

desidades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

26

ISSN 2318-9282
número 26
ano / año 7
jan/ene - abr 2020

desidades

REVISTA ELETRÔNICA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE
REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

REALIZAÇÃO/REALIZACIÓN



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO
UFRJ



NIPIAC

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

APOIO/APOYO



PARCEIROS/INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



apresentação/presentación

equipe editorial/equipo editorial

EDITORA CHEFE/EDITORIA JEFE

Lucia Rabello de Castro

CO-EDITORA

Sonia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORAS ASSOCIADAS/EDITORAS ASOCIADAS

Andrea Martello

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Renata Tomaz

Sabrina dal Ongaro Savegnago

EDITORES ASSISTENTES/EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Ana Paula Oliveira e Silva Carneiro

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Melo

Lis Albuquerque Melo

Luísa Evangelista Vieira Prudêncio

Paula Pimentel Tumolo

Renata Tavares da Silva Guimarães

Sofia Hengen

EQUIPE TÉCNICA/EQUIPO TÉCNICO

Gabriela Fernandes Castro

Julia Oliveira Moraes

Julia Page

Letícia Rosa Machado

Luana Papelbaum Micmacher

Maria Clara Teldeschi

Maryssol Monteiro Fernandes do Nascimento

Melly Meireles

Michelle Rodrigues Simões

Nahan Rios

Natália Belarmino

Túlio Ferreira Fialho

REVISOR

Welton Pereira e Silva

TRADUTORAS/TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

Sofia Hengen

DESIDADES é uma revista científica eletrônica na área da infância e juventude latino-americanas, com periodicidade quadrienal. Publica textos em português ou espanhol. É uma publicação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida em divulgar a pesquisa científica para além dos muros da Universidade estabelecendo um diálogo com pesquisadores, profissionais, estudantes e demais interessados na área da infância e juventude. A Revista publica originais inéditos de artigos, entrevistas e resenhas desde uma abordagem multidisciplinar da infância e juventude.

O título desta revista – DESIDADES – foi cunhado para significar a perspectiva teórica, ética e política que sustenta sua práxis editorial. Assume-se que as idades, como critérios fixos que naturalizam comportamentos, habilidades e modos de existência de acordo com uma temporalização biográfica linear, precisam ser problematizadas de modo a permitir novas abordagens e conceitos sobre as relações entre os grupos geracionais.

DESIDADES es una revista científica electrónica en el área de la infancia y juventud latinoamericanas, con periodicidad cuatrimestral. Publica textos en portugués o español. Es una publicación del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, de la Universidad Federal do Rio de Janeiro. Está comprometida en divulgar la investigación científica mas allá de los muros de la Universidad estableciendo un diálogo con investigadores, profesionales, estudiantes y demás interesados en el área de la infancia y la juventud. La Revista publica originales inéditos de artículos, entrevistas y reseñas desde un abordaje multidisciplinario de la infancia y la juventud.

El título de esta revista – **DESIDADES** – fue acuñado para significar la perspectiva teórica, ética y política que sustenta su praxis editorial. Se asume que las edades, con criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y modos de existencia de acuerdo con una temporalización biográfica linear, precisan ser problematizadas de modo que permitan nuevos abordajes y conceptos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

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

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

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

índice

EDITORIAL	07
TEMAS EM DESTAQUE/TEMAS SOBRESALIENTES	
Batalhas de rima de crianças da Favela da Maré: improviso, duelo e autoafirmação <i>Adelaide Rezende de Souza</i>	11
A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos surdo <i>Maria Carmen Euler Torres</i>	25
Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria <i>María Macarena Ossola</i>	39
Juventude em rede: os sentidos que os jovens atribuem ao político e à política brasileira <i>Elise do Socorro Gomes Barroso</i> <i>Ana Paula Vieira e Souza</i> <i>Joana D'Arc de Vasconcelos Neves</i>	52
Educación y comunicación del patrimonio. Una mirada al desarrollo del potencial creativo en la infancia <i>Abel Ponce Delgado</i> <i>Karima Oliva</i>	72
ESPAÇO ABERTO/ESPACIO ABIERTO	
Adoção e circulação de crianças na atualidade ENTREVISTA DE Agostina Gentili CON/COM Claudia Fonseca	85
INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS/INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS	
RESENHA/RESEÑA	
La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín, de Yicel Giraldo y Alexander Ruiz Silva. POR Miriam Kriger	97
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	105
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO/NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	108

editorial

A 26a edição da DESIDADES, que abre o ano de 2020, inaugura um momento de retomada e avaliação desta revista, publicada ininterruptamente desde dezembro de 2013. Ao mesmo tempo, lançamos este número acompanhando a dramática situação mundial com a instalação de uma pandemia que já ceifou, até este momento, mais de duzentas mil vidas. Em um momento de crise e agonia para todos, vivemos também as incertezas e a perplexidade do quê será a reconstrução da vida cotidiana quando o tsunami tiver passado. E como isso vai ser para as crianças e os jovens da América Latina e de todos os outros países. Há muito sobre o quê refletir e conversar...

A partir desta edição a revista DESIDADES não terá as duas versões integrais de cada edição nas duas línguas, português e espanhol, mas publicaremos os textos dos artigos, entrevistas e resenhas na sua língua original, que pode ser português ou espanhol. A revista continuará seguindo seu compromisso editorial de estabelecer uma plataforma online de debates científicos sobre a infância e a juventude latino-americanas buscando privilegiar as publicações de autores/as sobre pesquisas com crianças e jovens deste subcontinente. Além disso, a revista busca ampliar este espaço de diálogo científico e acadêmico para contribuições que propiciem uma melhor apreensão de nós mesmos, dos desafios que nos cercam, e, sobretudo, das questões que dizem respeito aos segmentos sociais de crianças, adolescentes e jovens dos países da América Latina. A produção de conhecimento sobre a infância e a juventude na América Latina, ainda que vasta, segue modelos euro-centrados, epistemológica e metodologicamente. Neste subcontinente o processo de subjetivação dos pesquisadores/as ainda se produz sob o registro da “dupla consciência” (Mignolo, 2000) em que as elites intelectuais, embora a contragosto crioulas, se identificam com os padrões do Norte, seja europeus ou norte-americanos, no que diz respeito às formas, processos e produtos do conhecimento. Quijano descreve essa experiência de colonialidade como:

Aplicada de manera específica a la experiencia histórica latino-americana, la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada. (2000, p. 243)

Na contramão desta tendência, a revista aposta em espelhamentos que distorçam menos a realidade latino-americana, o que somos e o que queremos, e nos aproximem mais das nossas contradições e mazelas. Para tanto, o desafio permanece de ampliar, aprofundar e adensar a visão latino-americana sobre as crianças e jovens latino-americanos tendo em vista responder às questões e demandas que as realidades de cada país colocam a seus pesquisadores/as.

Nesta edição a revista traz 5 artigos na seção Temas em Destaque. Os jovens indígenas e as grandes questões do seu percurso no ensino superior argentino é o tema do artigo da pesquisadora Maria Macarena Ossola, da Universidade de Buenos Aires; três pesquisadoras brasileiras, da Universidade Federal do Pará – Elise Barroso, Ana Paula Vieira e Joana Neves discutem como os jovens de uma localidade do estado do Pará (norte do Brasil) veem o momento político que sucedeu ao golpe parlamentar que depôs a presidente Dilma Rousseff. No artigo de Maria Carmen Torres, do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil, a autora discute como o ethos surdo pode nos instigar sobre a diversidade de formas de estar no mundo; a pesquisadora cubana Karima Oliva e o pesquisador espanhol Abel Delgado nos trazem uma pesquisa que discute o impacto de como as crianças vivenciam a transmissão do patrimônio cultural dos museus; e a pesquisadora Adelaide Rezende, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, discute as formas lúdicas de crianças de uma favela no Rio de Janeiro, em que a disputa pela afirmação de si através da rima se torna um aspecto crucial dos seus jogos.

A seção Espaço Aberto conta com a entrevista realizada por Agostina Gentili com a pesquisadora brasileira Claudia Fonseca sobre a adoção e a circulação de crianças, tema que levanta a poeira de preconceitos e estigmas com que é vista a infância pobre. Na seção das Resenhas, Miriam Kriger, pesquisadora do CIS-CONICET/IDES, Argentina, nos brinda com a resenha do livro de Y. Giraldo e A. Silva, intitulado *La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín*, título que já nos instiga a curiosidade sobre essas formas de viver e ser jovem hoje. Por fim, são 21 publicações levantadas no Levantamento Bibliográfico da DESIDADES de livros que foram lançados no último trimestre sobre crianças e jovens na América Latina. A conferir!

Muito boa leitura a todos e todas!

Lucia Rabello de Castro
EDITORA CHEFE

La 26a edición de DESIDADES, que abre el año 2020, inaugura un momento de retomar la evaluación de esta revista, publicada ininterrumpidamente desde diciembre de 2013. Al mismo tiempo, lanzamos este número acompañando la dramática situación mundial con la instalación de una pandemia que ya se cobró, hasta el momento, más de docentas mil vidas. En un momento de crisis y angustia para todos, vivimos también las incertezas y la perplejidad de lo que será la reconstrucción de la vida cotidiana una vez que el tsunami haya pasado. Y cómo eso será para los niños y jóvenes de Latinoamérica y de todos los otros países. Hay mucho sobre lo cual reflexionar y conversar...

A partir de esta edición la revista DESIDADES no tendrá las dos versiones íntegras de cada edición en las dos lenguas, portugués y español, sino que publicaremos los textos de los artículos, entrevistas y reseñas en su lengua original, que puede ser portugués o español. La revista continuará siguiendo con su compromiso editorial de establecer una plataforma *online* de debates científicos sobre la infancia y la juventud latinoamericanas buscando privilegiar las publicaciones de autores/as sobre investigaciones con niños y jóvenes de este subcontinente. Además, la revista busca ampliar este espacio de diálogo científico y académico para contribuciones que propicien una mejor comprensión de nosotros mismos, de los desafíos que nos cercan, y, sobre todo, de las cuestiones que se relacionan con los segmentos sociales de los niños, adolescentes y jóvenes de los países de América Latina. La producción de conocimiento sobre la infancia y la juventud en Latinoamérica, aunque extensa, sigue los modelos eurocéntricos, epistemológica y metodológicamente. En este subcontinente el proceso de subjetivación de los investigadores/as aún se produce bajo el registro de la “doble conciencia” (Mignolo, 2000) en que las élites intelectuales, aunque a regañadientes criollas, se identifican con los padrones del Norte, sean europeos o norteamericanos, en lo que respecta a las formas, procesos y productos de conocimiento. Quijano describe esta experiencia de colonialismo como:

Aplicada de manera específica a la experiencia histórica latino-americana, la perspectiva eurocéntrica de conocimiento opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos y tan importantes rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos. Pero, al mismo tiempo, somos tan profundamente distintos. De ahí que cuando miramos a nuestro espejo eurocéntrico, la imagen que vemos sea necesariamente parcial y distorsionada. (2000, p. 243)

A contramano de esta tendencia, la revista apuesta a reflejos que distorsionen menos la realidad latinoamericana, lo que somos y lo que queremos, y nos aproximen más a nuestras contradicciones y heridas. Para esto, el desafío sigue siendo el de ampliar,

profundizar y adensar la visión latinoamericana sobre los niños y jóvenes latinoamericanos apuntando a responder las cuestiones y demandas que las realidades que cada país colocan a sus investigadores.

En esta edición la revista trae 5 artículos en la sección Temas Sobresalientes. Los jóvenes indígenas y las grandes cuestiones de su trayecto a través de la educación universitaria argentina es el tema de la investigadora María Macarena Ossola, de la Universidad de Buenos Aires; tres investigadoras brasileñas, de la Universidade Federal do Pará – Elise Barroso, Ana Paula Vieira y Joana Neves discuten cómo los jóvenes de una localidad del estado de Pará (al norte de Brasil) ven el momento político que sucedió al golpe parlamentar que depuso a la presidenta Dilma Rouseff. En el artículo de María Carmen Torres, del Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil, la autora discute como el ethos sordo puede instigarnos sobre la diversidad y formas de estar en el mundo; la investigadora cubana Karima Oliva y el investigador español Abel Delgado nos traen una investigación que discute el impacto de cómo los niños viven la transmisión del patrimonio cultural de museos; y la investigadora Adelaide Rezende, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, discute las formas lúdicas de niños de una favela de Rio de Janeiro, en que la disputa por la afirmación de sí a través de la rima se torna un aspecto crucial de sus juegos.

La sección Espacio Abierto cuenta con la entrevista realizada por Agostina Gentili con la investigadora brasileña Claudia Fonseca sobre la adopción y la circulación de niños, tema que levanta la polvareda de los prejuicios y estigmas con que es vista la infancia pobre. En la sección de Reseñas, Miriam Kriger, investigadora del CIS-CONICET/IDES, Argentina, nos brinda la reseña del libro de Y. Giraldo y A. Silva, titulado *La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín*, título que ya provoca curiosidad sobre esas formas de vivir y ser joven hoy. Finalmente, son 21 las publicaciones relevadas en el Relevamiento Bibliográfico de DESIDADES, de libros que fueron lanzados en el último trimestre sobre niños y jóvenes en América Latina. ¡A revisar!

¡Muy buena lectura para todos y todas!

Lucia Rabello de Castro
JEFA EDITORA

Referências/referencias

Mignolo, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: Lander, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO/CICCUS, 2000. p. 73-104.

Quijano, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, E. (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO/ CICCUS, 2000. p. 219-264.



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Batalhas de rima de crianças da Favela da Maré: improviso, duelo e autoafirmação

Adelaide Rezende de Souza

O brincar tem sido considerado uma maneira de ação, interação e produção infantil, uma possibilidade de exploração do mundo real que ajuda a criança a enfrentar os desafios apresentados no decorrer do cotidiano, em que os limites entre a realidade e os desejos são experimentados.

Isso nos instiga a relacionar a brincadeira infantil aos territórios em que as crianças habitam. Observar os espaços urbanos, inclusive as favelas, como ambiente diário das crianças possui relevância para a compreensão desse tema, pois as peculiaridades e organizações das brincadeiras podem afetar usos e adaptações que as crianças estabelecem com os espaços, além de suas interações com seus pares e adultos (Cotrim; Bichara, 2013).

Estudar a brincadeira na favela, onde em muitos momentos as crianças podem brincar livremente, circulando entre os arredores de suas residências, enfrentando e construindo com seus pares diferentes sociabilidades e limites territoriais, traz um rico repertório de habilidades que normalmente não costuma ser considerado como algo importante relacionado às crianças desses contextos. Uma das brincadeiras que evidenciam a importância desses estudos é a brincadeira das *batalhas de rima*.

Souza (2011) encontrou na origem do vocábulo *batalha* a ideia de empreender esforços para vencer adversidades e problemas, afirmando que a noção de batalha cria um campo semântico que pode ser relacionado à peleja, ao duelo, ao ataque e outros termos. Aqui, fazemos uma conexão com o território no qual foi realizada esta pesquisa, entre duas comunidades do complexo de favelas da Maré, no município do Rio de Janeiro. O local se caracteriza por ser um espaço dividido entre duas facções do varejo do tráfico de drogas, sendo palco de permanentes conflitos armados, fato que interfere nas brincadeiras dos moradores, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Muitas vezes, as delimitações territoriais são marcadas por códigos, regras e sinais que delineiam as expressões e os movimentos da cultura local.

