopolita, que assimila e elimina as diferenças culturais” (ESCALANTE, s.d.). Sob um duplo contexto discriminatório, como indígenas e como migrantes, os jovens estudados pertencem às etnias do deslocamento, fenômeno que Mora *et al* (2004) define como o deslocamento territorial, orientado à mudança residencial dos grupos sociais com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida”. A etiqueta “jovens indígenas” esconde diferenças de todo tipo: de classe, idade, origem étnica, educação, ocupação, profissão, expectativas, estilos de vida e outras. Observei com maior profundidade jovens indígenas recém-migrados à Cidade do México<sup>1</sup>, que ocupam os últimos degraus nas relações trabalhistas e sociais na cidade, com pouca remuneração e baixa qualificação: pedreiros, mecânicos, garçons, soldados, eles; empregadas domésticas, elas. Os jovens do sexo masculino recém-chegados vivem na periferia ou nos terrenos indígenas do centro da cidade, alugando um quarto ou alojados com familiares pertencentes a gerações migrantes anteriores. Estes últimos construíram redes familiares e comunitárias étnicas de apoio para se inserirem no mercado de trabalho e na cultura da cidade, que funcionam tanto para as mulheres quanto para os homens. Estas redes ajudam a encontrar trabalhos temporários como pedreiros ou outros em empresas de construção e de serviços. Eles percorrem longas distâncias na cidade e em suas áreas conurbadas para trabalhar ou procurar trabalho. As jovens chegam a trabalhar em tempo integral no serviço doméstico e vivem nas zonas residenciais onde prestam serviço. Os recém-chegados são muito vinculados às suas famílias, às quais enviam dinheiro, e povos de origem, com os quais mantêm contato constante. O fato de serem recém-chegados condiciona profundamente a sua percepção da cidade como ponte para alcançarem as suas metas imediatas, ganhar algum dinheiro, enviá-lo para os familiares, regressar para os seus amigos de infância e seu entorno afetivo familiar. No entanto, a experiência cotidiana, o rápido acesso a empregos, o tempo aproveitado, apesar das jornadas de trabalho pesadas e extensas, os novos conhecidos, na sua maioria jovens, fazem eles irem adiando o seu retorno à tribo, irem mudando a sua percepção sobre a cidade e experimentarem a sua juventude de uma maneira mais prolongada e menos restrita aos seus costumes. Na atu-

---

1. Realizei estudos sobre estes jovens de diferentes etnias na Cidade do México entre 1997-1998 e em 2004.

alidade, também pressionam sobre estas decisões as atuais formas de ser do jovem rural, caracterizadas, entre outras particularidades, por “assumir a aventura da migração” a fim de concretizar a “percepção subjetiva de sucesso” (PACHECO, 2003).

Os seus tempos e espaços de lazer estão delimitados pelos dias livres, sábado à tarde ou domingo. O espaço urbano se presta ao anonimato e à criação de estilos de vida diferentes, situação que tensiona pouco a pouco a vida dos jovens migrantes por se opor às formas de conduta coletivas tradicionais nas suas culturas de origem. Detectei alguns espaços públicos de sociabilidade juvenil migrante indígena: La Alameda, o Bosque de Chapultepec, La Villa, Xochimilco, Parque de los Venados, Deportivo Venustiano Carranza<sup>2</sup>, entre outros. A seleção desses pontos de encontro na cidade expressa como eles se acham profundamente arraigados às suas culturas de origem: parques, praças, centros esportivos e outros espaços com muito verde, que de alguma maneira recriam as suas maneiras conhecidas de estar juntos e, ao mesmo tempo, possibilitam conhecer outros jovens. No entanto, diferentemente do que fazem em seus povoados, o que os jovens procuram nesses espaços são espetáculos culturais, musicais, cinematográficos, teatrais, assim como lugares para dançar, comer e estar entre amigos ou com seu par, práticas consideradas urbanas. A interculturalidade basicamente se dá com outros jovens pertencentes a grupos étnicos, mas quase nunca com os rapazes mestiços<sup>3</sup> da cidade. Os lugares recreativos que frequentam são espaços dos excluídos: ir à Alameda é ‘gatear’, ir com os ‘nopalitos’<sup>4</sup>. Não obstante, a persistente e constante ida dos migrantes índios à Alameda demandou a adequação de serviços e lugares privados de lazer cada vez mais equipados e seguros para eles/as.

Recentemente, tornaram-se visíveis, nestes espaços, jovens indígenas com vestes espetaculares – que incorporam, hibridizando, elementos e códigos estéticos promovidos pelo mercado, a mídia e as subculturas juvenis urbanas circulantes –, com novos gostos musicais e circuitos de diversão, denominados por Gama (2009) e Sánchez Chávez (2009) ‘mazahuacholoskatopunks’<sup>5</sup>. Eles e elas passaram da cópia à criação de um estilo próprio com o qual interagem entre si e com outros jovens na cidade.

---

2. Centro Esportivo do Governo do Distrito Federal (Nota do Tradutor)

3. Mestiço, no México, é um termo que se refere à grande maioria da população, “que define a sua identidade, em primeiro lugar, como cidadãos mexicanos, que possuem uma cultura ocidental e moderna”, em oposição “aos que falam alguma das mais de 60 diferentes línguas indígenas, e que definem a sua identidade, em primeiro lugar, como membros da sua comunidade local e do seu grupo étnico, e que possuem uma cultura indígena e tradicional, isto é, contrária à moderna”. FONTE: Navarrete, Federico. **México Multicultural: El mestizaje y las culturas regionales**. <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/lzquierdo/BANCO/Mxmulticultural/Elmestizajeylasculturas-mestizoseindios.html> (NT).

4. ‘Gatear’ provém de gato/a, forma discriminatória de denominar as empregadas domésticas, geralmente de origem indígena. Neste contexto, significa olhar, procurar, sair com uma moça indígena. (N.T.) ‘Nopal’ é uma planta do tipo cacto, que faz parte da alimentação diária dos mexicanos. Ambos os termos fazem referência aos indígenas como pessoas de qualidade inferior.

5. Termo composto por quatro vocábulos: ‘mazahua’, uma das 62 etnias mexicanas, ‘cholos’, subcultura transfronteiriça nortenha, ‘skatos’ ou ‘skates’ e ‘punks’, ambas subculturas juvenis. Refere-se às cores fortes e à mistura híbrida das suas vestimentas e penteados.

## ‘Trendys’ e jovens empreendedores na Cidade do México

Conhecidos em outras partes do mundo como ‘millenials’<sup>6</sup>, os jovens ‘trendsetters’<sup>7</sup> estudados representam outra forma de construir e habitar a Cidade do México. ‘Trendsetter’ é uma categoria do ‘marketing’ que significa “posicionados na tendência” (de estilos de vida por vir), embora só recentemente eu tenha encontrado um termo melhor, “empreendedores culturais”, que aqui uso para me referir àqueles jovens integrantes da categoria de pessoas que Hannerz (1998) denomina “especialistas da expressão” ou “pessoas que se ocupam da cultura”, que vivem nas cidades mundializadas. Os ‘trends’ são jovens nascidos na cidade e têm entre 21 e 32 anos de idade; solteiros e sem filhos, vivem com a sua família de origem ou dividem apartamento com algum familiar e/ou amigo(a).

Especializam-se em algumas atividades de tipo expressivo com uma acentuada marca geracional que transcende as suas origens de classe (sendo o limite inferior de classe média baixa): se concentram em carreiras criativas como ‘design’ (gráfico, têxtil, industrial, arquitetônico, de moda, de jóias, de móveis), publicidade, arquitetura, comunicação, artes plásticas, cinema, vídeo, e se aventuram em outras especializações que fomentem a sua criatividade e complementem a sua formação no sentido de atuarem, dialogarem, promoverem e difundirem cultura, fotografia, serigrafia, arte visual e sonora. Os seus produtos culturais são artístico-funcionais para a vida moderna na cidade e o seu trabalho criativo é para certo segmento de mercado. Consideram possível criar no âmbito comercial e viver do seu trabalho criativo. Do ponto de vista organizacional do mercado, são instauradores de certos produtos culturais inovadores, mais especificamente são geradores de novas demandas entre clientes que estão à procura de bens, serviços e ideias novas para depois comercializá-las em grande escala através do mercado. Já em relação à forma de vida, os ‘trends’ se situam de uma maneira particular entre os geradores e difusores de novos estilos de vida e de trabalho. Embora compartilhem com as vanguardas certas concepções sobre o trabalho – como fonte de prazer, satisfação estética e inovação –, o que os identifica é a sua paixão empreendedora: a sua capacidade de correr o risco de empreender novas ideias e difundi-las entre públicos e mercados a partir da associação com outros criativos. Trabalham em vários projetos criativos ao mesmo tempo, não são grupos compactos, formam redes de colaboração e estendem os seus vínculos entre artistas, técnicos, artesãos, empresários jovens, cineastas, personagens de subculturas, profissionais das carreiras criativas em comunicação e outras – os quais conhecem durante os momentos de ócio criativo e nos seus giros pela cidade. Trabalhar e se divertir são parte de uma mesma realidade e as fronteiras entre

---

6. ‘Millenials’ diz respeito a uma geração, dos nascidos entre 1980 e 2000, conhecida também como geração Y, marcada pela globalização, pelos avanços tecnológicos, pela prosperidade econômica, além da ênfase no acesso a informações e oportunidades. FONTE: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o\\_Y](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o_Y) (NT)

7. Realizei estudos sobre este segmento de jovens em 2004 e entre 2010 e 2011.

o lazer e o trabalho são muito imprecisas. Estes jovens se caracterizam pela sua grande interação social com diferentes grupos e redes sociais (cara a cara e virtuais) e valorizam intensamente as experiências que cada rede acrescenta à sua sensibilidade criadora, configurando assim um amplo capital vinculante.

A mega cidade do México, com todas as suas contradições sociais e desigualdades, oferece a eles uma diversidade de formas de vida que alimenta a sua criatividade. Os ‘trends’ vivem a cidade como fonte de inspiração, diversão e trabalho. Delimitamos seus circuitos de diversão na região historicamente urbanizada da Cidade do México – Centro Histórico, Polanco, Condesa e Roma, San Rafael, Escandón, Santa María la Ribera e colônias limítrofes –, instaurando uma tendência metropolitana nos usos e apropriações do espaço urbano: rotas de lazer com lugares urbanos tradicionais (cantinas, pulquerias<sup>8</sup>, salões de baile, circos, praças, sorveterias, taquerias<sup>9</sup>, feiras ambulantes), abandonados (casas, edifícios, teatros, vilas, hotéis), ‘underground’ (bares, antros, terrenos baldios onde se instalavam os ambulantes), centros culturais (museus, casas de cultura, cineclubes, galerias, salas de exposição), mais comerciais (praças, butiques, cinemas, restaurantes, cafeterias, discotecas) e feiras de venda (El Chopo, Plaza Peyote, La Raza, La Lagunilla, Santa Martha Acatitla). Neles esperam interagir com um outro diferente de si mesmos.

Aqui chamo a atenção sobre as maneiras como as dinâmicas artísticas, políticas e de diversão dos ‘trends’, dos mundos boêmios e subculturas e das culturas artísticas nessa região, com graves problemas urbanos desde o terremoto de 1985, acabaram participando de uma revalorização urbana do centro metropolitano que hoje os profissionais de ‘marketing’ denominam ‘hipster’ (corredor cultural Roma Condesa). No âmbito de dinâmicas mais amplas de gentrificação urbana, desde o ano 2000, o fideicomisso do Centro Histórico pela esfera pública, a Fundação do Centro Histórico e outras fundações do mundo privado impulsionaram uma estratégia mista empresarial, fazendo com que estes segmentos juvenis muito ativos e ligados à arte contemporânea se envolvessem no reposicionamento da imagem urbana, dotando de capital simbólico áreas marginalizadas e edifícios destruídos, elevando o valor da mais valia nessa região e ativando um tipo específico de turismo cultural.

## Turmas, gangues e “ser do bairro”<sup>10</sup>

Nas cidades mundiais existe ainda outro tipo de habitante que não interage com a cultura globalizada dessas maneiras. Em artigo no qual reflete sobre a queima de carros nos subúrbios franceses no fim de 2005 por ação de jovens que os meios de comunicação denominaram “imigrantes”, Ulrich Beck indaga o que acontece com os que são

---

8. Lugar onde se vende pulque (bebida alcoólica mexicana). (NT)

9. Lugar onde se vendem tacos (comida mexicana). (NT)

10. Os dois primeiros termos usados no texto original são “banda”, traduzida como turma, e “pandilla”, traduzida como gangue. (NT)



excluídos do maravilhoso mundo novo da globalização. O autor propõe entendê-los enraizados na globalização econômica que dividiu o planeta em centros muito industrializados de crescimento acelerado e desertos improdutivos cujas populações vivem nas cidades mundiais. Neste novo entorno econômico são considerados supérfluos, pois não são necessários para gerar riqueza. Quem são estes jovens incendiários? São jovens supérfluos, cidadãos no papel, segundo informa Beck, são jovens franceses filhos de imigrantes africanos e árabes que suportam, além da pobreza e do desemprego, uma vida sem horizontes nos subúrbios da grande metrópole, onde são marginalizados pela sociedade em autênticos guetos supérfluos. Utilizo a proposta interpretativa de Beck para abordar as maneiras de habitar e ocupar o espaço urbano dos jovens da marginalidade cidadina mexicana.

Atualmente, as turmas e gangues juvenis das periferias urbanas habitam e ocupam o espaço público local: o bairro. Valenzuela (1997) destaca a importância do bairro nas práticas culturais dos jovens dos setores populares. É um espaço socializador, primeiro recurso de liberdade e poder a partir do qual eles têm controle sobre o corpo, a linguagem e outros símbolos com os quais criam as suas próprias relações de status e poder. Nos anos 1980, o tempo da turma era um tempo particular em relação ao tempo formal da educação e/ou do trabalho, e ambos os tempos se complementavam. Estas congregações tinham um ciclo específico de vida profundamente relacionado a uma maior ou menor entrada dos jovens no mercado de trabalho formal ou informal (na sua maioria) e à esfera da delinquência (ainda uma minoria). O bairro permitia que os jovens de turma enfrentassem a insegurança provocada pela mudança para a vida adulta em contextos de incerteza laboral, na medida em que era acessível e controlável no tempo presente deles. No entanto, desde os anos 1990 se observam mudanças no tempo que as turmas ocupam na vida dos seus membros e no nível de violência com que articulam as suas diferenças com outros jovens do bairro. Isso coincide com a incursão mais presente de certas facções do crime organizado e do narcotráfico em bairros nos quais não tinham estado antes, fomentados por uma persistente política neoliberal que reduz as opções que os jovens têm para materializar os seus processos de autonomia. O cenário atual que configura grande parte das histórias de vida da população juvenil é repleto de desigualdades quanto a acessos à educação, ao emprego, a serviços de saúde, a níveis de alimentação adequados, a meios de comunicação, a espaços de participação e diversão, à tecnologia. No seu conjunto, a população juvenil está imersa em um empobrecimento profundo (VALDEZ, 2009).

Em um estudo sobre jovens, crime e estigma, Carlos Perea (2004) desmonta o equívoco “que imputa ao jovem o papel estelar da criminalidade”, demonstrando que os adultos são os mais destacados protagonistas da criminalidade. Perea observa que o lugar do crime na atualidade não provém do seu crescimento ilimitado e sem normas, e sim do seu papel estratégico em mediações essenciais da reprodução social: ele penetra nos processos econômicos e políticos, e também na esfera cultural, na qual as turmas juvenis têm papel destacado. Perea estabelece uma diferença entre as gangues que possuem

laços como crime e as que não<sup>11</sup>. Os membros das primeiras vivem submersos em um tempo paralelo, “os seus ciclos de atividade passam por fora dos horários socialmente estabelecidos: desistem das aulas escolares, desprezam o trabalho estável e costumam romper os modos de relação com a família”; enquanto os segundos “permanecem ligados, ainda que com conflitos, às rotinas da família, da escola ou do trabalho” (*Ibid*, p. 164). Os primeiros assumem como hábito permanente de vida o consumo, o roubo e a violência; enquanto os segundos podem assumir um ou outro aspecto. Para ambos, o centro de referência é o bairro, o espaço local onde exercem o seu poder, que, no caso dos primeiros, é pleno. Nessas circunstâncias, a turma e a gangue lançam um desafio ao projeto cultural da cidade. Parados frente a um tecido urbano que oferece exclusão, uma multidão de jovens das áreas populares fazem da marginalidade um estilo de vida, que constitui uma profunda ruptura com a vida corrente e seus usos, com a lei e a norma instituída (PEREA, 2004).

As periferias das cidades são também ocupadas por uma grande parte das classes médias baixas. Lazcano (2005) apresenta uma imagem recente de jovens de poucos recursos em moradias populares ao norte da Cidade do México. Através do convívio, de compartilhar o espaço e os costumes, eles constroem a sua identidade como jovens de bairro. Compartilham uma cultura urbana popular local profundamente condicionada por um entorno de contradições econômicas e sociais que impõem aos indivíduos necessidades, estilos de vida e de consumo inacessíveis, criando neles a imagem e vivência de uma segregação econômica e social. Diante destas frustrações, bairro e jovens constroem as suas próprias estratégias – atividades informais e ilegais – como recurso para a sobrevivência e muros imaginários e espaciais reforçando a sua segregação social e a fragmentação espacial da cidade. Ser do bairro se converte em um elemento de pertencimento, de proteção e segurança e em estandarte da sua condição social e econômica. Submetidos a uma economia que não permite que tenham acesso a outro tipo de lugares e eventos recreativos, as suas atividades se restringem ao bairro, se enraízam nele através do compartilhamento de festas, noites, futebol, da defesa dos seus membros, alianças via casamentos, laços e redes para procurar emprego ou obter dinheiro. “Ser do bairro” é uma expressão conhecida pelos jovens que constroem a sua identidade, sociabilidade e interação na rua, sob princípios e regras conhecidas e respeitadas pela turma, que significa o seu pertencimento a tradições locais urbanas (LAZCANO, 2005b).

Turmas, gangues e jovens de bairro são formas agregadoras de jovens segregados pela nova ordem em autênticos guetos supérfluos na periferia da grande cidade. As suas práticas espaciais e as saídas que estão construindo, ilegalidade em vez de informalidade cotidianas, mostram que, correndo riscos e escolhendo as suas próprias vias, eles se posicionam na cidade contemporânea.

---

11. Discordo da denominação genérica que realiza Perea desta forma agregadora. Se ambas as formas e rapazes têm características distintas, deveriam ser denominados de maneira diferente, gangues as primeiras, turmas as segundas, como faz a tradição acadêmica mexicana.



Apresentei algumas formas juvenis contemporâneas – diferentes e desiguais – de habitar, de fazer cidade e de representar o espaço público urbano. Definitivamente, elas indicam que a cidade mundial não tem uma forma única, nem constrói só uma identidade, nem seus significados são gerados somente naquilo que é próximo e imediato ou distante e fluido, entre outras características. As práticas sócio-espaciais juvenis manifestam o envolvimento ativo dos jovens na determinação das suas vidas e das de quem os rodeia, e também na definição desta nova forma urbana e na construção das suas novas funções e significados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Trilce – FCE, 2001.

BECK, Ulrich. La revuelta de los superfluos. *El País*, 27 de noviembre, 13-15, 2005.