As experiências no mundo real dão às crianças os recursos para as brincadeiras. Nesse sentido, “[...] os aspectos da identidade social da criança – o gênero, o ambiente cultural e a organização familiar e comunitária, os valores e as crenças – irão influenciar o estilo, os tipos e a quantidade de brincadeiras que uma criança irá exibir” (Garvey, 2015, p. 239). Nesta pesquisa, lidamos com crianças que faziam parte de grupos relativamente estáveis e integrados, o que nos permitiu encarar a brincadeira como parte de atividades grupais constantes, em que há uma riqueza e complexidade cultural que mostram tanto as marcas das concepções e valores dos adultos quanto as formas como as crianças lidam com elas.

Definimos cultura lúdica por um conjunto de regras e significações próprias que as crianças adquirem e dominam no contexto do jogo. Segundo Brougère (2002), o jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar, respaldado em referências intersubjetivas. O aprendizado desse conhecimento se faz através da troca entre as crianças que possuem a oportunidade de encontros regulares, em que criam e recriam aspectos de suas brincadeiras, enriquecendo sua cultura a partir desses momentos e das fortes contribuições de seu território.

Com base nos estudos de Brougère (2002), afirmamos que a cultura lúdica se compõe de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, uma vez que produz uma realidade diferente daquela da vida quotidiana. No caso das *batalhas de rima*, os gestos exagerados e os verbos ou palavras inventados fazem parte dos atributos indispensáveis para que o brincar ocorra, e nos parece que as formas e os elementos que surgem nesse jogo compõem a cultura lúdica infantil, sendo influenciados pela cultura mais ampla da Maré.

Nesse contexto, podemos classificar o comportamento de *zoar* como um ritual de sociabilidade, uma espécie de passaporte de entrada para o brincar do grupo. Normalmente, esse verbo está associado à ideia de desqualificar alguém; o adversário deve humilhar, “zoar” o outro, para se autoafirmar. Ao “zoar”, que ocorre nas inúmeras interações mareenses de adultos e crianças, a posição social de cada indivíduo diante do grupo depende em parte da desenvoltura de respostas engenhosas e da capacidade de manter-se calmo, ao mesmo tempo em que o indivíduo dá e recebe insultos ultrajantes ou desafios à sua autoestima.

Assim, o *zoar* pode ser uma disputa argumentativa, na qual o desempenho do oponente mais articulado e do seu rival vai interferir no lugar deles entre os amigos. A questão é que a criança mais rápida que consegue se sobrepor à outra com seu raciocínio e rapidez será aclamada pelas demais. Mesmo os palavrões ou as piores ofensas ganham permissão de serem ditos nesse universo que é perpassado por outras expressões, tais como movimentos corporais e gestos. Parece-nos que *zoar* é uma categoria genérica que pode ser incluída como fazendo parte da brincadeira, em que se desenvolve um tipo de relação que passa pela disputa, humilhação e competição. Mas também envolvendo a capacidade de rimar, a autoafirmação, a fantasia e o prazer coletivo.

A respeito dos jogos de humilhação, Green (2013) destaca um lado pouco discutido nas pesquisas sobre o brincar, o lado perverso, chamado pelo autor de “jogo sujo”, uma vez que não é baseado exatamente num intercâmbio, mas na vontade de dominar; é uma forma de impor a vontade de uma pessoa e de submeter o outro. A *batalha de rimas* é um desses jogos de disputa, no qual o objetivo central é humilhar o outro, rimando, se sobrepondo ao adversário. Há um lado perverso de ver o rival sem respostas submetido publicamente ao poder do jogador mais articulado.

A forma como a brincadeira de rima se estabelece a partir de duelos de afrontas organiza uma disputa de quem xinga melhor, com versos maiores que ridicularizam o adversário: elas exigem um combate de “zoação”, em que o objetivo maior é saber quem “zoa” melhor o outro através da rima. Há a vontade de provocar, de deixar o amigo sem graça e humilhado diante do grupo. Por sua vez, o grupo se manifesta torcendo para assistir à próxima rima, querendo ouvir uma provocação mais afrontosa.

Freestyle rap ou batalha de rimas: afronta e resistência

A respeito da brincadeira de *batalhas de rima*, é necessário, inicialmente, contextualizar seu significado. Tradicionalmente fazem parte do movimento Hip Hop, uma produção histórica da cultura negra. Segundo Cazé e Oliveira (2008, p. 1): “[...] O Hip Hop é uma estratégia de sobrevivência da cultura popular, é uma forma de visibilidade de grupos de excluídos”. Esse movimento é uma expressão das pessoas marginalizadas que fazem política através da arte e de seus corpos, que refletem os problemas que reverberam nas estruturas sociais em que coabitam. Portanto, “[...] a mestiçagem no Movimento Hip Hop (ou Cultura Hip Hop) é uma lógica organizativa de partida que se dá a partir do encontro do Rap, do Break e do Graffiti” (Cazé; Oliveira, 2008, p. 5). Aqui destacamos que, tradicionalmente, esses movimentos populares, ao mesmo tempo em que denunciam as arbitrariedades dos grupos sociais dominantes, unem as pessoas que não são visibilizadas pela sociedade em geral, expressando na arte resistência e luta.

Souza (2011) comenta que a inserção do Hip Hop na cultura paulistana está relacionada a um espaço de memória dos laços de solidariedade que foram fundamentais para garantir a sobrevivência de negros cativos ou libertos na época do Brasil desde a colônia. A autora destaca que o movimento do Hip Hop fez parte do processo de ocupação da cidade de São Paulo e surgiu entre o final da década de 1970 e o início dos anos de 1980, fortalecendo os espaços de resistência que se constituíram vindos dos povos mais pobres e marginalizados, justamente no declínio da ditadura militar, autorizando a tomada das ruas dos grandes centros urbanos pelos movimentos sindicais e populares.

Souza e Bernardes (2018) realizaram um estudo sobre as batalhas de MCs no contexto do movimento Hip Hop em duas cidades da Região Norte Fluminense, revelando que, mesmo o Hip Hop tendo passado por certa massificação nos últimos anos, continua sendo um movimento cultural urbano juvenil, com característica de luta pelos direitos sociais de jovens das periferias.

As duas modalidades mais conhecidas na cena do Rap são chamadas de *batalha do conhecimento* e *batalha de sangue*. A *batalha do conhecimento* tem como principal objetivo desenvolver rimas sobre temas preestabelecidos pela organização ou pela plateia durante o evento, enquanto que, na *batalha de sangue*, não existe tema, o conteúdo é livre e tem como foco atacar (verbalmente) e responder ao ataque do adversário através do improviso. As *batalhas de rima* produzem ricos conteúdos espontâneos que marcam a criatividade, a resistência e o saber coletivo popular.

Há uma significativa produção nas trocas simbólicas dos jogadores, através das quais se criam confrontos contra o modelo hegemônico de ser e brincar, permitindo a expressão de uma cultura invisibilizada. O que se fala a respeito do movimento Hip Hop o associa às atividades culturais de resistência, oposição e contracultura. No entanto, Albuquerque (2013) problematiza esse aspecto ao afirmar que a resistência não pode ser entendida simplesmente como uma oposição. A autora aponta para a utilização do conceito de resistência como uma proposta de relação entre as pessoas que buscam, nos discursos que acionam, o vínculo a ser construído no momento da interação.

Destacamos que as produções culturais costumam ter um forte efeito nos territórios em que ocorrem e podem, inclusive, transformar papéis e lugares, criando um sentimento de pertença, politizando o cotidiano e estabelecendo redes que permitem novas apropriações e atuações.

Neste estudo, as crianças estavam marcadas pelos desafios de trocas agonísticas, interações que não envolviam apenas o ato agressivo em si, mas eram compostas por exibições, fugas e conciliações, em que uma criança procurava se impor a outra, tentando anular a possibilidade de resposta do adversário, momentos em que “[...] o ataque não visa encerrar o embate, mas provocar a resposta” (Oliveira, 2007, p. 331). Tudo isso se dá através da “zoação” rimada direcionada ao adversário. A brincadeira é essencialmente duelos de honra, nos quais o adversário deve humilhar, “zoar” o outro para se autoafirmar. Ganhar no jogo significa manifestar sua superioridade “rimante”.

As *batalhas de rima* protagonizadas por um grupo de crianças na favela da Maré tiveram como foco suas interações e vínculos, com base na disputa para manter a honra e a autoestima diante do grupo mais do que a resistência ou protesto a algo. Assim, a pesquisa buscou compreender os diferentes significados e repercussões relacionais desse jogo enraizado no território e na cultura local mareense.

A pesquisa com as crianças

Durante dez meses, através de visitas a uma turma com 30 crianças do terceiro ano, pertencentes a uma escola pública localizada em uma das comunidades do complexo de favelas da Maré, efetuamos uma pesquisa etnográfica com observações e interações de crianças, entrevistas semiestruturadas, situações de brincadeiras com a pesquisadora, elaboração de desenhos, registros fotográficos, caminhadas pelas ruas da favela com gravações de áudio e vídeos.

A escola apresentava um cenário contraditório: exibia excelente espaço físico e bons equipamentos, além de uma equipe comprometida com o ensino; ao mesmo tempo, estava localizada em um contexto repleto de tensões, situada em um território de grande escassez econômica, com frequentes conflitos devido à disputa territorial entre as organizações criminosas do comércio de varejo de drogas e as intervenções policiais.

Com o foco nas brincadeiras do grupo, as observações foram realizadas entre e durante as aulas regulares, as refeições e as atividades extras. Percebendo a frequência com que as crianças costumavam rimar e a maestria delas durante a composição de seus versos, entregamos uma proposta para a escola, sugerindo organizar pequenas batalhas de rima durante duas aulas extras, nas quais a pesquisadora e dois professores da escola teriam o papel somente de auxiliar, procurando agregar às ideias das crianças.

Uma vez a proposta tendo sido aceita, cinco encontros foram organizados para planejar e realizar as *batalhas de rima*. Os momentos das disputas foram registrados em vídeos cujos áudios foram transcritos. Desses momentos, foram destacadas para

análise as imagens das expressões corporais e as falas das crianças consideradas relevantes para compreender o processo de organizar e realizar as batalhas. Um dos pontos que assumiram grande importância foi a criação das regras, fundamentais para que a brincadeira acontecesse. Trazemos aqui, portanto, a análise desse aspecto da brincadeira, que apontou para os laços de cumplicidade entre os jogadores e os valores do grupo.

A construção de regras: fronteira entre autoafirmação e agressão

A maioria das regras foi combinada em dois encontros, tornando-se elementos centrais, pois delinearam, em muitas circunstâncias, o limite entre a agressividade das crianças e a fronteira do zoar e humilhar, de modo que se produzisse uma moderação na intensidade do jogar.

Inicialmente, apresentamos o projeto para as crianças, dizendo que ele seria construído com a participação de suas ideias, explicando que iriam votar nas decisões a serem tomadas e participando do processo de construção. A partir desse momento, falamos sobre a necessidade de criar regras – o que valeria e o que não iria valer na brincadeira. As crianças começaram a dar ideias que foram registradas em um quadro branco. Abaixo, estão as regras iniciais sobre o modo como iriam “batalhar”, sendo que algumas foram modificadas na medida em que as batalhas ocorriam e as crianças sentiam a necessidade de novos ajustes:

- 1) quem não quiser participar vai falar que não quer e não será obrigado;
- 2) tem muitas formas de participar: rimando; dando ideia e julgando;
- 3) não pode zoar o amigo (regra modificada pelas crianças). Não pode magoar o amigo;
- 4) antes de chegar à sala de leitura geral, vai ao banheiro para não atrapalhar as batalhas;
- 5) não xingar a mãe dos outros;
- 6) respeitar quando perder;
- 7) não falar junto com o colega;
- 8) levantar a mão pedindo para falar; e
- 9) não pode falar que o colega “mija” e “caga” na cama.

Nesse momento, houve a participação ativa das crianças, que animadamente votaram e deram ideias, concordando e discordando, tendo a oportunidade de vivenciar conflitos e divergências. A título de exemplo, a ausência do Ju¹, que não estava no primeiro

¹ O nome das crianças está substituído pelas letras ou sílabas iniciais de seus nomes para preservar suas identidades.

encontro, mas que, no segundo estava presente, foi essencial para as mudanças que ocorreram no segundo dia. Quando fomos reler as regras combinadas e registradas em uma cartolina, ao chegar à regra de que não podia “zoar”, ele discordou veementemente, afirmando que a batalha de rima é “zoar o outro”. Júl, que havia proposto essa regra, defendeu sua ideia: “eu disse isso porque não pode fazer o amigo ficar triste e chorar, não pode magoar”. Mas, ao mesmo tempo, disse: “zoar pode, não tem rima sem zoar!”. Então, depois de algumas ponderações, em que muitas crianças falavam ao mesmo tempo, a pesquisadora organizou uma votação na qual quem concordasse em mudar essa regra deveria levantar a mão. A maioria levantou a mão e a regra foi modificada. Portanto, a regra de “não zoar” saiu, pois a brincadeira era de “zoação”, como pode ser percebido na lista das regras acima.

Depois dessa etapa, passamos para a votação de que tipo de batalha seria: *de sangue* ou *de conhecimento*. Surpreendentemente, foi eleita a batalha de conhecimento, contradizendo a maneira com que os duelos costumavam ser, pois eram de xingamentos, ou seja, *de sangue*. As crianças, quando brincavam na escola, se enfrentavam frequentemente, procurando desvalorizar a outra para se autoafirmar através da depreciação pública do rival. Outra surpresa foi quando escolheram como tema para ser rimado “animal”, pois entre as opções havia futebol e videogame, jogos com os quais costumavam brincar.

Apesar dessas escolhas, na prática, continuaram se xingando nas batalhas, usando nome de animais como: carapato; cavalo ou urubu. No entanto, nem sempre conseguiam rimar usando nomes de animais, fato que, no decorrer das batalhas e após várias chamadas da pesquisadora a respeito, fez com que mudassem de ideia e as batalhas passassem a ser oficialmente *batalhas de sangue*. Assim, ficaram mais à vontade para os enfrentamentos, momentos em que as regras serviram de fronteira para que a autoafirmação pelo xingamento não se transformasse em um nível de agressividade mais danoso. O processo de elaboração de regras foi importante para que as crianças fossem testando paulatinamente seus limites entre se autoafirmar e agredir respaldadas pelo grupo e pudessem manifestar o desejo de mudar ao longo do caminho o tipo de batalha e as regras já construídas.

Após os acertos iniciais, ficou estabelecido que a batalha seria entre grupos rivais e existiria um júri composto pelas demais crianças que não desejasse participar dos confrontos.

As batalhas de rima – cumplicidade e valores grupais

As tradicionais *batalhas de rima* geralmente contam com o mestre de abertura da cerimônia. Neste trabalho, a própria pesquisadora se propôs a fazer a abertura das batalhas, seguida por uma dupla de grupos opositos que começaram a duelar se “zoando” e rimando, enquanto o duelo era avaliado pelo júri que assistia e torcia.

As crianças estavam muito entusiasmadas, batendo palmas, fazendo diversos barulhos com o corpo; seus movimentos eram frenéticos e, ao término das aberturas iniciais,

faziam sons como: “êêêêêêêêê”. A alegria e o vigor imperavam nesses momentos. Porém, um aspecto que se repetiu em quase todas as pelejas foi que nem sempre o melhor rimador era o mais ovacionado pelo grupo. No trecho abaixo, mesmo Lu não tendo conseguido criar uma rima no final, seu grupo gritava seu nome, junto com o som: “uôôôôôôôôô! Não tem jeito, já venceu!”.