ESCALANTE, Yuri. La exclusión indígena de la membresía urbana. Proyecto de investigación. Disponible en: <http://www.indigenasdf.org.mx/convivencia.php>. Consultado el 12 de noviembre de 2004.

GAMA, Federico. Mazahuacholoskatopunk. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2009.

HANNERZ, Ulf. Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares. Madrid: Cátedra y Universidad de Valencia, 1998.

LAZCANO, Teresa. “El ser barrio como constructor de identidad en los jóvenes de la urbe”. *Sensacional de Antropología. Revista Estudiantil de Antropología Social de la ENAH (UNAM)*, 5, 63-66, 2005.

\_\_\_\_\_. La vida en el barrio urbano. *Sensacional de Antropología. Revista Estudiantil de Antropología Social de la ENAH (UNAM)*, 6, 41-44, 2005b.

MORA, Teresa et al. La etnografía de los grupos originarios y los inmigrantes indígenas de la ciudad de México. En P. Yañez, V. Molina y O. González (comps.). Seminario Permanente Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad. México: UACM y Secretaría de Equidad y Desarrollo Social, 225-247, 2004.

PACHECO, Lourdes. El sur juvenil. En J.A. Pérez Islas et al. México – Quebec. Nuevas Miradas sobre los jóvenes, 198-209. México: Instituto Mexicano de la Juventud y Office Québec – Ameriquespour la JeunesseObservatoire, 2003.

PEREA, Carlos M. Joven, crimen y estigma. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud (IMJ)*, 8 (20), 140-168, 2004.

SÁNCHEZ CHÁVEZ, José Ángel. Jóvenes, identidades migrantes, subcultura y performance. Tesis de Licenciatura en Ingeniería Agrícola – Especialización en Sociología Rural, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2009.

URTEAGA, Maritza. De jóvenes contemporáneos: Trendys, emprendedores y empresarios culturales. En García Canclini, Nestor; Cruces, Francisco y Maritza Urteaga Castro Pozo (coords.) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, 25 – 44. España: Ariel, Fundación Telefónica, UNED y UAM, 2012.

..... La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos. México: Juan Pablos Editor y UAM – I, 2011.

VALDEZ, Mónica. Jóvenes y datos. Panorama de la desigualdad. Suplemento Diario de Campo, 56, 37 – 39, 2009.

VALENZUELA, José Manuel. ¡A la brava ese! México: COLEF, 1997.

VERGARA, Abilio. Desde la posciudad, repensando lo urbano y la antropología. Antropología urbana como producción simbólica. Antropologías y estudios de la cidade, I (1), 187- 227, 2005.

**PALAVRAS-CHAVE:** jovens índios, empreendedores culturais, turmas juvenis, cidades mundiais



### **Maritza Urteaga Castro Pozo**

*Professora pesquisadora da Pós-graduação em Antropologia Social da Escola Nacional de Antropologia e História – ENAH, Universidade Nacional Autônoma do México – UNAM.*

*Entre seus livros mais recentes estão:*

*LA CONSTRUCCIÓN JUVENIL DE LA REALIDAD.*

*JÓVENES MEXICANOS CONTEMPORÁNEOS (2011, Juan Pablos Editores, UAM); Néstor García Canclini e Maritza Urteaga (coords.) CULTURA*

*Y DESARROLLO. UNA VISIÓN CRÍTICA DESDE LOS JÓVENES (2012, Paidós, UAM); Néstor García Canclini, Francisco Cruces y Maritza Urteaga (coords.) JÓVENES, CULTURAS URBANAS Y REDES DIGITALES (2012, Ariel, Fundación Telefónica, UNED, UAM).*

*maritzaurteaga@hotmail.com*

# Todas as crianças na escola regular

## Políticas de inclusão

ENTREVISTA DE

Lucia de Mello e Souza Lehmann

COM Maria Cristina Carvalho Delou



FOTO Escola de Inclusão da UFF

*Lucia Lehmann:* Recentemente, houve mudanças na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que inclui crianças especiais nas escolas. Que mudanças foram essas e o que elas implicam? Gostaríamos que você esclarecesse também quem são as crianças consideradas especiais.

*Cristina Delou:* A primeira mudança grande que houve em relação à LDB foi em 1996, quando foi reconhecido o direito de matrícula de qualquer criança, jovem ou adulto, na escola. Não há na LDB restrição a qualquer tipo de matrícula de quem quer que seja, em qualquer momento da vida. Isso tem que ficar muito claro. A obrigatoriedade de entrada na escola era dos seis anos em diante. Então, a partir de seis anos, qualquer pessoa, em qualquer momento da vida, encontraria, segundo a LDB, um lugar para garantir a sua matrícula. A história nos mostra que os alunos com deficiência procuravam as instituições especializadas. Os cegos procuravam o Instituto Benjamin Constant (IBC), os surdos procuravam o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e havia um estranhamento quando

uma criança dessas procurava uma escola regular. Isso aqui no Rio de Janeiro, porque no interior do Brasil, não havendo instituição especializada, as famílias levavam seus filhos cegos e surdos para a escola regular. Eles estudaram, mas em número muito insignificante, com uma invisibilidade muito grande, a ponto de não termos informação de pessoas do interior que conseguiram galgar o ensino superior. Historicamente, há uma migração do interior para o Rio de Janeiro, em busca das instituições especializadas, o IBC e o INES. É comum encontrar alunos de outras regiões que estudam nessas escolas porque elas ainda mantêm o sistema residencial durante o período escolar. No período de férias, essas crianças voltam aos seus lares, e no período de aulas, elas têm o acolhimento nos institutos devido à distância.

Os alunos autistas eram completamente ausentes das escolas. O autismo, visto como um quadro em que as crianças não apresentam habilidades sociais, fazia com que esses alunos tivessem dificuldade de se manter na escola. O fato de elas conseguirem se matricular já era um ganho, mas manter-se na escola, ser aprovado, se tornava complexo, porque a habilidade social é, de certa forma, objeto de avaliação. A dificuldade de relacionamento, a dificuldade de perguntar e tirar dúvidas fazia com que os alunos muitas vezes não conseguissem realizar as provas de forma satisfatória e alcançar aprovação. Os chamados autistas de “alto funcionamento” conseguiam avançar na escola, mas os outros não. Temos notícias de um autista de alto funcionamento, acompanhado terapeuticamente, que alcançou titulação superior. Temos conhecimento de algumas pessoas que tiveram a educação básica na década de 80, 90, que são doutores e que lecionam na universidade pública. Fizeram concursos, foram aprovados, estão nas universidades com um perfil muito singular. Em geral, são professores que precisam da mediação, de alunos monitores, para facilitar o diálogo com os seus alunos. E as áreas de conhecimento contempladas por esse perfil, regra geral, são a matemática, a física, a química, a biologia. São pessoas com um perfil mais introspectivo, com dificuldades de relacionamento interpessoal, que não se sentem à vontade para declarar socialmente que elas têm esta dificuldade e diferença.

Com a nova lei sancionada, há uma atualização da redação sobre portadores de deficiência, há uma ênfase na inclusão dos alunos com “transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Os alunos superdotados, também considerados especiais, sempre estiveram na escola. Durante muito tempo, eles foram privilegiados, porque eram vistos como elite social, porque só da elite social econômica saíam aqueles que iam se escolarizar, aqueles que iam formar a classe dos governantes, dos intelectuais, dos políticos. Isso mudou com o tempo e hoje há uma absoluta vergonha de ser bom aluno. Os bons alunos se envergonham de tirar notas altas. Hoje, os superdotados continuam na escola, mas não têm mais o status que tinham e mudaram a maneira de se apresentar socialmente, buscando outras competências, outras habilidades e não mais a nota dez em matemática ou em português.

*Lucia Lehmann:* Mas esses alunos não se tornam um “problema” para a escola?

*Cristina Delou:* Sim. Porque a escola tem que lidar com os diferentes alunos e ritmos de aprendizagem. Em uma sala de aula, os diferentes alunos têm ritmos diferentes de aprendizagem, a escola tenta nivelar o conteúdo e ritmo de ensino para atender a todos. No caso do superdotado, que aprende com facilidade e rapidez, a escola tem que criar condições de suas potencialidades serem aproveitadas, alavancando sua motivação e interesse de aprender e até de servir de apoio aos colegas que têm um ritmo mais lento de aprendizagem. Se a escola não valoriza este aluno, ela afeta diretamente a autoestima dele, o seu bem-estar psíquico. Estamos vendo uma evasão de alunos muito inteligentes nas escolas das classes populares, por volta dos 12 anos de idade, porque eles estão sendo cooptados pelo desvio social, pela marginalidade, pelo tráfico de drogas.

*Lucia Lehmann:* Você está observando que há alunos especiais que são autistas, alunos que são superdotados...

*Cristina Delou:* Isso. Essa foi a grande mudança. Na LDB de 1996, aparece a categoria “necessidades especiais”. Os alunos superdotados são citados no artigo 59, quando é abordada a preparação para o trabalho. E agora, na revisão de 2013, essa expressão “necessidades especiais” foi substituída e vieram as três categorias: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

*Lucia Lehmann:* Essa inclusão, essa substituição dos termos e essa política de inclusão têm trazido problemas para a escola? A escola está preparada para lidar com isso?

*Cristina Delou:* Inicialmente, houve um estranhamento cultural, porque não fazia parte da experiência escolar atender os alunos especiais. São passados 24 anos desde que se instituiu o direito de educação para todos, literalmente. Esse tempo é suficiente para fazer uma crítica racional, porque o apoio material, financeiro e econômico não acompanhou o tempo de crescimento e de vida das crianças, que, em 24 anos, formam uma geração. Quem entrou na escola em 1996, por meio de uma matrícula de inclusão, já completou ou está perto de completar 30 anos, e o que aconteceu na vida dessa pessoa? O que acontece é que faz parte, tanto da história da formação dos professores como da formação dos políticos, daqueles que vão ser gestores escolares, secretários de educação, ministros, a mesma história de omissão em relação às pessoas especiais, porque também não conviveram com os especiais nas escolas. Quando as pessoas especiais passam a fazer parte do público alvo da educação, a formação de professores não se apropria deste movimento imediatamente.