[...] Vieram de muitos lugares, até de Japeri! Agora vamos chamar esses dois grupos pra fazer as suas rimas. São crianças inteligentes que sabem o que vão combinar e agora a disputa vai começar!

Lu: Oh Dan deixa eu te levar um papo, cala a sua boca, seu cara de carrapato, a minha condição é maior do que a sua, eu quero que você vá tomar uma injeção da chikungunya!

Enquanto Lu rimava, Dan ajoelhou na sua frente para ouvir a rima. Em seguida, levantou-se e disse:

Dan: Oh Lu, tô te mandando um papo reto sem neurose e sem caô, a tua boca fede a cocô, depois cocô!

Lu: Oh Dan, eu fui na tua casa e fede a cocô e fede a rato! Deixa eu te mandar um papo, cala a sua boca, bunda de girafa e cara rachada! (falou essa rima com a mão na boca, fazendo um gesto como se estivesse direcionando a voz apenas para o adversário, gesto comum, usado pelos MCs durante as batalhas).

Dan: Eu vou falar pra tu, sem neurose nem caô, tu não sabe nem rimar, tua rima fede a cocô, eu vou falar pra tu, essa daqui é na moral, eu vou fazer contigo o que eu fiz com mano Brown! Eu vou falar pra tu, sem neurose e sem caô, tu quer falar de mim, mas tu ainda é um cocô!

Lu: Eu vou te mandar esse papo, Dan, você presta atenção, você tem bafo de camaleão!

A torcida do Lu começa a gritar e a pressionar o Dan.

Dan: O Lu, deixa eu te mandar um papo, cara de martelo e um monte de carrapato!

Lu: O Dan, deixa eu te mandar um papo, cara de martelo e um monte de carrapato!

No final dessa sequência, Lu rima, mas repete exatamente o que Dan tinha acabado de falar e ninguém questionou. Ficaram dizendo que estava quatro a dois para o Lu com o apoio do júri infantil. Dan, gesticulando com as mãos na direção do opositor, discordava. No entanto, o grupo de Lu, após sua rima, repetiu o mesmo som: “uôôôôôôôôô!”. Cabe colocar que o Lu era primo de Ni (menina líder do grupo), portanto, a proximidade (laço de parentesco) de Lu e Ni parece ter influenciado a vitória de Lu entre as crianças. Não houve um reconhecimento da qualidade das rimas do Dan que foram mais articuladas. Parece que a cumplicidade anterior à brincadeira, existente entre os grupos, consistiu no critério mais importante para o movimento do grupo de definir o vencedor. A desenvoltura de certos oponentes não pareceu alterar o resultado da batalha; é como

se o lugar de sucesso estivesse garantido pelos laços de maior proximidade que um dos personagens tem com o grupo.

No entanto, mesmo com uma aparente proteção dada pelos vínculos grupais preestabelecidos, isso não significou que, no decorrer das batalhas, não fosse possível observar que certa criança, com pouca popularidade, tivesse sua posição modificada a partir da sua desenvoltura na rima, passando a ser chamada com mais frequência pelos colegas para compor os times de futebol. A título de exemplo, durante as partidas de bola, essa criança, que normalmente ficava esperando a sua vez como reserva, passou a ser uma das primeiras a ser escolhida para jogar. Antes das batalhas, ela não ocupava um lugar de importância e houve certa surpresa em relação ao seu desembaraço. É o que podemos perceber na disputa abaixo:

[...] Agora estamos aqui reunidos nesta escola para fazer mais uma batalha de rima entre as crianças que sabem rimar, elas são alegres e gostam de brincar, do lado esquerdo tem um grupo, do lado direito tem outro grupo (ao falar o nome dos dois grupos as crianças se agitam). E agora elas vão começar a disputar, aqui pode zoar, mas não pode magoar!

Y: Agora eu mando um papo: se liga, eu estou no ar, cabeça de martelo e pé de carrapato!

Gui: Eu vou mandar um papo, o meu é sem gracinha: cala a sua boca, a sua cara é de calcinha; a minha condição é melhor do que a sua, eu quero que você vá tomar injeção na chikungunya!

Y: Agora fica ligado, porque eu fui na tua casa e tinha um cavalo!

Gui: Eu vou mandar um papo, o papo no sapatinho, cala a tua boca, seu manguinho, bagulho é na moral, bagulho é sem gracinha, cala boca seu cara de carapinho!

Y: Agora, bora pro pau, cala tua boca e agora eu já mandei, te liga na tua resposta, olha o teu bafo é de onça!

Gui: Eu vou mandar um papo, o papo é sem gracinha, cala sua boca sua cara de calcinha, o bagulho é na moral, bagulho é sem neurose, cala a sua boca você tem verminose! (Gui falou muito aceleradamente sem errar, seguindo sem intervalo com um novo conjunto de versos rimados e provocativos).

Gui: Eu vou mandar um papo: o Y é sem gracinha, aqui o papo é reto, aqui é na moral, cala sua boca, seu cara de bacalhau! O papo agora acabou e já perdeu, cala a sua boca, que só tem você e eu!

Y: Agora eu mando um papo, se liga agora eu falo: tu é um monte de carrapato, se liga agora eu falo, tua cara é de cavalo!

Gui: Olha pro bagulho, o negócio é eu e tu, cala sua boca, seu cara de urubu, o bagulho é na moral, o bagulho é sem gracinha, eu sou faixa preta e tu é faixa calcinha, bagulho é sem neurose, bagulho é na moral, cala sua boca, seu cara de bacalhau!

Houve uma enorme animação e as crianças do grupo do Gui começaram a gritar “Gui! Gui! Gui!”. Por outro lado, a torcida do Y vaiava bem alto. Gui, através de sua agilidade em rimar, passou a ser uma criança mais aclamada pelos amigos nas batalhas e procurada por eles em outros momentos. Podemos dizer que a habilidade de rimar nesta brincadeira também propiciou a formação eventual de vínculos, antes não existentes, pois quando a criança era bem sucedida durante as respostas ao ataque, parecia “crescer” diante dos demais. A habilidade de resposta correspondia publicamente à autoafirmação diante do rival e ao seu enriquecimento no grupo. Dessa maneira, observamos que a brincadeira permitiu a alteração de vínculos entre as crianças, da mesma forma que corroborou a existência de vínculos já existentes.

Em muitos momentos, para a pesquisadora, a sensação era de que o projeto não estava acontecendo como planejado, mas quando as crianças eram questionadas sobre o que tinham achado, diziam que tinha sido “muito legal”. Nesses momentos, elas manifestavam a aderência às suas próprias regras e a possibilidade de se ordenarem, mesmo demonstrando alguma desordem e eventuais conflitos possivelmente necessários. Em um dos encontros, houve a tentativa de a pesquisadora distribuir pequenos pedaços de papéis para as crianças escreverem suas rimas antecipadamente, dessa forma, as batalhas seguiriam mais organizadas. Sugestão que não teve aderência junto ao grupo, pois as crianças nunca chegaram a usar os papéis. A dica foi totalmente ignorada, pois a essência do jogo é o improviso.

Outro aspecto é que, do lugar de adulto que brinca com as crianças, não há como ser imparcial. Houve torcida por parte da pesquisadora quando um dos meninos que tinha muita dificuldade em sala de aula brilhou inúmeras vezes no palco, competindo em pé de igualdade com as outras crianças que costumavam ir muito bem nas tarefas escolares. Esse menino conseguia rimar prolongadamente durante as batalhas, sendo ovacionado pelos amigos do mesmo grupo e admirado pelos seus adversários. Nessas circunstâncias, não houve rivalidade suficiente para afetar a admiração dos colegas.

À medida que os encontros iam acontecendo, a disputa ia se intensificando e o ritmo e a duração das rimas iam aumentando, exigindo que os jogadores suportassem as humilhações e xingamentos. Faziam isso através das posturas corporais e a articulação de suas rimas. Tudo isso ia deixando as crianças mais acesas e mais agressivas. Ao tentar se autoafirmar, após ser atacada por um xingamento rimado, é possível que, em alguns momentos, uma criança tenha tido vontade de chorar, porém, sabia que isso poderia fazer com que se sentisse mais humilhada. Assim, parecia buscar forças em si mesma para continuar enfrentando o rival. Quando uma criança era vaiada e sabia que não tinha feito bem a rima, após o vexame, ela erguia o peito e se posicionava na direção do oponente, reiniciando a batalha para tentar se autoafirmar. Não havia desistência em público; a honra vinha em primeiro lugar.

O que vimos era claramente um limite delineado segundo as regras do jogo diante dos enfrentamentos mútuos. Havia uma satisfação com o jeito de brincar que fazia sobressair o mais ágil na fala, no gesto e no movimento, já que ninguém queria “pagar de otário”. Essas formas apresentaram uma ambiguidade que envolveu alegria e tensão,

associadas ao relaxamento entre o xingar melhor e rir de quem foi xingado e não reagiu no tempo ou na maneira certa. Nesses casos, a melhor opção era levar no bom humor.

Considerações finais

Destacamos que as *batalhas de rima* das crianças, aprendidas no contexto das ruas da Maré, se configuraram pelo uso da linguagem verbal e dos movimentos dos corpos, assinalando momentos de desafios, nos quais o objetivo maior era superar o outro, através de sua humilhação. Logo, a brincadeira externou um lado agressivo e, muitas vezes, cruel durante as disputas, a competência imposta exigia suportar os fortes vexames que surgem das rimas cantadas publicamente pelo adversário. Ao deferirem xingamentos, os oponentes faziam a peleja aumentar de intensidade, acelerando o ritmo do raciocínio requerido na elaboração de uma resposta improvisada à altura.

Essas ocasiões representavam situações de competição em que, de forma indireta, conflitos eram vivenciados, nos quais a intenção não era eliminar o adversário, apesar das ofensas, que deveriam ser levadas na esportiva. Eram momentos permeados por certa intimidade e ao mesmo tempo hostilidade, em que se notava uma espécie de jogo perverso, no qual o adversário era vencido ao ser “corretamente” (segundo as regras) “zoad” e humilhado. No entanto, o derrotado, na maioria das vezes, se erguia rapidamente para continuar o jogo, parecendo sair em busca da incessante e tão necessária autoafirmação.

É possível afirmar sobre o significativo nexo da brincadeira da *batalha de rimas* com os outros jogos de “zoar” que ocorrem na Maré, pois, nesse lugar, os jogos de disputa, tais quais as *batalhas de rima*, permitem exercitar a autoafirmação a partir da humilhação do rival, uma vez que a vida nesse território exige a força e o vigor da defesa da própria identidade. As crianças também são impelidas a exercitarem a disputa, tendo que se relacionar com os desafios do território, muitas vezes, convocadas desde pequenas a se impor e a reagir com potência durante as diversas interações perante outras crianças e os adultos do lugar. Durante as disputas, mesmo que visivelmente abaladas com as humilhações em público, as crianças sabiam que era parte do jogo e continuavam interagindo.

Entretanto, uma brincadeira que tinha como objetivo principal, segundo as crianças, “zoar” o outro, pela forma como o processo foi construído, envolvendo regras e duelos, possibilitou a experiência de discordar e chegar a um consenso. Nesse sentido, o jogo viabilizou que fossem além das expectativas iniciais, permitindo que as crianças refletissem sobre o tênuo limite entre “zoar” e agredir.

Houve pequenos conflitos que poderiam ultrapassar o limite do xingamento da brincadeira para agressões físicas. A título de exemplo, em algumas circunstâncias, quando uma sequência de xingamento rimado era valorizada pelo júri, deixando o oponente humilhado e irritado, notou-se que o impulso inicial, muitas vezes, era tentar agredir o colega fisicamente. No entanto, quando chegava a esse ponto, o movimento

brusco não passava de ameaças corporais, pois as regras construídas coletivamente foram eficazes para estabelecer o limite da brincadeira sem transformá-la em agressão física. As fronteiras não foram ultrapassadas, pois romper as barreiras poderia significar “uma guerra”, com agressões físicas que atingissem os laços de amizade, infringissem as regras e anulassem o prazer do brincar. Vale frisar que as regras foram construídas e avalizadas coletivamente pelas próprias crianças, e sua infração talvez correspondesse a mais uma derrota em público daquele que não sabe brincar.

Ao longo de todo o projeto, foi visível o envolvimento e a alegria das crianças no decorrer das batalhas. Elas experimentaram uma interessante experiência de criação, pois além da capacidade da criança de lidar com o improviso, realizaram o desafio de conseguir expressar suas ideias, encadeando o ritmo obrigatório desses jogos e, através disso, poder “zoar” o outro rimando.

Finalmente, destacamos o papel da escola que, com uma postura diferente, favorece a afinação e o entrosamento entre os funcionários dos diversos setores, propiciando um clima harmônico, no qual a cultura local mareense pode ser valorizada. Não houve nenhum empecilho para a realização da proposta que retrata o Hip Hop como uma manifestação de cultura de rua que, além de caracterizar uma forma de intervenção artística, permite um modo de vida e de expressão nos espaços públicos da favela. Ao fortalecer a cultura local, a escola incentiva as crianças a estarem na escola e perceberem esse espaço como um lugar em que se sentem acolhidas e reconhecidas nas suas práticas cotidianas e, sobretudo, a poderem estabelecer relações entre essas práticas e o aprendizado dos conteúdos formais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAZÉ, C. M. J. de O.; OLIVEIRA, A. da S. Hip Hop: cultura, arte e movimento no espaço da sociedade contemporânea. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008, Salvador. **Anais eletrônicos**. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14300.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200019>. Acesso em: 17 ago. 2019.
- GARVEY, C. **A brincadeira: a criança em desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GREEN, A. **Brincar e Reflexão na obra de Donald Winnicott**: conferência memorial de Donald Winnicott. São Paulo: Zagodoni, 2013.
- OLIVEIRA, A. de P. Quando se canta o conflito. Contribuições para a análise de desafios cantados. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 313-345, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100008>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, T. D. de; BERNARDES, A. “O rap é compromisso”: a territorialidade das batalhas de MCs na Região Norte Fluminense – RJ. **Revista Formação**, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 44, p. 149-177, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/5186>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

RESUMO

Após dez meses de observações numa escola do complexo de favelas da Maré, percebemos a frequência com que algumas crianças do terceiro ano do ensino público costumavam rimar e suas maestrias durante a composição de seus versos. Com foco nos significados e repercussões nas interações e vínculos dessa turma, propusemos organizar “batalhas de rima”. Através de registros fotográficos, áudio e vídeos, foram registrados os momentos dos duelos para posterior análise. Assim, identificamos que as regras foram elementos centrais, pois, com base na disputa para manter a honra e autoestima, as batalhas evidenciaram o limite entre a agressividade e a fronteira do “zoar” e humilhar. Além disso, houve um significativo nexo da brincadeira de “batalha de rimas” com os jogos de “zoar” que ocorrem na Maré, em que se desenvolve um tipo de relação de disputa, humilhação e competição, mas também de capacidade de rimar, de autoafirmação, fantasia e prazer coletivo.

Palavras-chave:

batalhas de rima, criança, escola, brincadeira, favela.

Batallas de rima de niñas de la Favela da Maré: improvisación, duelo y autoafirmación

RESUMEN

Después de diez meses de observaciones en una escuela del complejo de favelas de la Maré, observamos la frecuencia con que algunos niños del tercer año de la enseñanza pública acostumbraban a rimar, así como, sus destrezas en la composición de los versos. Nos centramos en los significados y las repercusiones de esto en las interacciones y vínculos que se daban en ese grupo y propusimos organizar “controversias con rimas”. A través de registros fotográficos, audios y videos registramos los momentos de los duelos para su análisis posterior. Así, identificamos que las reglas fueron elementos centrales, pues con base en la disputa para mantener la honra y la autoestima, las controversias evidenciaron el límite entre la agresividad y la frontera de la “burla” y la humillación. Además de eso, hubo un sentido vinculante entre las “controversias de rimas” y las “burlas” lúdicas que se dan en la Maré, donde se desarrolla un tipo de relación de disputa, humillación y competencia. Pero, también, de capacidad de rimar, autoafirmación, fantasía y placer colectivo.

Palabras clave:

controversias con rima, niño, escuela, juego, favela.

Rhyme battles with children from Favela da Maré: improvisation, duels and self-affirmation

ABSTRACT

After ten months of observation at a public school in the the Maré favela complex, we noticed the frequency with which some children from the third year of public education used to rhyme and their mastery during the composition of these verses. Focusing on the meanings and repercussions of the interactions and social bonds of this class, we proposed to organize “rap battles”. Through photographic, audio and video records, we registered the dueling moments for further analysis. Thus, we identified rules as central elements to these battles, because based on the dispute to maintain honor and self-esteem, the battles showed the limits between aggressiveness and the frontiers of “mocking” and humiliating. In addition to that, there was a significant nexus between the “rap battles” and the “mocking” games that take place in Maré, where a relationship based on dispute, humiliation and competition is developed, but where the ability to rhyme, self-affirmation, fantasy and collective joy are also present.

Keywords:

rap battle, children, school, games, favela.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 19/12/2020

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 22/02/2020



Adelaide Rezende de Souza

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil. Membro do grupo de pesquisas NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas/UFRJ).

E-mail: adelaidebringead@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e *ethos*¹ surdo

Maria Carmen Euler Torres

1 No âmbito da sociologia e da antropologia, o *ethos* consiste nos costumes e nos traços comportamentais que distinguem um povo. [...] *Ethos* pode ainda designar as características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou cultura, se referindo ao espírito motivador das ideias e costumes. <<https://www.significados.com.br/ethos/>>.

Apresentação

Chego à sala de atividades do G4, formada por 4 crianças de 4 anos, 2 meninas e 2 meninos. Faço o sinal de bom dia para todos e vou conversar com a professora-ouvinte, explicando que, naquele dia, finalmente consegui a câmera para filmar as crianças na hora da brincadeira. Já havia estado com eles algumas poucas vezes, mas iria filmar com uma câmera, e não mais com o celular. Me posicionei para colocar a câmera em um cantinho e as crianças ficam em rebuliço, olhando e mexendo no equipamento, novidade naquele espaço. Enquanto continuo minha arrumação, as crianças começam a pegar os brinquedos e a ensaiar uma brincadeira no cantinho da sala. Luz, câmera, ação! Começo a filmar e, logo, uma das crianças vem ver o que acontece “dentro daquela coisa”. Chamo para mostrar que estou filmando os amigos e ela fica radiante pela mágica que se dá diante de seus olhos! Olha no visor da câmera e depois mete a cabeça do lado da lente, tornando a olhar o visor para ver se consegue se enxergar na filmagem. Depois, outras duas crianças vêm fazer o mesmo gesto e ficam nesse *frisson* por alguns minutos, até que se interessam por outras atividades e deixam de se importar com aquela parafernália no canto da sala. A brincadeira flui e ali permaneço por um bom tempo. Um dia, chego na hora do recreio e me aproximo do pátio. Três crianças da turma vêm correndo em minha direção e me dão um caloroso abraço. Depois, me chamam para brincar com elas, e eu aceito. No final, vamos para a sala de mãos dadas. Acho que elas aprovaram a pesquisa.

O título desse trabalho e o relato acima nos convidam imediatamente a refletir sobre um deslocamento no modo de fazer pesquisa com crianças e, neste caso, com um desafio ainda maior, que é a pesquisa com crianças surdas. A experiência de pesquisar com crianças surdas tem me aproximado de dimensões muito novas de minha trajetória profissional. A distância que temos pela falta de uma língua comum — posto que elas ainda estão em processo de aquisição da LIBRAS, assim como eu — e pela diferença etária nos coloca em um lugar de desigualdade. Por isso, indago: o que será que estão pensando? Quem elas acham que eu sou? O que faço no espaço delas, todas as semanas, filmando, fotografando com esses aparelhos curiosos que mostram seus fazeres e sua rotina? A pesquisa com crianças nos convoca sempre a pensar quais são as concepções que temos em relação a elas, se seus interesses estão sendo atendidos e como se inserem nessas práticas, atendendo a determinações éticas e políticas. E a pesquisa com crianças surdas que ainda não tem uma língua constituída? Tenho aprendido a cada dia a olhar com cuidado para suas expressões, gestos e movimentos e assim construir com elas meu fazer-pesquisadora.

Neste artigo, trago resultados parciais da pesquisa sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças surdas.

Nossas hipóteses iniciais partiram das ideias de Vigotski de que a brincadeira é a atividade principal das crianças entre os 3 e 6 anos. Sabíamos que, ao oportunizarmos situações de brincadeira, encontrariámos crianças construindo situações lúdicas variadas

e que poderíamos então observar suas expressões, acordos, lideranças e temas escolhidos. Depois de quatro meses de pesquisa-intervenção, pudemos constatar que o ato de brincar das crianças surdas em muito se assemelha ao das crianças ouvintes, principalmente no que se refere às escolhas temáticas, normalmente relacionadas a seus fazeres cotidianos. Disputas por liderança e tensões entre as crianças também são comuns. Entretanto, é possível ver que o planejamento do jogo simbólico, as abordagens entre elas e o encerramento das brincadeiras apresentam configurações distintas das situações comumente observadas entre crianças não surdas.

Destacamos como objetivo central deste trabalho identificar a brincadeira como expressão da infância surda, rompendo semântica e simbolicamente com a noção de infância como aquele que não tem fala – *infans*.

Segundo Pereira (2015), a maioria das crianças surdas são filhas de famílias ouvintes e não adquirem a língua de sinais no convívio familiar. Isso faz com que cheguem à escola sem o conhecimento de uma língua. A modalidade oral, comumente usada em famílias ouvintes, não está acessível a elas. Por isso, pensando na criança surda que chega à escola sem uma língua adquirida, e que não tem o canal oral para sua comunicação, romper com a noção de infância como aquele que não pode falar torna-se, a nosso ver, ainda mais revolucionário.

A infância surda que fala através do brincar e de seu corpo

A brincadeira geralmente remete a uma atividade tipicamente infantil e, muitas vezes, sem importância, com o objetivo de entretenimento, de descarga de energia, algo “inerente” ao ser criança. E, por ser considerada como “propriedade” da criança, a brincadeira tem sido historicamente relegada a um plano inferior, de menor importância, sendo, na sociedade contemporânea, uma atividade que se opõe ao trabalho e, portanto, um espaço de manifestação dos desejos e não de produção.

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho (Vigotski, 2008, p. 26).

A brincadeira, principalmente a de faz-de-conta ou jogo simbólico, existe, para a criança, sem um motivo, mas pelos afetos que a impulsionam a tal atividade. Isso quer dizer que, assim como a arte não gera resultados, não há função a alcançar como acontece na lógica da produtividade, conforme se pauta a sociedade capitalista na qual vivemos. Pela lógica da produção, o que se destaca é o produto final, em detrimento dos processos que levam à finalização desse produto, importa o ponto de chegada e menos o caminho que é trilhado. O contemporâneo traz, além disso, a competitividade como algo necessário à busca de um lugar ao Sol e o mérito como característica daqueles que se dão bem e alcançam o sucesso.

Dentro dessa conjuntura, a brincadeira, a arte, a música e outras expressões humanas são relegadas a um patamar de menor destaque ou até mesmo irrelevantes. No espaço escolar, mesmo na Educação Infantil, as atividades dirigidas que se constroem a serviço de uma avaliação do desempenho e das capacidades e habilidades das crianças se sobrepõem às brincadeiras, o que, infelizmente, acaba por impossibilitar a criança de experimentar de forma mais ampla as diferentes linguagens e a ludicidade.

Huizinga (2017) trata a brincadeira como sinônimo de jogo ou jogo com regras como uma forma de expressividade humana que se distancia da vida corrente, da vida real. O ato de brincar seria uma prática humana que permite a expressão da liberdade e a evasão do real. Para o autor, o jogo ou brincadeira seria um fenômeno cultural que não estaria limitado à infância, mas que se estenderia a todos os sujeitos na sociedade, inclusive, emergindo nos rituais religiosos ou mágicos. Seria como uma realidade paralela, como se fosse criada outra realidade com regras próprias nas quais as da vida cotidiana perdessem a validade. O sujeito sabe que está “fazendo de conta” e que está criando algo que amplia as características da realidade. A imaginação cria coisas para além do que realmente são. Se quero ser bela, torno-me a princesa, se quero ser má, torno-me uma bruxa, se corajosa, transformo-me em super-herói. É como se as características estivessem no superlativo através dos recursos simbólicos utilizados. O sujeito recria suas vivências e as reelabora como forma de reconstrução cultural.

Brougère (1998, p. 22) aponta para o fato de que o brincar se constitui como uma dimensão social da atividade humana, ou seja, é necessário que sejam dadas as condições sociais e culturais para que as crianças possam aprender a brincar. A brincadeira também se constitui como uma segunda realidade, uma segunda cultura, ou, nas palavras do próprio autor, uma cultura lúdica. Brougère reforça que o ato de brincar é uma prática cultural, por isso, aprendida. Não há uma dinâmica interna do indivíduo, uma característica inata para o ato de brincar. A brincadeira é atividade que precisa da interação social e da aprendizagem. A brincadeira necessita, pois, de um compartilhamento de códigos, acordos entre os brincantes, compreensão dos significados, ou seja, é preciso que todos os envolvidos partilhem minimamente de uma mesma cultura para que consigam brincar juntos. Ainda de acordo com o autor, os sujeitos não apenas reproduzem a experiência de seus antepassados e genitores, mas, em uma relação dialética, se tornam co-construtores de cultura.

Pelo olhar da sociologia da infância, nos diz Corsaro (2011, p. 31) que a criança é partícipe da sociedade, criando suas próprias culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto. As culturas infantis de pares são produções coletivas inovadoras produzidas sobre os conhecimentos culturais e institucionais aos quais as crianças se integram e ajudam a constituir. Na perspectiva psicológica, Vigotski (2008) afirma que, na idade pré-escolar, a criança cria situações imaginárias que dão conta da realização de alguns de seus desejos que não podem ser realizados imediatamente. O que impulsiona suas ações é o que está em sua mente e não os objetos em si. Isto é, o que não é possível realizar de forma real é possível pela imaginação durante a brincadeira.

Em uma idade anterior, ainda bebê, a criança busca a realização de seus desejos de forma imediata, solicitando aos sujeitos mais experientes que lhe atendam, principalmente naquelas necessidades de ordem orgânica (fome, sede, troca de fraldas, aconchego). Além disso, a força impulsionadora das suas ações provém dos objetos e se dá na manipulação dos mesmos, pelo uso exato de suas funções. Por exemplo, os chocalhos são usados para emitir sons e para serem movimentados, assim como os mordedores de borracha são usados para morder e aliviar os incômodos provocados pela erupção dos dentes.

Com a criação de uma situação imaginária, a criança é capaz de se desprender do mundo real, dando o significado que deseja aos objetos e ações. A ação é desencadeada pela ideia que a criança tem da ação e não pelo significado real dela. Objeto e ação ganham os sentidos que a criança quer dar a eles. É por isso que Vigotski diz que, na brincadeira, a ação e o objeto estão subordinados ao sentido. Nessa etapa, a brincadeira torna-se a atividade principal dessa faixa etária, ou seja, é aquela que puxa seu desenvolvimento e é responsável pela passagem para outra etapa, qualitativamente mais avançada.

A brincadeira é fundamental para que as crianças possam compreender seu lugar e papel no mundo e possam expressar seus desejos. Com relação à linguagem, cabe destacar que a brincadeira requer o aprendizado de linguagem própria, de uma forma específica de comunicação que faz parte das regras estipuladas por aqueles que estão brincando. Além da importância da aquisição de uma língua que serve para a comunicação e organização do pensamento (Vigotski, 2012), existe uma comunicação que se dá a partir das situações lúdicas.

Aproximando-nos do campo da surdez e de suas especificidades, buscamos Pereira (2015), que afirma que a maioria das crianças surdas são filhas de famílias ouvintes e, por não adquirirem a língua de sinais no convívio familiar, chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua. Daí a importância de pensarmos na escola para surdos como ambiente estimulador do aprendizado da LIBRAS e da comunicação das crianças dentro e fora das brincadeiras. Silva (2002) acrescenta que, na tentativa de explorar as questões relacionadas à cognição e à linguagem, o lúdico é esfera fértil para estudar a relação entre a imaginação e o uso de sinais pela criança surda.

Além da especificidade da língua de sinais, destaca-se a expressividade corporal e facial dos sujeitos surdos que têm a sua língua e comunicação ampliadas para as diferentes possibilidades de expressão corporal. Isso faria parte de um ethos surdo, características comuns a esse grupo que o distingue do modo de ser dos ouvintes. Segundo Sacks (2010):

Muitas das pessoas surdas que conheci não haviam aprendido apenas uma língua adequada, e sim uma língua de um tipo inteiramente diferente, que servia não só às capacidades do pensamento (...), mas também como meio de comunicação de uma comunidade e uma cultura ricas. Ainda que jamais tenha esquecido a condição ‘médica’ dos surdos, fui então levado a vê-los sob uma luz nova, étnica, como um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias (p. 10).

Pagni e Martins (2019) destacam neste ethos surdo, além da língua de sinais que segue outras regras, sintaxe e semântica, sua origem visual e não oral. A importância da expressividade corporal do sujeito surdo, de certa forma, acaba funcionando como uma ruptura na lógica da gramática das línguas orais.

Nas brincadeiras, mais do que o uso da língua – que muitas vezes ainda não está consolidada para as crianças na Educação Infantil –, percebe-se sua expressividade através de movimentos e expressões faciais e corporais. A forma de comunicação se dá pela expressividade e pela aproximação corporal entre elas. O ato de chamar os companheiros através do toque é a base da relação, o que fica claro a partir da observação das brincadeiras.