Hoje, quando vemos grupos de professores que lidam com a diversidade, ainda há um estranhamento. Alguns dos professores que estão na escola se formaram em tempos em que o conteúdo não era universal para todos, em que não havia a inclusão. Ainda há um movimento de resistência dentro da escola. Por um lado, vemos o pessoal da licenciatura se interessando pela elaboração de materiais didáticos acessíveis aos especiais, mas muitas vezes não vemos o pessoal da Pedagogia interessado nisso. Há uma crítica à inclusão dos especiais nas escolas regulares, para depois se refletir sobre o direito humano à educação, esse direito humano é para qualquer um. Estamos ainda em uma fase de formação de consciência e de profissionais para lidar com a inclusão. E aí, é grave dizer: o nível de consciência da necessidade de inclusão não atinge a todos. Nós ainda temos

setores sociais que acham que é um desperdício levar um menino cadeirante, que não fala, que baba, e entregar um tablet para ele numa escola pública, porque ele não vai ter condições de se escolarizar. No entanto, quando a gente descobre que o tablet é uma ferramenta de inclusão e que ele pode se comunicar através do tablet, é uma surpresa geral. Quando a gente descobre que este aluno é uma pessoa de alta inteligência, a perplexidade é maior ainda, porque aí se vê o desperdício.

*Lucia Lehmann:* Você está dizendo que a inclusão destes alunos cria certa reação pelo desconhecimento e falta de preparo da escola, em alguns momentos, tanto quanto do público e da família que frequenta a escola...

*Cristina Delou:* Todo o público. A família estranha o que aquele aluno está fazendo na escola regular. Sei do caso de um aluno com transtorno global do desenvolvimento, ou um transtorno do espectro autista, em idade escolar, que, conforme recomendação da Secretaria de Saúde, para prevenir acidentes, devia frequentar a escola de capacete. Inicialmente, o que se pensou foi: ele não vai aceitar o objeto estranho na cabeça, ele vai reagir. Mas ele aceitou o capacete, ele curte o capacete, e quem estranha o capacete? A comunidade escolar. Quem produz a exclusão do aluno porque ele usa capacete? A comunidade escolar. Mesmo sendo esclarecido que é para evitar um traumatismo craniano, porque, quando aumenta a dificuldade de comunicação dele, já que ele não fala, ele bate com a cabeça na parede, a comunidade escolar acha estranho que há um menino na escola que usa capacete.

*Lucia Lehmann:* Você considera que as políticas públicas em relação a essas crianças especiais têm sido efetivas?

*Cristina Delou:* Pode parecer estranho, como professora universitária, o que eu vou dizer. As políticas públicas de inclusão são profundamente democráticas e progressistas, porque elas provocam um avanço na humanidade, no sentimento de humanidade. Porque quando passamos a conviver com essas pessoas, descobrimos que elas têm uma força superior para superar as dificuldades e os desafios sociais, e que muitas vezes nós não nos vemos capazes de enfrentar os desafios com aquela coragem. No entanto, a força social é muito grande, a impunidade. Porque a LDB é uma lei educativa, não é uma lei penal, ela não penaliza quem não a executa, quem não a pratica. Mesmo para quem nega matrícula a um aluno surdo em uma escola, alegando que não tem professor de libras, não há penalidade, não há uma reação do Ministério, da Secretaria. O Ministério Público demora muito a reagir e o Conselho Tutelar não toma conhecimento. Então existem ainda muitas crianças fora da escola, porque a escola diz: aqui não tem professora de libras, não posso matricular. Escolas particulares mais ainda, elas se sentem muito à vontade, não há penalidade. A demora para a mudança cultural é muito grande.

*Lucia Lehmann:* E aí a escola recebe estes alunos. O que tem sido feito no ambiente escolar com estes diferentes especiais – o surdo, o cego, o autista?

*Cristina Delou:* O Governo Federal estimula a “sala de recursos multifuncional”, que é uma entidade criada por ele. Nenhuma literatura no mundo fala disso. Nem a Declaração de Salamanca fala de sala de recursos multifuncional.



*Lucia Lehmann:* Você pode explicar o que é a sala de recursos multifuncional?

*Cristina Delou:* Eu vejo a sala de recursos multifuncional como um instrumento econômico, porque coloca em uma sala, à parte da sala regular, uma professora que se pretende especialista em todas as áreas. A formação do professor para atender as crianças especiais é demorada. Um professor leva dois anos e meio para fazer um curso de libras básico, um ano para aprender o básico de braille e de soroban. A formação em metodologias de ensino, em comunicação ampliada e alternativa, para atender os paralisados cerebrais e os autistas, demanda mais de um ano. Leva-se mais de um ano também para dominar as práticas pedagógicas para trabalhar com alunos superdotados, porque isso é acompanhado de formação acadêmica. Então, como se pretende que em meses, em dias, em horas se abram os braços para receber um aluno, seja ele de que perfil for, para ser acompanhado no contraturno escolar durante um ano pelo menos? Essa é a recomendação do Ministério da Educação (MEC) e é a dificuldade que nós temos para ter professores em sala de aula, porque os professores que não se sentem capacitados não vão para esse tipo de programa. A legislação complementar, que é o parecer 17 de 2001 e a resolução número 2 de 2001, dá à família o direito de escolher onde e como será a educação escolar do seu filho. Inclusive, em alguns casos, é o próprio aluno quem deve escolher, porque muitas vezes ele tem esta possibilidade. É na parceria aluno, família e escola que o planejamento pedagógico deve ser realizado. O aluno com deficiências múltiplas ou profundas tem direito à terminalidade específica. O inciso 2 do artigo 59 da LDB prevê que este aluno tenha acesso aos níveis seguintes da escolarização. Terminalidade específica só se faz na educação básica, não se faz no ensino médio nem na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Então este aluno, que tem uma deficiência intelectual, uma deficiência múltipla ou uma deficiência profunda, avaliado psicológica e pedagogicamente, que não tem condições de acesso ao ensino médio regular, ele tem direito a uma terminalidade específica e é encaminhado a um curso profissional, adaptado a pessoas com necessidades especiais. O Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) têm participado do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), mas falta ainda abrir os cursos para as pessoas com deficiência, porque eles precisam se adequar para receber este público. Uma vez profissionalizados, com formação, eles poderiam estar na sociedade, trabalhando ao nível das suas competências. Podem ocupar funções que não precisam ser ocupadas por pessoas que têm mais facilidades. Quanto aos superdotados, que têm direito à aceleração de estudos, a escola depende da família aceitar a proposta da aceleração de estudos ou da terminalidade específica.

*Lucia Lehmann:* Você pode explicar melhor o que é “terminalidade específica”?

*Cristina Delou:* Terminalidade específica é uma adaptação curricular. Ela é feita durante o período escolar da educação básica para alunos que estão no sexto ano, não alfabetizados, que não sabem ler e escrever e não conseguem calcular mentalmente. Nisso podem incluir-se casos de Síndrome de Down, de Síndrome de Williams, de Síndrome de West, que são síndromes bastante complexas. Sabemos ser possível que esse aluno venha a desenvolver uma atividade social e profissional, então ele precisa ter um currículo adequado às competências dele. Se isto não ocorrer, inevitavelmente ele será transferido para a EJA

(Educação de Jovens e Adultos) após o nono ano. A legislação não ampara a terminalidade específica em EJA e não se sabe como ele vai sair dessa etapa e se profissionalizar. Isso é uma novidade da LDB, existem notas técnicas do MEC, resoluções e documentos, que orientam como a profissionalização deve ser realizada, mas os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas ainda não contemplam a rotina descrita nestes documentos. No caso dos superdotados também está prevista a terminalidade específica e ainda a aceleração nos estudos.

*Lucia Lehmann:* Você acha que efetivamente a inclusão dessas crianças na escola está tendo bom resultado?

*Cristina Delou:* Genericamente, não. Em alguns casos particulares, sim. Por exemplo, há uma moça com Síndrome de Down em Natal que conseguiu fazer o curso de formação de professores e tornou-se auxiliar de creche. Ela já foi motivo de reportagens. Ela é alfabetizada, examina a agenda das crianças, vê se a mãe leu e mandou recado, lê histórias, ela se ocupa das crianças na creche. Isso é possível. Por que não? Agora, não temos 100 pessoas com Síndrome de Down nestas condições. E se não temos é porque não foi dada a elas a condição de chegar a esse nível de profissionalização. Há um rapaz com Síndrome de Down também, que se formou em Educação Física pela Universidade Tuiuti do Paraná, e que hoje é professor de natação para crianças com Síndrome de Down. Ele conta o que foi feito no currículo escolar dele para poder chegar no ensino superior. Diz que a mãe dele, junto com os professores da escola, fizeram uma adaptação nos currículos de matemática, de química, de física, para ele poder chegar ao final da educação básica, do ensino médio e do ensino superior. Tendo feito Educação Física, ele pode ser professor de natação de crianças com Síndrome de Down. Ele não vai ser treinador, não vai ser pesquisador, não é atleta, não vai dar aula para outras categorias. Ele vai dar aula de natação para crianças com Síndrome de Down. Houve uma iniciativa da família e uma ação social para procurar uma academia ou escola de natação, onde ele fosse empregado para dar aula para alunos especiais.

No caso dos superdotados, é mais comum vê-los tendo um currículo adaptado e realizando a aceleração de estudos, concluindo os cursos em um tempo menor, como a LDB prevê. Tem-se, por exemplo, o caso de um defensor público no Rio de Janeiro, que terminou o curso de graduação em Direito na Universidade Estadual do Rio de Janeiro com 19 anos, com 20 anos ele fez a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), com 21 fez a prova para a Defensoria Pública e tomou posse. Então, isso é possível. Existem programas novos, como o da Universidade Federal Fluminense. Lá tem um programa de altos estudos para 11 cursos de pós-graduação. Esse curso acontece simultaneamente à graduação. O aluno do segundo período se submete a um processo de seleção e, se for selecionado, recebe uma bolsa da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) e começa a cursar disciplinas do mestrado, que têm correspondentes na graduação. Sendo aprovado na disciplina do mestrado, ele não faz a disciplina da graduação. Este aluno vai terminar o curso mais cedo, tanto de graduação quanto de mestrado, para chegar ao doutorado mais cedo. O que se pretende com isso? Que ele se profissionalize, que chegue às bancadas de pesquisa mais cedo para ter mais chances de fazer descobertas.



*Lucia Lehmann:* Você acha, então, que qualquer aluno, qualquer criança poderia ser incluída na escola regular, caso tenha disponibilidade e recursos dentro da escola?

*Cristina Delou:* A frase é exatamente essa. É necessário que haja uma situação humana muito fora do comum, muito fora do padrão, para dizer que a pessoa não tem condições de frequentar a escola. Porque no nosso sistema de ensino, que segue a Declaração de Salamanca, nós temos as escolas regulares e as escolas especiais. Nós ainda não entendemos, como a Declaração de Salamanca diz, que as escolas especiais são a sede da cultura especializada para a criança especial. Nós ainda fazemos uma leitura de que a escola especial exclui. A gente não faz a leitura de que a escola especial inclui pelo conhecimento que ela possui, formando professores para atuar na escola regular. Então, se a escola tem alunos muito diferentes, do ponto de vista do ritmo da aprendizagem, você tem um aluno que precisa três anos para concluir uma escola regular. Qual é o lugar deste aluno? É lá no ritmo de um ano ou no ritmo de três anos? Igualamos as crianças, oferecemos um padrão único, tanto para as crianças que aprendem rápido, como para as que demoram a aprender. Algumas precisam de três anos, para outras bastaria um mês e elas levam três anos na escola.

A escola especial deveria ser vista como a escola que inclui. O Instituto Benjamin Constant oferece cursos livres de formação para professores. Cursos livres que não têm nenhum valor acadêmico. O MEC nunca reconheceu esses cursos como de valor acadêmico. No entanto, é lá que se aprende libras, braille, soroban, orientação e mobilidade, alfabetização para as crianças cegas. Alfabetização de crianças cegas não é uma coisa trivial. A alfabetização das crianças videntes é visual. A professora norteia com gestos e atos a ação da criança. A alfabetização da criança cega é guiada pelas mãos da professora, não importa se a professora é cega ou vidente. Então, a criança cega tem que ter uma professora na sala de aula, reproduzindo a prática pedagógica que vai ser concluída com a leitura. E aí uma criança cega em uma classe regular, com professora vidente e alunos videntes, perde naquilo que a Maria Montessori chamou de momentos críticos do desenvolvimento. Porque a criança fica esperando, na atitude corporal, e deixa de ter informações básicas e necessárias para que possa aprender em um espaço de tempo mais curto, porque ela depende do tato. Quem vai fazer o treinamento para que ela possa, na ponta dos dedos, diferenciar o a do b para poder escrever e ler?

*Lucia Lehmann:* Então, o que seria o ideal?

*Cristina Delou:* Crianças cegas e surdas, na fase de alfabetização, têm que estar entre os pares, para que elas possam aprender, no espaço de tempo mais curto, a ler e a escrever.

*Lucia Lehmann:* Dentro da escola?

*Cristina Delou:* Dentro da escola. E não é dizer que ela vai fazer isso na sala de recursos, com a professora da sala de recursos, que está na escola, mas funciona em separado das classes regulares no contraturno. A professora da sala de recursos muitas vezes não tem uma formação adequada e essa criança não vai ter pares na sala de recursos. Então, o que não se faz na sala regular e se transfere para a sala de recursos, não é complementação. Complementação é aquilo que vai enriquecer a sala de aula. Se ela está ali na sala de

aula, ela tem que ter os meios e o professor adequado para aquela aprendizagem que vai fazer com o coletivo. Se falta o coletivo na sala de recursos multifuncional, não é complementação. Passaram 24 anos, muito dinheiro já foi investido, muita energia já foi gasta, e muito pouco a gente avançou. O que não dá para fazer é a seguinte pergunta, nesta altura do campeonato: será que vale a pena continuar nesta linha? Aí a resposta é: a gente não tem nem o direito de pensar nisso. Porque são pessoas, são cidadãos, é o povo brasileiro. Então, se pensarmos na grande quantidade de pessoas de média idade que estão na cadeira de rodas porque sofreram acidente de trânsito ou alguma doença, a gente está dizendo: elas não têm direito de participar da vida em sociedade!? Então, não se pode questionar isso em relação à criança.

*Lucia Lehmann:* Recentemente, em uma dinâmica que realizamos com professores de Educação Especial, eles relataram as dificuldades de os especiais e familiares obterem seus direitos de cidadãos. Quer dizer, surgem as leis, mas será que elas estão funcionando efetivamente? Muitos consideram que alguns dos obstáculos para a obtenção dos direitos dos especiais são a falta de esclarecimento, a falta de acesso às políticas públicas, as dificuldades de informação da família, a existência de funcionários esclarecidos que atendam o especial e a concentração de todas as expectativas em cima da educação. O que você poderia comentar sobre isso?

*Cristina Delou:* Isso tudo é decorrente da crítica a priori que se faz. Não se conhece a política de inclusão, não se conhecem os direitos, faz-se uma crítica a priori. Os anos 90 são os anos do neoliberalismo e da globalização. Costumamos fazer críticas quando nos vemos diante de uma política pública para inclusão. Quase dizemos: olha, a culpa de ter uma política dessa natureza é do neoliberalismo e da globalização, abra o olho! No entanto, estamos criando barreiras na formação de professores, que é o canal de transmissão do conhecimento para as classes populares, para onde estão voltadas estas políticas públicas. A gente não sabe, por exemplo, que em São Gonçalo tem uma menina de seis anos de idade que já está aposentada pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), porque a mãe foi orientada nesse sentido por profissionais das áreas da saúde e do serviço social. Isto é falta de formação para este tipo de política pública, é uma falta de formação voltada para a pesquisa: vamos ver o que é isso, o que se pretende, vamos projetar isso para o futuro. Qual é a consequência de se ter hoje um Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dizendo que temos 23,91% de pessoas autodeclaradas com deficiência e que passam a ter direito à aposentadoria a partir do momento em que são declaradas incapazes? O que isso significa economicamente para o país? Vamos fazer a crítica a partir do momento em que conhecemos as consequências econômicas disso tudo. Este tipo de assistencialismo, como no exemplo citado da menina, surgiu no bojo da política de inclusão e precisa ser denunciado e criticado. Não é deste tipo de assistência que as pessoas especiais precisam, não são aposentadorias precoces e outras ações deste nível.

*Lucia Lehmann:* Você acha que a mídia, de um modo geral, focaliza essas crianças e jovens especiais? A mídia tem sido um veículo que dá visibilidade e permite uma conscientização da sociedade?

- Cristina Delou:* Não. A mídia só faz uso da imagem do especial quando ela vai tirar algum proveito disso. Algum programa social, algum benefício paralelo, mas não há nenhum interesse da mídia em levar esclarecimento. A mídia também não focaliza as crianças e jovens especiais no sentido de fazer uma programação e comunicação voltada para eles, porque, para isso, a mídia terá que se adequar, se adaptar. Como? As televisões teriam que fazer audiodescrição, adaptações da emissão, das formas de comunicação, para atingir os diferentes tipos de especiais. Isso tudo demanda equipamentos e profissionais especializados. Teriam que ter, por exemplo, inúmeros intérpretes de libras para todo tipo de programação. E é difícil ter um profissional de libras todo o tempo. Como será o vínculo deste intérprete e a formação? Quase não temos cursos de formação de libras, os cursos estão começando a surgir agora. O MEC está avaliando pessoas com pró-libras a nível de ensino médio e ensino superior. As pessoas que sabem libras aprenderam muitas vezes nas igrejas, nas práticas religiosas. Isso é muito grave e, ao mesmo tempo, um obstáculo do ponto de vista da mídia, que não tem os recursos compatíveis.
- Lucia Lehmann:* Você diz, então, que a mídia não tem recursos para atingir vários desses especiais e que também não os focaliza de uma maneira inclusiva, de uma maneira que dê visibilidade aos reais acontecimentos em relação a eles!?
- Cristina Delou:* Mesmo nos canais governamentais. Eles têm a pessoa falando libras, mas não têm audiodescrição, então os cegos estão fora.
- Lucia Lehmann:* O que você acha que seria o ideal para aumentar o conhecimento da sociedade em relação a essas crianças e para uma efetiva inclusão?
- Cristina Delou:* É continuar cativando as pessoas que ainda não conhecem o ambiente das políticas de inclusão. É acolher as pessoas que estão espontaneamente interessadas nessas políticas de inclusão, dando a elas o conhecimento necessário e possível. Ajudar as pessoas a saberem onde podem buscar mais formação para atuar nessa área, mostrando que a mudança social depende muito do nosso papel social. Cada um que chegar à escola vai encontrar um ambiente de resistência e tem um papel ali a desenvolver. Essa pessoa tem duas opções. Uma é aderir ao movimento de resistência que existe na escola. Ninguém precisa dizer que o professor ganha pouco, que as condições materiais de trabalho são inadequadas, que falta tudo dentro das escolas. Mas a gente pode fazer a opção de ser aquela pessoa que vai realizar os projetos, que vai construir as condições, porque as políticas existem, o dinheiro existe.
- Lucia Lehmann:* As políticas que estão presentes, como a inclusão de especiais em salas regulares, não são impositivas?
- Cristina Delou:* Não. Tanto não são, que não há penalidade para quem não as cumpre. Então, quem tem vontade de fazer um projeto, que faça, que traga o dinheiro para sua escola, que tire o dinheiro do caminho da corrupção, porque este é o nosso drama atual. Não se usa o dinheiro na inclusão, não se usa na educação, vai ser usado na corrupção! Então, que a gente faça a nossa parte. Os jovens estão sensíveis e atentos, mas eu estou me surpreendendo com muitas pessoas de mais idade que descobriram recentemente o que é