Trazemos, em complemento para nossas análises as teorias pós-coloniais, como Boaventura de Souza Santos (2004 apud Aquino, 2015). O autor nos aponta para a apreensão da cultura na perspectiva do Sul. Isso traz uma proposta de nos desfamiliarizarmos de um sistema de poder-saber engendrado há séculos pelos líderes políticos e intelectuais do Norte, que vem gerando a discriminação de culturas periféricas. Nessa perspectiva, os sujeitos surdos se enquadram em uma minoria linguística e também colonizados pela hegemonia da oralização. Nesse sentido, comungamos com Santos (2004 apud Aquino, 2015) e Aquino (2015), quando dizem que o universal termina onde começa a cultura e a língua. Pesquisar com/os surdos nos impõe olharmos com atenção as suas manifestações particulares características comuns, bem como sua língua:

A língua e suas práticas sociais em suas formas imateriais e materiais compõem os traços que nos dão sentido de pertencimento à cultura, compõem as redes de significação em que se configuram as identidades culturais (Aquino, 2015, p. 96)

Aquino acrescenta que, antes mesmo do nascimento, a criança vivencia processos de histórias que se cruzam uma vez que lugares, práticas, objetos e língua destinados a cada criança já foram organizados por seu grupo de origem. Entretanto, isso não corresponde à realidade da criança surda filha de pais ouvintes usuários da Língua Portuguesa. Com o nascimento de uma criança surda, eles se deparam com alguém que se distancia de seu grupo linguístico e vão precisar aprender a lidar com uma criança que precisa adquirir uma língua que não é a língua deles. Na perspectiva da criança, essa situação torna sua inserção no meio cultural muito mais difícil, posto que, muitas vezes, a língua de sinais é adquirida tardeamente, quando isso de fato acontece. O entendimento é o de que toda a criança se torna território a ser colonizado, que “deve aprender uma língua, costumes e saber seu lugar” (idem, p. 102).

Por um lado, temos a criança surda que se apresenta como ser da falta – a própria palavra *infância*, neste caso, é tomada seu sentido literal, ou seja, sem fala. De fato, a criança surda, na Educação Infantil, se encontra, na maioria das vezes, em uma situação de não-fala, não-língua, posto que não compartilha da mesma língua de sua família. Entretanto, por que não olharmos para ela como em si uma possibilidade de descolonização, de invenção ou inauguração de novas formas de ser e estar no mundo?

Não quero dizer com isso que não seja essencial o aprendizado da LIBRAS, mas, não seria também esse estado de não-língua um tempo propício para uma expressividade genuinamente autoral, inventiva, criativa da criança, que se utilizaria de seus próprios recursos expressivos para se comunicar? Esse estado de não-língua do surdo propicia ao ouvinte-falante uma tensão, na medida em que traz à tona aquilo que é o contraditório da linguagem oral e que emerge a partir de sua ausência. Isto é, essa contradição promove um desmantelamento das certezas de um mundo ouvinte construído pela linguagem oral e que a não-língua poderia criar uma tensão criadora que levasse a outras percepções e aprendizagens.

Propor uma pedagogia descolonizadora seria a utopia de uma constante busca pela criação e invenção. Aquino (2015) ainda destaca o caráter autóctone e ao mesmo tempo estrangeiro da criança que, apesar de nascido em território conhecido, traz suas singularidades e formas próprias de viver e construir seus próprios territórios. E quanto à criança surda que será estrangeira durante toda a sua vida?

Pensar a educação infantil como espaço de diáspora, parte do entendimento de criança como autóctone e estrangeiro, como “Norte-Sul”, como etapa e experiência, luz e sombra, traço e mancha. Empreender tal ação nos exige tensionar, suspeitar e suspender as verdades, as definições, as nomeações. Sem língua. Buscar a condição de infância como ruptura, (re)criação. A força da criação está na tensão entre possível e impossível (Aquino, 2015, p. 103).

Nosso intuito é trazer o leitor à reflexão sobre as produções subjetivas das crianças surdas a partir de uma visão que as coloque em lugar de produtoras de cultura e não como sujeitos passivos que estão apenas a serviço da pesquisa e da própria cultura, tal como já colocada. Se as crianças ouvintes, nessa faixa etária, estão partindo da não-fala, a fala que se inaugura como possibilidade de criação de novas formas de existência, o que dizer das crianças surdas? Elas também precisam estar em processo de aquisição da língua de sinais, mas devem ser vistas como a infância que inaugura, que traz novidades e possibilidades de refletir sobre como estamos engendrando nossa existência e nossa sociedade.

Nos propomos, em seguida, a analisar nossa entrada no campo e uma situação de brincadeira experimentada por crianças surdas na Educação Infantil, identificando como reelaboram situações de sua vida cotidiana, como escolhem os temas, de que forma se comunicam e desempenham papéis diversos.

Experimentando pesquisar com crianças surdas: questões e desafios

A entrada no campo, com a câmera, foi, como escrito na epígrafe da introdução deste artigo, uma situação inusitada para as crianças. Se a simples entrada do pesquisador no campo da pesquisa já causa uma mudança em toda a estrutura do ambiente e da rotina, o uso da filmadora foi um dispositivo de análise que mostrou como é preciso lidar com as reações dos sujeitos envolvidos, seus interesses, consensos e dissensos, mesmo que não possam verbalizar de modo convencional. O fato de ter a câmera nas mãos possibilitou

imprimir o olhar delas sobre seu lugar. A autorização para que eu entrasse no seu espaço e fizesse parte de algumas horas de sua semana foi confirmada, não quando os seus responsáveis assinaram o termo e o consentimento, mas quando elas passaram a olhar para a pesquisadora de outra forma. De forma a vê-la como parte de sua rotina e principalmente por perceber sua relação com o ato de brincar.

Observando o que diz a literatura atual sobre as pesquisas com crianças, nos perguntamos: como avaliarmos a produção de conhecimento nas pesquisas com crianças pequenas? Que procedimentos devem ser criados para acessarmos sujeitos de pouca idade, especialmente? E em relação à criança surda, que ainda não adquiriu sua língua e precisa de outros meios para se comunicar? Como se constituem socialmente e subjetivamente?

Fazer tais questionamentos nos ajuda a refletir sobre as desigualdades estruturais entre pesquisador-adulto e pesquisado-criança. Naturalizar ou problematizar essas posições desiguais entre crianças e adultos? Essa é a questão de fundo que dará suporte para toda a concepção de pesquisa (Castro, 2008).

Esse modo de fazer pesquisa pressupõe uma constante reflexividade, a análise permanente e exame minucioso do percurso da pesquisa-intervenção e das implicações do pesquisador. Implicações estas que se configuram como a possibilidade de enfrentarmos a desigualdade inerente às posições socialmente e historicamente ocupadas pela criança. Seguindo as contribuições de Castro (*idem*), queremos entender se as pesquisas com crianças têm assumido, em sua concepção, as responsabilidades para com seu bem estar e seus interesses.

Brincando de mercadinho

As crianças da sala do G4 receberam a visita de crianças de outra turma, também de 4 anos. As crianças visitantes ficaram muito animadas com o cantinho da casinha², talvez por ser uma novidade para elas. Logo, começaram a organizar as brincadeiras. Uma criança pegou a caixa registradora e se sentou no chão, enquanto outra pegou uma cesta de compras e foi em direção à estante da sala, onde pegou todos os potes de tinta guache e colocou na cesta. Junto com esta criança, estava outra que imitava um cachorrinho. A “dona” do cachorrinho cuidava com muito carinho do “animal”, passando a mão na cabeça dele e chamando sempre para perto. Dirigiram-se ao caixa, onde a “cliente” entregou todas as tintas (que representavam vários produtos do mercado), que eram cuidadosamente passadas pelo leitor de códigos de barras pela criança que punha no papel de operadora de caixa. As mercadorias voltaram para

² O cantinho da casinha foi construído durante a pesquisa pela pesquisadora junto com a professora regente e era composta por: fogão; geladeira; caminha; pia de cozinha; tudo construído com material reciclado, bonecas e outros acessórios. A construção desse ambiente se constituiu como uma intervenção nos fazeres diários das crianças.

a cesta, já registradas e devidamente conferidas. Em seguida, a “cliente” tirou de sua bolsa um cartão de papelão (ou peça de jogo) e entregou para a “moça do caixa”. Ela simulou que estava passando o cartão de crédito, a cliente fingiu digitar a senha no teclado do caixa, pegou o cartão de volta e saiu do “mercado” com seu cachorrinho. A brincadeira ainda se estendeu para a casinha, onde a dona da casa colocou a comida do cachorro em sua vasilha, botou o bebê na cama, cozinhou, atendeu o celular e realizou outras atividades domésticas.

Uma análise inicial dessa cena nos permite dizer que a situação escolhida teve referência direta com o dia a dia das crianças. A situação de supermercado, incluindo todo o processo de escolha de produtos, leitura de código de barras e pagamento, mostra o quanto dominam essa prática em seu dia a dia. São competentes nessa ação cotidiana que provavelmente vivenciam com seus pais e responsáveis e foram capazes de reorganizar essa vivência através brincadeira. O faz-de-conta surgiu como possibilidade de as crianças recriarem a situação cotidiana, trazendo seu olhar e sua forma própria de ação. Com relação ao começo da brincadeira, pudemos avaliar que não houve uma combinação anterior entre as crianças sobre o tema, tampouco o papel que cada uma teria na situação imaginária. Já as regras foram sendo construídas ao longo do processo. Uma criança pegou a caixa registradora e sentou-se no chão. Essa ação foi o pontapé para início da cena lúdica. Outra pegou a cesta de compras e recolheu todas as tintas guache que encontrava na estante e se dirigiu à colega que estava na posição de vendedora. Curioso é o fato de uma das crianças assumir o papel de cachorro de estimação, andando de quatro o tempo inteiro e permanecendo com a língua para fora, seguindo sua “dona”. Toda a situação de brincadeira foi perfeitamente compreendida por todos. Os papéis que cada uma assumiu foram percebidos por todas as crianças que participavam da brincadeira e aceitos, as regras surgiram ao longo da encenação e cada uma foi dando sequência ao enredo.

De acordo com Brougére (1998), isso só é possível porque as crianças compartilham de códigos comuns que fazem com que os temas e as ações possam acontecer sem que haja um impedimento ou barreira por falta de uma compreensão sobre como brincar. O tema do mercado, bem como o passo a passo de uma situação como essa, foi perfeitamente compreendido, em que nenhuma criança tenha necessitado comunicar de antemão. Houve uma convergência de ações na brincadeira, nas quais as crianças compartilharam de um mesmo repertório de códigos e sentidos e construíram, mesmo que não claramente, os acordos para que a brincadeira acontecesse. Percebemos que, mesmo sem uma comunicação pautada em uma língua plenamente adquirida, foi possível o entendimento do que estava acontecendo na cena lúdica e, assim, constatamos que houve um acordo entre os parceiros, mesmo quando havia conflitos. A partir das ações, a brincadeira foi se constituindo e as regras e ações foram sendo conduzidas coletivamente. Algumas crianças, um pouco mais desenvolvidas no processo de aquisição de língua, utilizavam sinais em LIBRAS durante a brincadeira.

Entretanto, na maior parte do tempo, a comunicação era feita por gestos, gestos caseiros³ e expressões corporais e faciais. A brincadeira de mercado acontecia paralelamente a outras manifestações de outras crianças que brincavam entre si ou isoladamente no grupo.

Percebemos que os objetos tomaram significados distintos conforme as crianças desejaram. Na situação descrita, temos o exemplo das tintas que representavam os diferentes produtos do mercado e a peça de jogo da memória que virou cartão de crédito para a caixa registradora do mercado fictício. A criança que imitava um cachorrinho andava de quatro e, em determinado momento, recebeu “ração” feita com massinha de modelar.

Segundo Vigotski (2008), o sentido é mais importante que o objeto e as ações reais. Objeto e ação são pivôs para a brincadeira, pois o que mais importa é o sentido que objeto e ação têm para elas e não seus significados reais. Nesse caso, não era importante que o jogo da memória fosse usado com os objetivos do jogo em si, mas seu formato e a necessidade que emergiu no momento fizeram com que fosse utilizado como cartão de crédito e não como peça de jogo. Outro exemplo foi a criança que se fingiu de cachorro durante boa parte da brincadeira, assumindo papel de animal e não de humano. Podemos dizer que estavam se separando dos significados reais dos objetos ou, segundo Vigotski (2008), sobre a brincadeira de faz de conta:

Penso que a brincadeira com situação imaginária é algo essencialmente novo, impossível para a criança até os três anos; é um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais (p. 29).

Também vimos que nem sempre as brincadeiras são prazerosas e ausentes de conflitos. Uma criança entrou na brincadeira, propondo um desvio à sequência estabelecida pelas outras duas, o que provocou uma reação de descontentamento. Para Vigotski, as brincadeiras têm conflitos e, muitas vezes, causam desprazer, o que faz parte do desenvolvimento e das reelaborações expressivas, cognitivas, afetivas e sociais da criança. Por fim, como uma constatação de que as crianças surdas estão inseridas em uma cultura que é também ouvinte, vemos que se utilizam de símbolos que fazem parte do mundo ouvinte, como foi o caso do uso do “celular”. Neste caso, nos aproximamos do que Vigotski disse sobre a brincadeira como tempo-espacó de realização de desejos não realizáveis mediamente. Na brincadeira, tudo seria possível, mesmo uma criança surda utilizar o celular para ouvir e falar. Isso mostra o quanto as crianças estão atentas ao mundo a sua volta e reelaboraram aquilo que observam em seu meio social.

³ Gestos caseiros são gestos que as famílias ouvintes utilizam com seus filhos surdos e que não correspondem aos sinais de LIBRAS (Albares, Benassi, 2015).

A expressividade corporal e gestual das crianças dava o tom da brincadeira. Por serem surdas, as formas de chamarem a atenção umas das outras é o toque, o ato de “cutucar”, puxar pelo braço e nunca gritar ou buscar uma forma de verbalização. Algumas crianças emitem mais sons do que outras, mas, de uma forma geral, a relação corpo a corpo foi o que mais chamou a atenção.

Considerações finais

A brincadeira é um microcosmo da cultura (Tunes; Tunes, 2001), é um fenômeno cultural e pilar na constituição das culturas infantis, uma categoria sociológica que compartilha rotinas e experiências que compõem uma cultura lúdica comum da infância. Também é por meio das atividades lúdicas que as crianças mostram que já estão no mundo simbólico, uma vez que conseguem dar outros sentidos aos objetos, antecipando as exigências que o seu processo de desenvolvimento irá apresentar.

O uso de novos sentidos para os objetos mostra a importância dos signos linguísticos para a complexificação das cenas lúdicas. No caso específico das crianças surdas filhas de pais ouvintes que ainda não adquiriram sua língua materna, a LIBRAS, esse desenvolvimento pode ser prejudicado, limitando o sistema simbólico da criança. Isso porque, compreendendo que a língua tem a dupla função, de comunicar e organizar o pensamento, e que é a partir das relações sociais com sujeitos mais experientes que a criança vai construindo suas funções psicológicas superiores, quando a criança surda é submetida a tantos obstáculos linguísticos e sociais, seu desenvolvimento fica em desvantagem em relação a uma criança que adquire sua língua no tempo previsto de um desenvolvimento típico. Na maioria das vezes, as crianças surdas só têm contato com a LIBRAS quando entram na escola inclusiva (com instrutores surdos ou professores bilingues) ou em uma escola bilingue com profissionais que dominam a língua de sinais, adquirindo a LIBRAS tardiamente. Por isso, é fundamental atentar para a aquisição precoce da língua – convivência com os pares mais capazes, que dominem a LIBRAS – o que irá influenciar muito seu desenvolvimento.

Esta pesquisa tem nos ajudado a olhar para a infância surda como possibilidade e potência de nos indicar novos caminhos para perceber aquilo que estão querendo nos comunicar, mesmo sem uma língua constituída.

Observar as crianças surdas brincando é mais do que identificar seus temas preferidos, disputas e interações. É perceber a singularidade do ethos surdo, sua corporeidade e formas próprias de se manifestar. Não queremos excluir a singularidade de cada sujeito/criança surdo(a), mas apontamos para aquilo que pode ser comum a esse grupo. A maneira como movimentam o corpo, se deslocam no espaço, se tocam e fazem expressões diversas com o rosto e com o corpo demarcam uma maneira genuína de ser e estar no mundo. De certa forma, podemos dizer que rompem com a lógica da oralização e, por conseguinte, com a expectativa que temos, enquanto adultos, de ver sua fala pronta para ser legitimada. Pois se infância é não ter fala – o que se extingue com a aquisição da língua e o alcance de uma vida adulta –, o ethos da infância surda

se estende como uma irrupção na norma ouvinte, por toda a vida do sujeito surdo. Ou seja, enquanto não pode ser compreendido pela normativa ouvinte ao mesmo tempo em que se coloca em lugar estrangeiro, pode produzir novas formas de existência. A língua de sinais é uma língua visuoespacial, extrapola os limites dos movimentos das mãos – que por si só já exemplificam essa característica da espacialidade – e se expande para as expressões faciais e corporais. A expressividade que o surdo pode demonstrar através das artes cênicas, da poesia, das artes plásticas, das performances e das brincadeiras, por exemplo, se configura como algo genuíno, próprio desse grupo que possui formas distintas de comunicação e expressão.

No que se refere às atividades de brincadeira na Educação Infantil, entendemos que as escolas deveriam oportunizar às crianças surdas mais situações nas quais elas pudessem criar suas próprias brincadeiras e arranjos interpessoais. Em nossas intervenções e observações, percebemos que as crianças foram bastante receptivas e se mostraram felizes com as mudanças na sala e com a criação do cantinho “da casinha”, o que ampliou muito suas encenações lúdicas se comparadas ao início de nossa pesquisa. Quando as rotinas e o planejamento garantem momentos do brincar, as crianças incorporam essa atividade e cotidianamente vão reelaborando as ações, a escolha dos papéis e, de fato, priorizam a brincadeira. Outro ponto a destacar foi a participação da professora. Isso foi crucial para a pesquisa, pois além de possibilitar às crianças as experiências lúdicas, também demonstrou levar a reflexão sobre a importância da brincadeira para sua própria prática pedagógica, o que reforça a ideia de que as educadoras precisam estar atentas à sua formação em serviço e à constante reflexão sobre a prática.

Por fim, esta pesquisa tem nos mostrado o quanto ainda é preciso olhar para a criança surda como um sujeito que tem um ethos próprio, formado por uma língua específica e uma expressão corporal peculiar e que, dessa forma podem produzir formas novas de ser e estar no mundo a partir da emergência do contraditório, que, por sua vez, promove um desmantelamento das certezas de um mundo ouvinte construído pela linguagem oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARES, R. S.S.; BENASSI, C. A. Comunicação gestual caseira e LIBRAS: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**, ano 3, n. 1, jan./jun., 2015.
- AQUINO, L. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, A. L. G. de et al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.
- BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

- CASTRO, L. R. Conhecer, transformar-se e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R de; BESET, V. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau Editora e FAPERJ, 2008.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2^a ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. **O Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, 2019.
- PASSOS, E.; BARROS, M. R. B de. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.
- SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Mota). São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Ed. Plexus, 2002.
- TUNES, E.; TUNES, G. O adulto, a criança e a brincadeira. **Revista Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, julho, 2001, p. 78-88.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e eu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais**, v. 11, junho, 2008.
- _____. **Pensamiento y Habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2012.

RESUMO

O artigo traz como objetivo central identificar a brincadeira como atividade principal da criança entre os 3 e 6 anos e como uma reinvenção da cultura, criando a possibilidade de manifestação de uma cultura lúdica. Na perspectiva da criança surda em processo de aquisição de língua e, por isso, ainda sem língua, buscamos colocar em questão a noção de infância como “aquele que não pode falar”, uma vez que a criança surda se mostra capaz de fazer emergir novas formas de comunicação de seus desejos e questionamentos. Entendendo os sujeitos surdos como minoria linguística, colonizados pela hegemonia da oralização, queremos olhar para a criança surda como uma possibilidade de invenção ou inauguração de novas formas de ser e estar no mundo a partir de seu ethos.

Palavras-chave:

brincadeira, desenvolvimento, cultura lúdica, criança surda.

El niño sordo “hablando” a través del juego: infancia, cuerpo y ethos sordo

RESUMEN

El objetivo principal del artículo es identificar el juego como la actividad principal de los niños entre 3 y 6 años y también como una reinención de la cultura creando la posibilidad de manifestar una cultura lúdica. Para los niños sordos en el proceso de adquisición del lenguaje y, por lo tanto, aún sin el lenguaje, buscamos cuestionar la noción de la infancia como “alguien que no puede hablar”, ya que el niño sordo puede provocar nuevas formas de comunicar sus deseos y preguntas. Entendiendo a los sujetos sordos como una minoría lingüística, colonizada por la hegemonía de la oralización, queremos ver al niño sordo como una posibilidad de invención o inauguración de nuevas formas de ser y estar en el mundo desde su ethos.

Palabras clave:

juego, desarrollo, cultura lúdica, niño sordo.

The deaf child “speaking” through playtime: childhood, body and the deaf ethos

ABSTRACT

The main objective of this article is to identify playing as the main activity for children between 3 and 6 years old and as a reinvention of a culture creating the possibility of manifesting a playful culture. To deaf children in the process of language acquisition and therefore still without working command of a language, we seek to question the notion of childhood as that of “one who cannot speak”, since a deaf child is able to bring about new ways to communicate their wishes and questionings. Understanding deaf people as a linguistic minority, colonized by the hegemony of speech, we want to regard deaf children as a possibility of invention or inception of new ways of being in the world as from their ethos.

Keywords:

play, development, playful culture, deaf child.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 18/10/2019

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 14/02/2020



Maria Carmen Euler Torres

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil, mestrado em Educação pela mesma universidade e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Professora de Psicologia e Educação do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES), Brasil. Lidera o grupo de Pesquisa “Criança surda: cultura e linguagem”, com a linha de pesquisa: A importância da brincadeira no desenvolvimento da criança surda. Coordenadora do grupo de extensão: Legendagem e acessibilidade, do DESU/INES.

E-mail: mcarmeneuler@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria

María Macarena Ossola

Introducción

Los pueblos indígenas de América Latina han luchado durante siglos por el acceso a la ciudadanía y por el reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos. Las movilizaciones de estos pueblos durante las últimas décadas del siglo XX lograron que la mayoría de los países latinoamericanos reconozca oficialmente su presencia, asumiendo que preexisten a la formación de los Estados Nacionales, y garantizando el ejercicio de ciudadanías pluriétnicas, multilingües y multiculturales. No obstante lo anterior, los pueblos indígenas aún conviven con situaciones de desigualdad estructural (falta de acceso a bienes y servicios, sub-empleo y desempleo, etc.) y de estigmatización, racismo y marginalización social.

Argentina no ha quedado al margen de estos procesos y en la Reforma Constitucional de 1994, el Estado nacional se proclamó multicultural y asumió la obligación de reparar el daño causado a los pueblos originarios. El país reconoce desde entonces la preexistencia territorial, étnica y cultural de estos pueblos y les otorga derechos específicos a nivel constitucional (artículo 75, inciso 17). Según datos oficiales, en el año 2010 existían en Argentina 955.032 personas que se reconocían pertenecientes o descendientes en primera generación de un pueblo indígena (INDEC, 2010), lo que equivalía al 2,3% de la población nacional. Sin embargo, en el país todavía predomina un imaginario social que identifica a los argentinos con los descendientes de los inmigrantes europeos, invisibilizando la diversidad cultural y lingüística existente. Debido a ello, los pueblos indígenas afrontan cotidianamente situaciones de discriminación y racismo, principalmente en el acceso a los sistemas de salud y escolar (Anaya, 2012). Este último, si bien ha adecuado parcialmente los contenidos y las modalidades hacia un eje intercultural, aún cuenta con grandes dificultades para garantizar a los pueblos indígenas el ingreso, la permanencia y la finalización a la totalidad de los niveles escolares existentes: inicial, primaria, secundaria y superior (universitario y terciario).

De manera particular, el acceso a mayores niveles de escolaridad representa, para estos pueblos, la adquisición de un *derecho-clave* o *derecho-llave*, que luego les permitirá acceder a otros derechos. Desde esta perspectiva, avanzar en la educación formal se vislumbra como una doble posibilidad. En primer lugar, supone una oportunidad personal para incrementar los conocimientos adquiridos, afianzar el uso de la española (entre quienes tienen una lengua indígena como primera lengua, como es el caso de los wichí que se describe más adelante) y ampliar los vínculos con la sociedad mayoritaria. En segundo lugar, representa una modalidad de colaboración con las luchas y las demandas del movimiento indígena. Debido a ello, la escolaridad formal es percibida como una herramienta necesaria en un contexto de falta de oportunidades – especialmente para las y los jóvenes – y de opresión cultural, territorial y lingüística.

La categoría Joven Indígena Universitario (JIU)

El contexto latinoamericano actual ha posicionado a los pueblos indígenas ante nuevos desafíos y posibilidades. En este marco, los sectores jóvenes muchas veces toman distancia de las trayectorias tradicionales realizadas por los adultos y ancianos, y deciden migrar a las ciudades, trabajar en espacios estatales o privados, participar en los medios de comunicación, etc. Este fenómeno (atravesado por otros de mayor escala, como la internacionalización de las organizaciones indígenas y la proliferación de tecnologías de la información y la comunicación) posibilita la emergencia de una multiplicidad de etiquetas sociales que surgen para dar cuenta de las particulares trayectorias biográficas de los jóvenes indígenas. Por lo tanto, han surgido términos como “nuevos actores sociales” (Dietz, 2009) o *intermediarios* (Kradolfer, 2010)¹, los cuales resaltan las nuevas formas de vivir la etnicidad en la coyuntura latinoamericana actual.

Utilizo la categoría Joven Indígena Universitario (JIU) (Ossola, 2013) para referirme a los estudiantes que adscriben a algún pueblo indígena y que realizan estudios superiores en universidades convencionales (es decir, que no han desarrollado programas o planes de estudio específicos para indígenas). Sin intentar encorsetar identificaciones y subjetividades múltiples, la categoría me permite retomar las tres variables que caracterizan las experiencias vitales y formativas de los jóvenes: la etnicidad, la escolaridad y la pertenencia a un determinado grupo etario.

Etnicidad

La etnicidad constituye la dimensión que señala la particularidad de los jóvenes indígenas en las universidades. Se corresponde con una percepción de la otredad operante en el sistema educativo argentino en el que la construcción de un “nosotros” se establece a partir de las diferencias con un “otro interno”: el indígena. Esta diferenciación tiene su correlato en una base de desigualdad estructural e histórica, proveniente de la colonización española. Concibo la etnicidad como una categoría plurívoca, llena de sentidos y no exenta de pujas y redefiniciones. La misma permite el acercamiento a los diversos modos de ser indígena en el contexto contemporáneo, a la vez que habilita sugerentes discusiones en torno de los límites entre la variable étnica y otras variables de subalternidad, como la clase social.

¹ Es importante hacer notar que las y los jóvenes participantes de las diferentes investigaciones antropológicas ponen en cuestión los términos asignados por las y los investigadores. A propósito, es importante señalar que la categoría de Joven Indígena Universitario/a no intenta ser un concepto acabado y de aplicación universal, sino más bien un modo particular de abordar una temática compleja y multifacética.

Escolaridad

Ingresar a la universidad se presenta como un hecho poco frecuente entre los pueblos indígenas en Argentina. Debido a ello, acceder a carreras universitarias ubica a los JIU en posiciones sociales novedosas, estableciendo algunas diferenciaciones entre estos jóvenes y el resto de los miembros de las comunidades (quienes en su mayoría no han asistido a la universidad). Asimismo, el ingreso de los JIU a la universidad, en muchas ocasiones produce discontinuidades al interior de la organización familiar y social comunitaria, así como también provoca modificaciones entre los miembros de la universidad, que plantean diferentes formas de “acoger” e “incluir” a los estudiantes indígenas.

Edad

Concibo a los jóvenes como sujetos activos y creativos en la elaboración de sus proyectos vitales y educativos (formales y no formales). Contemplo a la juventud como un grupo social dinámico y discontinuo, interpelado pero también interpelador de los órdenes instituidos (Padawer, 2004). La juventud no es asumida como un dato *per se*, sino en su relación social con otros grupos de edades con los que interactúa y discute por la adquisición de los bienes y servicios disponibles (Kropff, 2010), lo cual incluye a la educación formal. Es importante señalar que el acceso de los JIU a la universidad produce intensos intercambios culturales y sociales, convirtiéndose en lugares propicios para practicar y experimentar nuevas conductas, como ser la convivencia entre pares sin vínculos de parentesco y entre diferentes sexos, la postergación del casamiento o la conformación de una familia, la obtención de mayores niveles de autonomía, y ciertos cambios en los roles de género y generación, que en muchos casos no serían fáciles de transitar en sus comunidades de origen (Czarny; Ossola; Paladino, 2018).

Ingreso, permanencia y graduación universitaria

El ingreso a la universidad² guarda múltiples sentidos para las y los jóvenes indígenas. Lo primero que hay que destacar es que existe para estos pueblos diferentes modos de llegar a la universidad. Para algunos, se trata de un proyecto por el que han tenido que esforzarse durante muchos años; otros llegan por situaciones más o menos fortuitas; y, en muy pocas circunstancias, se trata de una etapa de formación ya conocida (a través de algunas experiencias familiares previas). En todos los casos, el ingreso a la universidad implica la apertura de una serie de negociaciones entre las y los jóvenes indígenas, sus familias y sus comunidades. En el caso de las mujeres, generalmente se

2 A diferencia de otros países de la región, en Argentina el ingreso a las universidades es –mayoritariamente– libre e irrestringido. La ley N° 24.521 establece la responsabilidad indelegable y principal del Estado respecto de la educación superior, considerándola un bien público y un derecho humano. La ley también establece la gratuidad de las carreras de grado que se dictan en las universidades públicas. Esto quiere decir que para acceder a la oferta académica de las universidades públicas sólo se requiere poseer el nivel medio (secundaria) concluido. No obstante, los mecanismos selectivos universitarios operan durante el desarrollo de las carreras, periodo en el que se evidencia un elevado porcentaje de abandono y deserción.

presentan mayores obstáculos, pues la realización de trayectorias escolares prolongadas puede entrar en conflicto con los roles tradicionales ligados al cuidado de la familia y la maternidad (Martínez Contreras, 2012).

Como señalé más arriba, el acceso a los estudios superiores es percibido como un hito significativo en la trayectoria vital de los JIU, sobre todo para quienes conforman la primera generación en acceder a estudios universitarios. Entre ellos se encuentran los que provienen de comunidades rurales alejadas de las ciudades, en donde aún se emplea cotidianamente la lengua indígena y para quienes la universidad representa un espacio alejado y ajeno – como en el caso de los jóvenes wichí que se señala más adelante –. Asimismo, se ha documentado que el acceso a la ciudad y a la universidad habilita cuestionamientos personales sobre el lugar de pertenencia, la identidad y la trayectoria escolar previa. Esto sucede al contrastar el ámbito de pertenencia familiar-comunitario con el espacio universitario y los saberes y lenguajes específicos que allí se utilizan.