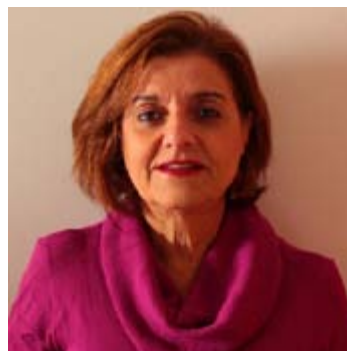
uma política de inclusão e que estão vindo com tudo para trabalhar. E são elas que vão enfrentar a resistência da escola. A escola enquanto equipamento social é muito forte. Enfrentar essa força, essa resistência, mostrar com trabalho que a criança aprende no ritmo dela, do jeito dela, isso é de um valor social imenso, de um valor humanitário imenso. E é esse o nosso papel, porque hoje são essas famílias que precisam e amanhã a gente não sabe se somos nós que vamos precisar. A história dá muitas voltas, a vida dá muitas voltas. Quem combate, não valoriza ou não se importa hoje, pode precisar amanhã. É preciso pensar nisso. É a lei da física, lei de causa e efeito. Que a gente tenha consciência de que hoje é aquela pessoa que tem uma situação que necessita de atenção especial. Não sei se amanhã serei eu!

**PALAVRAS CHAVE:** crianças, escolas, políticas de inclusão, LDB



**Maria Cristina Carvalho Delou**

*Professora Associada da Universidade Federal Fluminense. Psicóloga. Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão e do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Educação Especial e Inclusiva da UFF.*  
[cristinadelou@id.uff.br](mailto:cristinadelou@id.uff.br)



**Lucia de Mello e Souza Lehmann**

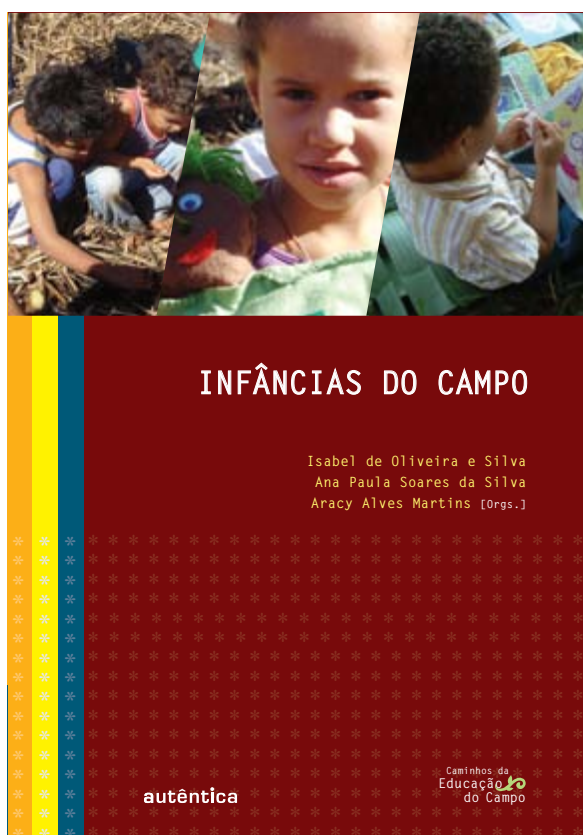
*Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense na Faculdade de Educação e no Curso de Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão. Editora Associada da DESIDADES.*  
[lehmannlucia@gmail.com](mailto:lehmannlucia@gmail.com)

# Infâncias do campo

Isabel Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva e Aracy Alves Martins [ORGS.]

RESENHA POR

Fernanda de Lourdes Almeida Leal



## Crianças, infâncias e mundo rural brasileiro: realidades diversas sob múltiplos olhares

O livro *Infâncias do campo*, organizado por Isabel Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva e Aracy Alves Martins, configura-se como uma coletânea de textos, que reúne 24 autores – a maioria, do sexo feminino –, considerando desde o prefácio ao capítulo final. Os autores dos artigos realizam suas reflexões a partir de seus pertencimentos políticos e institucionais – professores e pesquisadores vinculados a universidades e redes públicas de ensino de várias regiões do país e integrantes de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra. Por ser composto por um número significativo de autores, que estão inseridos em instituições localizadas em quase todas as regiões

do país, com exceção da região Sul, o livro apresenta um importante panorama sobre infâncias e suas vicissitudes nos vários campos do Brasil.

Trata-se de uma obra que busca, dentre outros objetivos, colocar em foco modos de viver e conceber – seja pelas crianças e/ou por adultos – as infâncias de crianças moradoras de vários territórios rurais do país, relacionadas ou não com a escola, a partir de aspectos também variados, como a relação com o ambiente natural, o transporte escolar e a literatura infantil. Um princípio que leva à construção do livro diz respeito à compreensão, por parte das organizadoras, de que há uma variedade de infâncias nos diversos campos do Brasil.

O livro está estruturado em quatro partes, além dos textos destinados ao prefácio, à introdução e ao capítulo final, totalizando 284 páginas. Estes três últimos textos constituem, por si só, um conjunto que problematiza o tema central da obra: as infâncias do campo. Nesse sentido, merecem uma abordagem mais atenta, que será realizada nesta resenha, após a apresentação das quatro partes que aglutinam os artigos do livro.

Na primeira parte, intitulada Assentamentos rurais como lugares de vida das crianças, cinco artigos discutem questões específicas relacionadas, todas, à vida de crianças em assentamentos. Dentre as questões pertencentes a esse conjunto de textos, destacam-se: as temporalidades históricas que atravessam as infâncias de crianças inseridas no espaço do assentamento rural; o debate sobre a invisibilidade, social e política, de crianças pequenas que habitam os espaços rurais do país – sobretudo aquelas que estão na faixa etária de 0 a 3 anos; a aproximação e o conhecimento de pontos de vista das diferentes infâncias vividas, a partir de fotografias e desenhos realizados por crianças investigadas; e, por fim, o pensamento das crianças sobre suas próprias infâncias.

O primeiro artigo, “Infância de assentamento e suas temporalidades históricas”, de Eliana da Silva Felipe, propõe-se a evidenciar a infância em um assentamento da reforma agrária, localizado no sudeste do Pará. Além de se propor a explicitar como as crianças estão situadas no contexto do assentamento estudado, a autora também busca compreender como as próprias crianças se situam em suas condições de existência.

O segundo artigo, “Crianças de 0 a 3 anos: um estudo etnográfico sobre o dia a dia no espaço rural”, de autoria de Marcella Oliveira Araújo e Ana Paula Soares da Silva, é resultado de uma pesquisa, do tipo etnográfico, que nasce de reflexões advindas do grupo de pesquisa e extensão Subjetividade, Educação e Infância em Territórios Rurais da Reforma Agrária (SEITERRA). As reflexões são baseadas na pesquisa de mestrado de uma das autoras e buscam, como um de seus objetivos, enfrentar recorrentes invisibilidades, de ordem social e política, no que tange às crianças pequenas que habitam os espaços rurais do país, sobretudo aquelas até 3 anos. A pesquisa foi realizada num assentamento rural localizado no nordeste do estado de São Paulo.

O terceiro artigo, “Meninas e meninos em assentamento do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo”, de Márcia Gobbi e Daniela Fincó, é também fruto de uma pesquisa em assentamento rural no estado de São Paulo e privilegia duas linguagens específicas, a fotografia e o desenho, realizadas por crianças do assentamento estudado no intuito de se aproximar e conhecer pontos de vista das diferentes infâncias vividas no locus da pesquisa.

O quarto e último artigo dessa primeira parte, “Retratos Sociológicos das Infâncias do Campo”, escrito por Jaqueline Pasuch e Eulene Vieira Moraes, desloca o olhar do leitor para conhecer espaços de vivências das crianças em comunidades do Centro-Oeste do Brasil, mais especificamente pertencentes ao município de Sinop, em Mato Grosso. Inseridas num espaço de conflitos e explorações, por um lado, e de desejo pela preservação ambiental e a permanência em culturas diversificadas, por outro, as autoras constroem



retratos sociológicos das infâncias estudadas, possibilitando ao leitor conhecer um pouco seus modos de constituição.

A segunda parte, intitulada Crianças assentadas e participação infantil, congrega dois artigos que, apesar de continuarem na busca por evidenciar infâncias vividas no âmbito dos assentamentos da Reforma Agrária, põem em relevo a participação infantil em espaços como a família e a escola e no movimento de luta pela terra.

O primeiro artigo desta parte, “Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola?”, de Regiane Sbroion e Ana Paula Soares da Silva, busca o ponto de vista da criança sobre a vida no assentamento, reconhecendo que esta influencia os grupos dos quais faz parte. Fruto de uma pesquisa de mestrado, realizada num assentamento localizado na região nordeste do estado de São Paulo, o artigo, com base no conceito de participação infantil, traz à luz diferentes formas de participação das crianças na escola e na família, chamando a atenção para o aspecto político aí implicado.