Si el ingreso constituye un hito, la permanencia está marcada por privaciones, sentimientos de extrañamiento, situaciones de discriminación y cambios en la autopercepción. Permanecer en la universidad y avanzar en los estudios implica un enorme esfuerzo económico, como así también el despliegue de diferentes estrategias, tanto para afrontar la vida en la ciudad como para apropiarse de los conocimientos académicos – aún anclados en la tradición occidental, racional y erudita, y alejados de las prácticas vivenciales que vertebran el aprendizaje entre los pueblos indígenas. Otra gran dificultad para la permanencia en la universidad entre los JIU la constituyen los frecuentes problemas de salud y las dificultades para acceder a los tratamientos específicos. Esto incluye tratamientos de enfermedades leves y otras severas. Algunas de ellas son recurrentes, como es el caso de la tuberculosis entre los wichí (Mancinelli, 2019) y los mbyà guaraní (Núñez, 2019).

Pero la universidad también es un ámbito privilegiado para la extensión de vínculos y la creación de nuevas redes de sociabilidad y pertenencia. Diferentes estudios han desatulado la importancia que revisten para las y los jóvenes indígenas la creación y consolidación de lazos con estudiantes no indígenas – quienes colaboran en la medida de sus posibilidades con el sostenimiento económico, y los ayudan también en aspectos académicos. Asimismo, son importantes los vínculos que los JIU generan con pares procedentes de otros pueblos indígenas (e incluso del mismo pueblo, pero de otras comunidades). En estos casos la diversidad cultural y lingüística constituye un medio para generar relaciones de proximidad y construir nuevos grupos de apoyo y afinidad. En algunas oportunidades, estas vinculaciones conducen a significativas reflexiones sobre los roles de las lenguas y las culturas en las universidades, y constituyen el puntapié inicial para la organización estudiantil indígena a través de la creación de comunidades de estudiantes universitarios indígenas (es el caso, por ejemplo, de la Comunidad de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta) y la realización de encuentros estudiantiles, como el Primer Encuentro de Estudiantes de Pueblos Originarios, realizado durante 2013 en la Universidad Nacional del Chaco Austral, en la provincia de Chaco.

Las universidades no han quedado al margen de estos procesos, y han implementado diferentes mecanismos para la retención de los estudiantes indígenas, como así también para la promoción de las relaciones interculturales. En Argentina, donde las relaciones étnico-raciales no constituyen el eje de las políticas públicas, lo anterior se ejecuta principalmente a través de programas de tutorías universitarias, que tienen el objetivo de brindar apoyo académico específico a los estudiantes indígenas a través de la figura de los tutores (estudiantes avanzados), quienes despliegan diversas estrategias de contención y soporte académico (Rodríguez; Ossola, 2019). En el marco de las tutorías también se proponen talleres sobre diferentes temáticas, algunas vinculadas a los contenidos de las carreras que cursan los estudiantes y otras ligadas a intereses específicos, como ser las problemáticas territoriales, las relaciones de género, la salud intercultural, etc. En ciertos casos, las universidades implementan, además de las tutorías, ayudas económicas para los estudiantes indígenas. Algunas, incluso, establecen programas institucionales de colaboración con las comunidades originarias, en los cuales se involucra no sólo a los docentes universitarios y los estudiantes indígenas, sino también a los sabios y representantes de las organizaciones indígenas. Este es el caso, por ejemplo, del Programa de Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (Luján; Soto; Rosso, 2018). Este programa cuenta actualmente con diez años de funcionamiento ininterrumpido –está en vigencia desde 2011– y ha generado un impacto relevante, tanto en lo que refiere al sostenimiento temporal de una acción de inclusión para estudiantes indígenas, como así también en el énfasis puesto en garantizar la participación de los indígenas en las tomas de decisiones institucionales (Rosso, 2019).

También ha sido identificada la importancia que tienen los proyectos de extensión y transferencia universitaria para lograr la permanencia de los estudiantes indígenas (Ossola, 2018; Mancinelli, 2019). Es importante señalar que los equipos que realizan tareas de extensión intervienen directamente en la vida cotidiana de las comunidades, tomando dimensión de las necesidades reales de las personas, y trabajando en la adecuación de los conocimientos académicos a los fines de adaptarlos a las demandas de la sociedad. Asimismo, se trata de espacios formativos en los cuales las relaciones son cercanas, y se generan vínculos más horizontales entre los diferentes miembros de la universidad (profesores, graduados, estudiantes), los cuales permiten el intercambio y la colaboración con mayores niveles de paridad. Específicamente, los jóvenes indígenas señalan que se sienten cómodos en los ámbitos de extensión, donde pueden simultáneamente enseñar y aprender. De esta manera se ponen en valor los saberes que poseen en tanto miembros de dos comunidades (la indígena y la académica), afianzan su permanencia en la universidad y construyen conocimientos interculturales (Ossola, 2018).

La graduación, por su parte, es el objetivo principal de los JIU. En Argentina no hay registros formales que permitan cuantificar la cantidad de egresados indígenas, pero se conoce que muy pocos logran finalizar los estudios superiores. Es importante señalar que existen amplios debates acerca de la profesionalización entre los pueblos indígenas. Entre ellos se encuentra la pregunta por la participación efectiva que tendrán las y los egresados en la lucha mantenida por los movimientos indígenas: ¿deberían retornar a las comunidades?, ¿resulta más apropiado apoyar las reivindicaciones desde

las ciudades, donde se accede al poder político y mediático? Las posturas son variadas, pero los estudios en curso indican que no existen maneras predefinidas de colaborar, más bien son múltiples las formas de participar y contribuir con los movimientos indígenas (Czarny; Ossola; Paladino, 2018).

Aparece en esta instancia el rol del “intelectual indígena” como una figura que refleja las tensiones y negociaciones entre las tradiciones culturales indígenas y los perfiles profesionales universitarios. En diferentes países (entre ellos Argentina, Brasil, México y Guatemala), las y los intelectuales indígenas egresados de las universidades deben disputar su (re)inserción en los ámbitos comunitarios (donde negocian con los intelectuales “tradicionales”: caciques, chamanes, etc.), como así también sus roles en los espacios laborales donde desarrollan sus actividades profesionales junto a los no indígena (administrativos públicos, miembros de organizaciones no gubernamentales, etc.). Todo ello vincula su figura a complejas reconfiguraciones profesionales y étnico-políticas en el contexto actual latinoamericano (Paladino; Zapata, 2018).

Pero los jóvenes indígenas egresados de las universidades no sólo son cuestionados en base a las tensiones políticas y su inserción profesional. En muchas ocasiones sus identidades y lealtades son puestas en duda debido al tiempo transcurrido en las ciudades – en detrimento del tiempo en las comunidades – y al poco uso de la lengua indígena durante la realización de sus estudios superiores. También sus nuevas formas de vestir y de expresarse corporalmente son controversiales en los contextos comunitarios. Esto se debe a que durante los años de formación universitaria los jóvenes tienen la posibilidad de acceder a nuevas experiencias de socialización, ligadas al deporte, la danza, la música, el arte, y un sinfín de prácticas y consumos culturales que no están presentes en las comunidades. Estas nuevas modalidades de socialización reconfiguran sus adscripciones identitarias y contribuyen a la aparición de novedosas identificaciones (como, por ejemplo: indígena-punk; indígena-drag queen; entre otras). No obstante lo anterior, es importante indicar que no se pueden realizar generalizaciones totalizantes, pues cada pueblo indígena tiene una historia particular de vinculación con las instituciones estatales. A su vez, los registros etnográficos obtenidos por diferentes investigaciones dan cuenta de la enorme diversidad que existe al interior de cada pueblo indígena.

Los jóvenes universitarios wichí

Desde el año 2009 realicé investigación etnográfica junto a jóvenes wichí que desarrollan estudios de grado en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). Los wichí son un pueblo indígena que habita en la región del Gran Chaco³ desde hace aproximadamente siete mil años (Alvarsson, 1998). En Argentina, según datos de 2004, existen 40.036

³ El Chaco es una extensa planicie ubicada al centro de América del Sur. Es atravesada por el Trópico de Capricornio y comprende la parte Sudeste de Bolivia, Nordeste de Argentina y Oeste de Paraguay. El Chaco es dividido en tres subregiones: Boreal, Central y Austral. El clima chaqueño es tropical, cálido y semi-desértico.

personas miembros de este pueblo ubicados en las provincias de Chaco, Formosa y Salta (INDEC, 2004-2005). Antiguamente cazadores-recolectores, en la actualidad los wichí combinan prácticas de auto-subsistencia (pesca, caza y recolección de frutos) con trabajos remunerados (principalmente cargos rentados por el gobierno municipal o provincial) y la recepción de ingresos económicos estatales (programas de asistencia social). En términos generales, los wichí sobresalen entre los pueblos indígenas argentinos por dos razones: la prevalencia en el uso de la lengua indígena (el 90% de la población wichí utiliza la lengua indígena como primera lengua) y la marcada desigualdad en el acceso a bienes y servicios relacionados con la salud, la educación, la vivienda y la tenencia del territorio que ocupan. Cabe destacar que junto a los mbyà guaraní, los wichí representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal (UNICEF, 2009). De este modo, mientras la vitalidad de la lengua wichí puede entenderse como una manifestación de resistencia étnica (Hecht, 2006), la restricción al acceso de servicios escolares y sanitarios evidencia la situación de desigualdad estructural que caracteriza a los pueblos indígenas argentinos.

Mi investigación doctoral se centró en el estudio de las trayectorias escolares de un grupo de jóvenes wichí que logró acceder a las carreras de Ciencias de la Educación y de Filosofía en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina), siendo los primeros miembros de su comunidad en ingresar al nivel universitario (Ossola, 2013; 2015). Allí he señalado que el principal desafío para estos jóvenes en el desarrollo de sus estudios ha sido el factor económico, seguido por las dificultades surgidas por tener como primera lengua una lengua indígena, y el sentimiento de que la educación que recibieron en las comunidades era inapropiada para realizar estudios universitarios. En el próximo apartado detallaré de qué manera estos jóvenes han escogido las carreras universitarias a seguir, y por qué esta elección se vincula a procesos etnopolíticos.

La elección de la carrera y el carácter etnopolítico de la formación universitaria

¿Cómo escogen los jóvenes wichí las carreras universitarias que cursan?, ¿qué criterios guían la elección de sus estudios? Existen tres ámbitos curriculares que gozan de aceptación generalizada entre los wichí: la educación, la salud y el derecho. Se trata de una tríada que constituye una suerte de guía para la elección de las carreras universitarias. Como lo expresa un joven wichí: “*Lo que nos interesa a nosotros son la educación, la salud y la política. Porque son las áreas más desgastadas para nosotros*” (Julio)⁴.

Sin embargo, el consenso en torno de estos tres ámbitos no es igualitario o equivalente. Por un lado, la salud y la educación se corresponden de manera directa con la elección de las carreras de Enfermería y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Los beneficios

⁴ Los registros fueron obtenidos en entrevistas en profundidad desarrolladas entre 2009 y 2015. Corresponden a jóvenes universitarios wichí. Los nombres aquí expresados son ficticios.

de seguir estas carreras se relacionan con la posibilidad de mejorar la atención médica y la calidad educativa en las comunidades indígenas: “*La idea de estudiar Ciencias de la Educación era para eso: para cambiar el modelo educativo que nos enseñaron a nosotros*” (Luis). Por otro lado, el derecho aglutina significados más amplios respecto de la formación política de las nuevas generaciones, y no se adecúa necesariamente a los contenidos específicos de alguna carrera de grado. En este sentido, el ámbito del derecho es transversal a la propia elección de estudiar, y se vincula con el carácter etnopolítico que tiene el desarrollo de carreras universitarias para estos jóvenes, el cual expresa: una actitud frente al estudio (en la que destaca el empleo de un discurso indígena), una guía de acción colectiva que señala el comportamiento adecuado en relación con las instituciones de educación superior (que incluye cierto grado de sospecha frente a las instituciones occidentales) y la posibilidad de ocupar un lugar de prestigio (en un contexto de inequidad y oportunidades limitadas para los jóvenes).

Por ello, el desarrollo de carreras universitarias en la ciudad de Salta se encuentra íntimamente relacionados con aquello que la comunidad entiende como *hacer política*, lo cual incluye: la creación y/o extensión de redes de contactos – particularmente con criollos o blancos –, la apropiación de formas socialmente valoradas de utilizar la lengua castellana (en formato citadino y en soportes escritos) y la legitimación de la posición social que ocupan por hacer uso del sistema de educación estatal (que es ajeno en primera instancia) del cual se apropián con el fin de colaboración con el colectivo indígena (Ossola, 2013; 2015). Asimismo, la universidad constituye para los jóvenes wichí un espacio social que les otorga prestigio dentro de la comunidad indígena. Este prestigio se divisa en el trato diferencial que ellos reciben por parte de los líderes comunitarios y los ancianos. Estos últimos, en ocasiones les piden consejos respecto de cómo interactuar con el mundo de los blancos, principalmente en aspectos burocráticos y legales (respuestas de documentación legal, escritura de cartas y notas, gestiones en la ciudad, etc.). No se trata sólo de actuar como “mediadores culturales”, sino de obtener un espacio de reconocimiento propio, dentro de la comunidad de origen, y en los términos bajo los cuales sus miembros conciben el poder y el prestigio.

Como he mencionado más arriba, la realización de estudios universitarios se encuentra íntimamente ligada a la creación de nuevas formas de comunicación entre la sociedad indígena y la sociedad mayoritaria. Los jóvenes ingresan a la educación superior para capacitarse en diferentes tipos de destrezas que ellos consideran relevantes para hacer política, es decir, para modificar los vínculos interétnicos (entre su comunidad y la sociedad mayoritaria). No obstante, el ingreso a la educación universitaria también modifica las relaciones intraétnicas (al interior de la comunidad indígena), donde los jóvenes ocupan posiciones subordinadas al orden adultocéntrico:

“Nosotros respetamos mucho a los caciques y a todos los mayores en general. Pero hay cosas que ellos no pudieron hacer, o no saben, porque no tuvieron la suerte de ir a la universidad y de apropiarse de los conocimientos de la ciudad. Entonces algunas cosas sí tienen razón, pero otras no” (Julio).

Esta observación del joven muestra la diversificación de puntos de vista que genera el acercamiento de los JIU con la sociedad mayoritaria⁵. El contacto interétnico fluido permite que los jóvenes observen la realidad comunitaria desde otras perspectivas, y muchas veces se muestren críticos de los modos de accionar que tienen los adultos en las comunidades. Sin embargo, la posición crítica no equivale al alejamiento de las costumbres y las tradiciones, sino a una revisión de las mismas – desde su posición singular como *indígenas* y como *indígenas universitarios*.

JIU: nuevas experiencias juveniles y construcción de ciudadanías plurales

El acceso a la universidad por parte de las y los jóvenes indígenas contribuye a su formación personal y – en muchos casos – plantea una colaboración estrecha con las comunidades. Pero sus experiencias formativas en los ámbitos citadinos y académicos van más allá de la profesionalización y permiten trazar nuevas perspectivas para abordar la interculturalización de la educación superior y la construcción de ciudadanías plurales en América Latina.

Como he señalado, las trayectorias sociales y escolares de estos jóvenes reconfiguran los ámbitos comunitarios y universitarios, generando nuevos vínculos entre la adquisición de conocimientos y las conformaciones identitarias en contextos de diversidad cultural y lingüística, y de desigualdad económica. De este modo, sus biografías constituyen testimonios de los encuentros y desencuentros entre las políticas públicas y los pueblos indígenas, y el análisis de sus experiencias en la universidad expresa las modalidades diferenciadas de praxis académica que ellos mismos instituyen (las cuales contienen novedosas formas de vinculación entre las personas y los saberes).