O segundo artigo, “Crianças sem terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela Reforma Agrária”, de Edna Rodrigues Araújo Rosseto, objetiva evidenciar o protagonismo das crianças assentadas através de duas práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST): a Ciranda Infantil e os Encontros das Crianças Sem Terrinha. O protagonismo e o movimento empreendidos pelas crianças nestas duas práticas são compreendidos pela autora como frutos do processo histórico de luta pela terra. Vistas como partícipes da referida luta, elas não perdem, nesse movimento, sua relação com a brincadeira, o jogo e o canto.

A terceira parte do livro, Crianças e a Relação com a Natureza, reúne três artigos que põem em evidência, dentre outros aspectos, a constituição da identidade das crianças a partir de sua relação com as águas; o conhecimento das crianças indígenas no contexto das sociedades nas quais estão inseridas como um aspecto central para a formulação de qualquer projeto em relação à infância; e o lugar que pode ter o meio ambiente nas propostas pedagógicas relacionadas à educação infantil.

O artigo “Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense”, primeiro desta terceira parte, de Eliana Campos Pojo e Maria de Nazaré Vilhena, traz à análise a discussão de uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e educação do campo (GPESEED) e expõe a percepção das autoras quanto ao fato de que as crianças ribeirinhas constituem suas identidades na relação com a natureza, sendo o contato com as águas um importante aspecto a ser considerado nesta formação. Ao tratarem dessas crianças, as autoras também colocam em evidência a relação entre brincadeira, estudo e trabalho. Como recomendação à escola, elas sugerem que “a história de vida das crianças” seja considerada como “conteúdo do ato educativo”.

O segundo artigo, “Mau-olhado e quebranto: o que podemos aprender com os povos indígenas sobre suas crianças mesmo quando eles desconfiam de nossa educação infantil?”, de Rogério Correa da Silva, problematiza, desde o título, a importância de se co-

nhecer mais sobre as crianças indígenas. O autor, no sentido de proporcionar um maior conhecimento sobre elas e sua cultura, apresenta importantes aspectos relacionados ao modo de construção de suas infâncias, como “a fabricação do corpo da criança indígena” e os “tabus alimentares, a manutenção da saúde e a prevenção de doenças entre as crianças pequenas”.

O artigo “A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural”, de Juliana Bezzon da Silva e Ana Paula Soares da Silva, é um recorte da pesquisa realizada no mestrado de uma das autoras em um assentamento do estado de São Paulo e busca discutir a relação da criança com o ambiente natural, problematizando a possibilidade de esta relação estar contemplada em práticas da educação infantil. Para as autoras, o trabalho educativo precisa considerar a inserção cultural da criança assentada, que, necessariamente, passa pelo ambiente natural.

A quarta e última parte, que reúne trabalhos em torno do tema Crianças e a relação com a Escola, traz à reflexão do leitor o significado da brincadeira na constituição de crianças inseridas na pré-escola; a percepção do transporte escolar por crianças que precisam fazer uso diário de precários veículos para se deslocarem do lote até a escola, e vice-versa; a possibilidade de aprendizagens no âmbito das interações entre professora e crianças de diversas idades, inseridas no contexto de uma classe multisseriada; e a relação entre leitura literária, educação do campo e desigualdade, no sentido de expor e problematizar “a falta de acesso da maioria da população do campo aos meios culturais” como um dos fatores que contribuem para a geração de desigualdades sociais.

O primeiro artigo deste segmento, “Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola”, de Sônia Regina dos Santos Teixeira, aborda a brincadeira no contexto pedagógico da educação infantil, a partir de um estudo realizado pela autora em uma turma de educação infantil de uma escola ribeirinha da Amazônia. Teixeira indica que as brincadeiras estavam contempladas no planejamento realizado pela professora da turma investigada, apesar dos poucos recursos disponíveis. Ela sugere que se discuta, ainda mais, a presença da brincadeira no contexto da educação infantil.

O artigo ““Odeio andar de ônibus!” – o que dizem as crianças assentadas sobre o transporte escolar”, de autoria de Giana Yamin e Alzira Salete Menegat, expõe a difícil realidade enfrentada pelos sujeitos do campo no que diz respeito à locomoção. Fruto de pesquisas realizadas em assentamentos rurais do Mato Grosso do Sul, particularmente com crianças, o artigo explicita a violação de direitos fundamentais garantidos na legislação brasileira, como o direito à educação, a partir da política do transporte escolar (in)existente no país.

O artigo “A literatura infantil e os leitores do campo: imaginários sem fronteiras”, de Maria Zélia Versiani Machado, Santuza Amorim da Silva e Carlos Augusto Novais, busca examinar questões pertinentes tanto às crianças que residem no campo, como na cidade, como, por exemplo, a relação destas com a leitura e a literatura. Para além da discussão geral que propõem, os autores explicitam, no caso da educação realizada no campo, dados que revelam uma forte correlação entre populações do campo e desigualdade, particularmente no que tange ao acesso dessas populações aos meios culturais.



O último artigo desta parte, “Ler para estudar: construção de leitores e escritores infantis na interação em classe multisseriada”, produzido por Adriana Rodrigues de Almeida Oliveira e Aracy Alves Martins, aborda uma modalidade de agrupamento de crianças, de diferentes idades, comum às escolas de zona rural: o agrupamento em classes multisseriadas. As autoras revelam os desafios e as possibilidades que esse tipo de organização coloca às práticas pedagógicas e, com isso, contribuem para qualificar o debate em torno da viabilidade da aprendizagem no contexto das referidas classes.

Além dessas quatro partes que organizam o conjunto de textos, o livro conta com análises rigorosas sobre a sua própria produção e sobre aspectos centrais e necessários à abordagem da questão fundamental sobre a qual giram todos os artigos nele contidos: as diversas infâncias existentes nos diversos campos do país. Essas análises encontram-se localizadas no prefácio, introdução e capítulo final da obra.

No prefácio, elaborado por Maria Isabel Antunes-Rocha, a autora se mostra surpreendida pelo que encontrou no conjunto da obra: uma abordagem que escapou a dicotomias normalmente verificadas na própria produção científica, que dizem respeito à depreciação das infâncias do campo, por um lado, ou à idealização das mesmas, por outro. Para Antunes-Rocha, os textos provocam a sensação de movimento e, nesse movimento, conseguem chamar a atenção do leitor para ver e escutar as diversas crianças, os diversos modos de constituição de suas infâncias, que, no caso das crianças em questão, são percebidos como realizados por sujeitos concretos, o que inclui as próprias crianças e os adultos que com elas estabelecem vínculos, e a relação das primeiras com a brincadeira e a natureza. Como sujeitos concretos, as crianças falam ou são colocadas no foco das discussões. Nesse sentido, a prefaciadora avalia que a obra foi tecida “com, para e sobre as crianças”.

A introdução, escrita pelas organizadoras do livro, investiga, de forma densa, dois conceitos umbilicalmente relacionados ao assunto central da obra: os conceitos de infância e de campo. Ao adotar uma abordagem histórica, teórica e política desses conceitos, as autoras traduzem, de maneira competente, os aspectos que estão implicados em sua constituição. É um capítulo fundamental à própria compreensão dos objetivos da obra, que prepara e qualifica o olhar do leitor para o que ele irá encontrar nos textos que a compõem.

O capítulo final, redigido por Fúlvia Rosemberg, traz uma análise crítica acerca dos textos reunidos no livro. Rosemberg faz uma análise que pode ser qualificada como “provocadora”, apontando aspectos importantes e problematizando concepções encontradas nos textos analisados. Malgrado os pontos de tensão que são colocados pela autora em vários momentos de sua análise, suas reflexões possibilitam ampliar as contribuições dadas pelos vários autores dos textos que integram o livro e sugerem outras possibilidades de leitura da temática central. Conforme sua compreensão, a sua análise representa “apenas uma das infinitas leituras que os textos suscitam”.

De fato, pela multiplicidade de abordagens teóricas, metodológicas e políticas que estão presentes nos artigos, nenhuma leitura será única ou geradora de consensos. Se toda obra é sempre aberta, esta, particularmente, aprofunda o significado dessa afirmação

por conter, nela própria, uma espécie de tese e de antítese de seus fundamentos. Por tudo isso, trata-se de um livro que deve ser lido, estudado e problematizado, sobretudo no que tange às novas possibilidades de abordagem da temática que lhe é fundamental. Há diversas infâncias sendo tecidas nos territórios rurais desse imenso país. Elas precisam ser visualizadas em suas conformações peculiares. Fica o convite à leitura e uma provocação para que os interessados em contribuir com o avanço do conhecimento sobre as infâncias do campo possam ampliar a visibilidade de suas diversas formas de existência.

## REFERÊNCIA

SILVA, Isabel Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves [org.]. *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 248 páginas. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

***Fernanda de Lourdes Almeida Leal***

*Professora da Unidade Acadêmica de Educação,  
Universidade Federal de Campina Grande*

## Levantamento bibliográfico

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico dos livros publicados na área das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância e juventude. O levantamento contemplou obras publicadas no período de março a maio de 2014 cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

- 1 ***Adoção e família – a preferência pela faixa etária. Certezas e incertezas***  
ISBN 978853624613-0  
AUTORA Rosana Maria Souza de Barros  
EDITORA Juruá Editora, Curitiba, 146 páginas
- 2 ***A infância através do espelho, a criança no adulto, a literatura na psicanálise***  
ISBN 9788582710760  
AUTOR Celso Gutfreind  
EDITORA Artmed, Porto Alegre, 208 páginas
- 3 ***Análise discursiva dos estudos surdos em educação – a questão da escrita de sinais***  
ISBN 978-85-7591-302-4  
AUTORA Maria Salomé Soares Dallan  
EDITORA Mercado de Letras, Campinas, 200 páginas
- 4 ***A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem: da Educação Infantil ao Ensino Superior***  
ISBN 978-85-444-0021-0  
ORGANIZADORES Solange Franci Raimundo Yaegashi, Luciana Maria Caetano  
EDITORA Editora CVR, Curitiba, 228 páginas
- 5 ***Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica***  
ISBN 978-85-7826-199-3  
AUTORA Lia Machado Fiuza Fialho  
EDITORA EdUECE, Fortaleza, 105 páginas
- 6 ***Cadeias dominadas – A Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos***  
ISBN 978-85-7816-131-6  
AUTOR Fábio Mallart  
EDITORA Terceiro Nome, São Paulo, 264 páginas
- 7 ***Currículos, disciplinas escolares e culturas***  
ISBN 978-85-3264-739-9  
AUTOR Antonio Flavio Moreira e Vera Maria Candau  
EDITORA Vozes, Petrópolis, 360 páginas
- 8 ***Educação do Campo: Questões de Luta e Pesquisa***  
ISBN 978-85-444-0012-8  
AUTOR Rafael Rossi  
EDITORA CVR, Curitiba, 86 páginas

- 9 **Fazendo cinema na escola: Arte audiovisual dentro e fora da escola**  
ISBN 978-85-3230933-4  
AUTOR Alex Moletta  
EDITORA Summus, São Paulo, 128 páginas
- 10 **Índigenas Crianças, Crianças Índigenas**  
**Perspectivas para Construção da Doutrina da Proteção Plural**  
ISBN 978853624580-5  
AUTOR Assis da Costa Oliveira  
EDITORA Juruá Editora, Curitiba, 250 páginas
- 11 **Integração das tecnologias e da cultura digital na educação: Múltiplos olhares**  
ISBN 978-85-8042-956-5  
ORGANIZADORES Graciela Inés Presas Areu e Eduardo Fofonca  
EDITORA CVR, Curitiba, 228 páginas
- 12 **La comunicación en educación: cooperación y relevancia**  
ISBN 978-956-17-0585-2  
AUTOR Edison Santibáñez Cerda  
EDITORA Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 136 páginas
- 13 **Laço social e educação: um estudo sobre os conflitos do encontro com o outro no contexto escolar**  
ISBN 8580541905  
AUTORA Mônica Maria Farid Rahme  
EDITORA Fino Traço, Belo Horizonte, 428 páginas
- 14 **La custodia de los hijos en las parejas separadas. Conflictos privados y obligaciones públicas**  
ISBN 9789587617580  
AUTORA Yolanda López Díaz  
EDITORA Universidade Nacional de Colombia, Bogotá, s/ páginas
- 15 **Los chicos de la calle : llegar, vivir y salir de la intemperie urbana**  
ISBN 978-950-802-368-1  
AUTOR García Silva, Rodolfo  
EDITORA Espacio, Buenos Aires, 199 páginas
- 16 **¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas**  
ISBN 97898769122110  
AUTORA Mara Lesbegueris  
EDITORA Biblos, Buenos Aires, 175 páginas
- 17 **Para além da educação especial - avanços e desafios de uma educação inclusiva**  
ISBN 978-85-7854-270-2  
AUTORA Sílvia Ester Orrú  
EDITORA Wak, Rio de Janeiro, 248 páginas
- 18 **Pensar la infancia desde América Latina – un estado de la cuestión**  
ISBN 978-987-1891-78-8)  
ORGANIZADORA Valeria Llobet  
EDITORA CLACSO, Buenos Aires, 235 páginas
- 19 **Percepções de infância e juventude no campo**  
ISBN 978-85-8042-890-2  
ORGANIZADORA Larissa Escarce Bento Wollz  
EDITORA CVR, Curitiba, 140 páginas

- 20** ***Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar***  
ISBN 978-85-8042-976-3  
AUTORA Jáima Pinheiro de Oliveira  
EDITORA CVR, Curitiba, 162 páginas
- 21** ***Tensões no espaço escolar: violência, bullying, indisciplina e homofobia***  
ISBN 978-85-7628-552-6  
AUTORA Ivana Veraldo  
EDITORA EDUEM, Maringá, 221 páginas
- 22** ***Trabalhando com adolescentes – teoria e intervenção psicológica***  
isbn 9788582710470  
AUTORAS Luísa F. Habigzang; Eva Diniz e Silvia H. Koller  
EDITORA Artmed, Porto Alegre, 336 páginas
- 23** ***Tramas, urdumes e práticas – diversos olhares para a educação escolar***  
ISBN 978-85-7591-309-3  
ORGANIZADORES Adair Mendes Nacarato e Jackeline Rodrigues Mendes  
EDITORA Mercado de Letras, Campinas, 312 páginas

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

### Normas para todas as seções

---

Os artigos, entrevistas ou resenhas serão submetidos, em português ou espanhol, ao Conselho Editorial ao qual cabe a responsabilidade de recomendar ou não sua publicação.

O Conselho pode fazer uso de consultores *ad hoc*, além de se reservar o direito de propor modificações que venham a contribuir com a clareza do texto.

Serão aceitos apenas artigos, entrevistas e resenhas inéditos.

Uma vez a submissão tenha sido aprovada para publicação, sua versão para o espanhol, ou para o português, conforme o caso, será solicitado aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.

Todos os artigos ou resenhas enviados para submissão deverão estar como documento Word, em extensão “.doc” ou “.docx”, fonte Arial 11, espaço duplo.

### Normas específicas para a seção

---

#### TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos dessa seção devem abordar criticamente algum tema ou problema que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Os artigos são voltados a um público não especialista e, neste sentido, serão privilegiadas a clareza e a simplicidade da escrita.

1. Os artigos devem ter de duas mil e quinhentas a quatro mil palavras, fonte Arial 11, em extensão “.doc” ou “.docx”, espaçamento duplo.
2. Devem ser inseridas no final do texto até 4 (quatro) palavras-chaves (português e espanhol).
3. Um resumo de aproximadamente 150 palavras deverá ser enviado que servirá para apresentar o artigo na homepage da revista.
4. Gráficos, tabelas e figuras: deverão ser enviados separadamente e estar sinalizados no corpo do texto, próximos aos locais de interesse. Devem estar numerados sequencialmente. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.
5. Para citações de autores no corpo do texto deve ser usada o sistema autor data (ex. LIMA, 1999, p. 27).
6. Para as referências bibliográficas, colocadas em ordem alfabética ao final do texto, o autor deve seguir o seguinte formato:

#### LIVROS

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 12ª ed.. São Paulo: Global, 2012.

#### REVISTAS OU PERIÓDICOS

TORRES, M. Carmen Euler e CASTRO, Lucia Rabello de. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. *Paidéia (USP)* 19 (42), 87-96, 2009.

#### CAPÍTULO DE LIVRO

GALINKIN, Ana Lucia e ALMEIDA, Angela M. de Oliveira. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. Em L. Rabello de Castro e J. Correa (orgs.), *Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*, pags. 229-232. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005.

#### REFERÊNCIA ELETRÔNICA

Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. IHA 2009/2010: Adolescentes negros do sexo masculino são as principais vítimas de homicídios no Brasil. Disponível em: [http://www.obs-criancaeadolescente.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106](http://www.obs-criancaeadolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106). Acesso em 14 de abril de 2013.

## Normas específicas para a seção

### ESPAÇO ABERTO

Esta seção destina-se à publicação de entrevistas, escritas ou em vídeo, que versem sobre tema atual e/ou controverso na área da infância e juventude. As entrevistas devem ter o objetivo de expor a opinião do entrevistado, como também de explorar, junto com ele, a complexidade do debate sobre a questão. Elas visam, sobretudo, obter pronunciamentos que estejam propensos a analisar aspectos favoráveis e desfavoráveis do tema abordado.

1. A parte inicial da entrevista deve conter uma apresentação breve do entrevistado e as razões que levaram o entrevistador a entrevistá-lo sobre o tema em pauta. O entrevistador deve também situar seu lugar de fala e interesse sobre o assunto.
2. Para sondagem de interesse sobre temas e entrevistados prospectivos, o entrevistador pode entrar em contato com o Conselho Editorial.
3. As entrevistas devem ter de duas a três mil palavras, ou de 10 a, no máximo, 20 minutos de duração.
4. Caso sejam enviadas em vídeo, deverão ser encaminhadas em DVD de dados (arquivo de alta resolução SD ou HD, formato .mov ou .avi) com a respectiva transcrição em Word, em DVD lacrado com o nome do entrevistado e do entrevistador na parte externa do disco.

## Normas específicas para as RESENHAS

### INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Esta seção destina-se à publicação de avaliações críticas de publicações recentes na área da infância e juventude que tenham registro no sistema ISBN.

As resenhas devem ter entre mil e quinhentas a duas mil palavras, fonte Arial 11, em extensão .doc ou .docx, espaçamento duplo.

Uma imagem da capa do livro resenhada, em arquivo .jpg ou .tiff, resolução 300 dpi, deverá ser enviada em arquivo separado.

A resenha deve conter uma ficha técnica contendo os dados da publicação: título, autor, editora, cidade, ano, número de páginas, ISBN.

A resenha deve ter título diferente do livro resenhado.

### Envio do material

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser enviados pelo site da revista [www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br). Os autores serão notificados do recebimento do material enviado.

Na publicação de qualquer material, seus direitos autorais são imediatamente cedidos à **DESIDADES** sem ônus para a revista. O autor poderá, no entanto, publicar esse material posteriormente, na íntegra, ou parcialmente. Os autores são inteiramente responsáveis pelo conteúdo de seus artigos publicados.

### Contatos

**DESIDADES**  
**Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**

Instituto de Psicologia / NIPIAC  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250  
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil  
55 21. 2295-3208 55 21. 3873-5328  
[www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br)

DESIDADES

Revista Eletrônica de Divulgação Científica  
da Infância e Juventude

Instituto de Psicologia / NIPIAC  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250  
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil  
55 21. 2295-3208 55 21. 3938-5328  
[www.desidades.ufrj.br](http://www.desidades.ufrj.br)