En el caso particular de los wichí, el ingreso a la universidad ha conllevado la superación de grandes dificultades, como ser las económicas, y las inseguridades respecto de sus trayectorias escolares previas. En el caso de la elección de las carreras, como hemos señalado, han escogido en base a las necesidades de su pueblo (mejorar los sistemas de salud y de educación) y también ha sido importante el carácter etnopolítico que reviste el hecho de acceder a la universidad.

Por todo lo anterior, sostengo que el ingreso a la universidad por parte de las y los jóvenes indígenas trae aparejada la emergencia de nuevas experiencias juveniles que impactan en los entramados sociales y en los entornos por los cuales transitan los jóvenes. Tales experiencias demandan la reelaboración de los roles y los espacios sociales asignados a las generaciones jóvenes, quienes en pleno siglo XXI pujan por la construcción de ciudadanías múltiples y de proyectos interculturales respetuosos de la diversidad étnica y lingüística.

5 La comunidad wichí de donde provienen los jóvenes es una comunidad rural de 2.000 personas aproximadamente, que se encuentra alejada de los centros urbanos y también de los parajes criollos (personas no indígenas). Allí, los niños son socializados en lengua wichí y sólo toman contacto con el español al ingresar a la escolaridad formal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARSSON, J. A. **The Mataco of the Gran Chaco.** An Ethnographic Account of Change and Continuity in the Mataco Socio-Economic Organization. Stockholm-Sweden: Uppsala Studies in Cultural Anthropology, 1998.
- ANAYA, J. **Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya.** La situación de los pueblos indígenas en Argentina. Ginebra: Naciones Unidas, 2012.
- CZARNY, G.; OSSOLA, M. M.; PALADINO, M. Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. **Antropología Andina Muhunchik – Jathasa (Universidad Nacional del Altiplano)**, Puno, v. 5, n. 1, p. 5-17, jan./jun., 2018.
- DIETZ, G. Los actores indígenas ante la ‘interculturalización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo-indigenismo? **Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa**, vol. 2, n. 3, p. 55-75, 2009.
- HECHT, A. C. De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). **Cuadernos Interculturales**, año 4, n. 6, p. 93-113, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC). **Censo Nacional de Población y Viviendas**. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC). **Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas**. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción, 2004-2005.
- KRADOLFER, S. Categorización y culturalización de lo indígena en Argentina durante las últimas décadas. **Quaderns-e del Institut Català d' Antropologia**, vol. 15, n. 2, p. 60-67, 2010.
- KROPFF, L. Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. **Avá**, n. 16, p. 171-187, 2010.
- LUJÁN, A.; SOTO M.; ROSSO, L. Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino. **Antropología Andina Muhunchik – Jathasa (Universidad Nacional del Altiplano)**, Puno, v. 5 n. 1, p. 43-66, jan./jun., 2018.
- MANCINELLI, G. **Territorialidad y educación superior en las comunidades wichí del noreste salteño**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.
- MARTÍNEZ CONTRERAS, A. Joven indígena: trayectoria de vida. Na ni macehuali, ni petok o ni nelhuayotok pan se almontlalli kampa kamanalti nahuatlalotl. In: CZARNY, G. (Org.). **Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco**. Relatos escolares desde la educación superior. Ciudad de México: México, 2012, p. 29-40.
- NÚÑEZ, Y. I. **Interculturalidad, educación superior y mercado laboral**. Un recorrido por las trayectorias de los estudiantes universitarios y egresados guaraníes de la Provincia de Misiones (Argentina) y del Estado de Paraná (Brasil). Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2019.
- OSSOLA, M. M. Educación Superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. **Praxis Educativa**, Santa Rosa, v. 22, n. 3, p. 56-63, set./dez., 2018.
- OSSOLA, M. M. **Aprender de las dos ciencias**. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta. Santiago del Estero: EDUNSE, 2015.

OSSOLA, M. M. **Jóvenes wichí en la educación superior de Salta**: interacciones escolares, étnicas y etarias. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

PADAWER, A. Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. **Kairos Revista de Temas Sociales**, v. 8, n. 14, p. 1-14, 2004.

PALADINO, M.; ZAPATA, L. Imaginación y coraje. Producción académica y militancia etnopolítica de intelectuales indígenas en Argentina, Brasil, Guatemala y México. **Avá**, Posadas, n. 33, p. 9-34.

RODRÍGUEZ, N.; OSSOLA, M. M. Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. **Alteridad. Revista de Educación**, Quito, vol. 14, n. 2, p. 172-183, jul./dez., 2019.

ROSSO, L. Universidades convencionales y participación indígena. Análisis de una experiencia en Chaco, Argentina. **Tellus**, Campo Grande, año 19, n. 38, p. 369-393, jan./abr., 2019.

UNICEF. **Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación**. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A., 2009.

RESUMEN

El artículo presenta los debates que se generan en torno al acceso, la permanencia y la graduación de las y los jóvenes indígenas en las universidades argentinas. En la introducción se describen los contextos de diversidad cultural y desigualdad económica en los cuales los pueblos indígenas desarrollan sus trayectorias sociales y escolares. Seguidamente se presentan las dificultades para el ingreso y los desafíos para la permanencia en la universidad, señalando los mecanismos empleados por las universidades para retener a los estudiantes indígenas y destacando la importancia de la participación en proyectos de extensión y transferencia. Luego se abordan los retos asociados a la profesionalización y las tensiones en torno a los roles de los intelectuales indígenas. A continuación, se señalan algunas especificidades de la formación universitaria entre los wichí en la provincia de Salta. Por último, se destacan los aportes de los indígenas universitarios a la interculturalización de la educación superior y a la generación de ciudadanías plurales.

Palabras clave:

jóvenes indígenas, educación superior, interculturalidad, diversidad, desigualdad.

Jovens indígenas e educação superior na Argentina.

Experiências e desafios do ingresso, a permanência e a graduação universitária.

RESUMO

O artigo apresenta os debates que se geram em torno do acesso, a permanência e a formatura dos jovens indígenas nas universidades argentinas. Na introdução são descritos os contextos de diversidade cultural e desigualdade econômica nos quais os povos indígenas desenvolvem suas trajetórias sociais e escolares. Seguidamente são apresentadas as dificuldades para o ingresso e os desafios para a permanência na universidade, salientando os mecanismos utilizados pelas universidades para reter os estudantes indígenas e destacando a importância da participação em projetos de extensão e transferência. Posteriormente são abordados os desafios associados à profissionalização e as tensões em torno dos papéis dos intelectuais indígenas. Depois disso, são enunciadas algumas especificidades da formação universitária entre os wichí no estado de Salta (Argentina). Por último, são destacadas as contribuições dos indígenas universitários à interculturalização da educação superior e à geração de cidadanias plurais.

Palavras-chave:

jovens indígenas, educação superior, interculturalidade, diversidade, desigualdade.

Young indigenous people and higher education in Argentina.

Experiences and challenges of enrollment, maintenance and university graduation.

ABSTRACT

The article presents the debates generated around the access, maintenance and the graduation of young indigenous people in argentinian universities. In the introduction the contexts of cultural diversity and economical inequality in which indigenous people develop their social and scholar trajectories are described. Next, the difficulties for the enrollment and the challenges of maintenance in the university are presented, pointing towards the mechanisms employed by the universities to retain the indigenous students and highlighting the importance of the participation in outreach projects and scientific dissemination. Then, the challenges associated with the professionalization and the tensions surrounding the roles of indigenous intellectuals is approached. Subsequently, attention is directed towards some of the specificities of university training among the wichí in the province of Salta (Argentina). Lastly, the contributions of indigenous university students to the interculturalization of higher education and the generation of plural citizenship is emphasized.

Keywords: young indigenous people, higher education, intercultural, diversity, inequality.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 02/10/2019

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 21/02/2020



María Macarena Ossola

Licenciada en Antropología (UNSa) y Doctora en Antropología Sociocultural, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Investigadora Adjunta del CONICET en el ICSOH (Universidad Nacional de Salta), Argentina.

E-mail: macossola@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Juventude em rede: os sentidos que os jovens atribuem ao político e à política brasileira

*Elise do Socorro Gomes Barroso
Ana Paula Vieira e Souza
Joana D'Arc de Vasconcelos Neves*

Introdução

O período político que o Brasil vivenciou de 2013 a 2018 foi marcado por eventos que deram um novo rumo ao País, dos quais destacamos: as “jornadas de junho”, em 2013; o impeachment da presidente Dilma, em agosto de 2016 – este acontecimento deu início ao governo definitivo de Michel Temer –; e o ano eleitoral de 2018. Todo esse período despertou conflitos sociais e encurtou ainda mais o distanciamento geográfico através das mídias sociais, que foram o principal recurso utilizado na corrida presidencial, tendo a juventude como uma parcela considerável dos envolvidos nessas ações. Neste sentido, o presente artigo se propõe a analisar os sentidos que os jovens desta pesquisa atribuem ao contexto político social e à perspectiva de futuro político do País.

Contudo, por que analisar as representações de jovens? Neste artigo, parte-se do princípio de que a juventude é uma categoria de análise que possibilita contemplar as múltiplas dimensões da constituição do ser jovem, em seus aspectos simbólicos, materiais, históricos e políticos, ou seja, na dupla dimensão: na forma como a sociedade constitui e atribui significado à condição juvenil e na forma como a situação é vivida no conjunto de realidades na sociedade (Abramo, 1994; Dayrell, 2003; Peralva, 1997).

Nessa direção, a representação de juventude está associada às dimensões intersubjetivas do que é ser jovem em contextos sociais distintos. Essa lógica envolve a habilidade de se apropriar da cultura em que os jovens estão inseridos e dos processos de reinterpretação dessa cultura de forma particular, o que permite definir identidades e estilos, possibilitando, consequentemente, a construção de diferentes culturas e diferentes tipos de juventudes.

Assim, dada à diversidade da própria juventude, parte-se do princípio de que as representações desses jovens sobre o contexto político/social e sobre a perspectiva de futuro político do Brasil devem ser estudadas, levando-se em consideração o momento sócio-político.

Enquanto sistemas de interpretação, as representações regulam a relação dos jovens uns com os outros e com o mundo, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais, interferindo ainda, nos processos de desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e coletivas, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (Duveen, 2012, p.7).

Assim, o presente estudo trata do exercício de compreender como os jovens estão construindo e dando sentido a essa realidade. Dessa forma, procurou-se observar o tipo de construção de realidade comum que pode ser identificada nesse determinado conjunto social – o de jovens que utilizam as redes sociais –, analisando os sentidos e significados atribuídos aos temas abordados, ou seja, como se expressam nas redes sociais, bem como a mobilização das subjetividades desses jovens.

Quando delimitamos nosso olhar sobre a juventude em rede, estamos nos reportando ao grupo social de jovens de 15 a 29 anos que se mostram abertos às inovações sociais e tecnológicas, jovens que dialogam por meio da rede com diferentes indivíduos

e culturas, como por exemplo: a capoeira, os grupos de hip-hop, rock, rodas de samba, grupos religiosos etc. Esses, a partir de uma interação social, tornam suas formas de debates mais diversificadas, uma vez que cada jovem possui uma cultura diferente e, no diálogo com outras culturas, ampliam os processos de comunicações intersubjetivas.

Ressalta-se que, por meio das tecnologias da informação, as pessoas têm ampliado seu círculo social e cultural, uma vez que as informações circulam em uma velocidade antes impossível e, “em um piscar de olhos”, pessoas em diferentes localizações podem estar interagindo sobre um determinado assunto que está sendo abordado em um dos muitos portais digitais, de modo especial, nas redes sociais, espaço cuja,

[...] principal característica corresponde à interatividade, que possibilita a troca de informações entre os usuários e com isso gerar conteúdos na rede sem recorrer a estudos avançados em tecnologia e grandes custos. As pessoas se tornam simultaneamente consumidoras e produtoras de informações, em um espaço acessível no qual todos oferecem colaboração (Coutinho e Bottentuit Jr, 2007, p.18).

Vale destacar ainda que, nas diferentes comunidades virtuais, encontram-se jovens que exercem o ativismo social de forma significativa, o que se denomina cyberativismo, isto é,

[...] toda estratégia que persegue a mudança da agenda pública, a inclusão de um novo tema na ordem do dia da grande discussão social, mediante a difusão de uma determinada mensagem e sua propagação através do “boca a boca” multiplicado pelos meios de Comunicação e publicação eletrônica pessoal (Ugart, 2008, p. 77).

No caso da juventude brasileira, devemos considerar que os complexos momentos políticos vivenciados no Brasil, nos últimos anos, marcados por escândalos e manifestações que culminaram no impeachment da presidente¹ e a ascensão de um presidente “não eleito”, levaram a inúmeras manifestações feitas por cidadãos de todas as faixas etárias, organizadas de modo especial pela juventude, por meio das redes sociais. Uma vez que os participantes eram jovens, alguns pertenciam a grupos organizados, mas a maioria chegou às ruas através das redes sociais, como indivíduos em grupos de amigos e sem militância política anterior em partidos ou movimentos sociais (Pinto, 2017).

Mesmo levando em consideração certo nível de incerteza desse tipo de pesquisa realizada em manifestações, os números são muito indicativos de quem estava nas ruas. Eram, em sua maioria, jovens altamente escolarizados e sem experiência político-partidária ou associativa (Pinto, 2017). Diante disso, temos um novo cenário político/social, em que a internet possibilita uma nova forma de participação e construção de sentidos sobre a questão política/social, pois:

¹ No dia 31/08/2016, o Senado Federal brasileiro, agindo de acordo com sua competência privativa emanada de nossa carta magna, em seu artigo 52, condena Dilma Vana Rousseff, por 61 votos a 20, pela prática de crime de responsabilidade (Nogueira, 2016).

[...] a internet possibilitou o surgimento de novos campos para que qualquer pessoa conectada a grande rede opine, critique, exponha sua visão de mundo, transmita informações, participe do cenário mundial da comunicação, não só como consumidor de notícias, mas agora também como produtor (Almeida; Almeida; Rodrigues, 2014, p. 3).

Desse modo, é bastante relevante investigar ainda mais as questões relacionadas à juventude e suas representações em redes sociais, principalmente no que se refere ao contexto político e social brasileiro. Afinal, o cenário político pós-impeachment é marcado por críticas tanto ao presidente “não eleito” quanto ao Congresso Nacional, em virtudes de reformas que os analistas políticos apontam como perdas dos diretos da classe trabalhadora (Gama, 2016). Além disso, o país encontra-se em ano de eleições presidenciais. Dessa forma, ter a juventude como fonte de representações e significados em relação ao atual momento político é ancorado pelo fato de os jovens estarem sendo a maioria da população mobilizada em mudar a realidade política e social do Brasil, usando as mídias sociais como veículos para a divulgação das suas convicções em relação ao que seja melhor para o País nesse momento.

Nessa perspectiva, traçamos como objetivo analisar as representações sociais de alguns jovens viseuenses, postadas especificamente na rede social *Facebook*. Para tanto, buscamos identificar os sentidos e significados atribuídos nas postagens desses jovens sobre o contexto político no período das eleições presidenciais de 2018 e as perspectivas que esses mesmos jovens apontam para o futuro político do Brasil; buscaremos também diagnosticar os elementos constituidores das representações sociais, ou seja, as objetivações e ancoragens; e analisar as repercussões destas representações nas atitudes desses jovens.

Juventude, participação política e representações sociais em redes sociais

No decorrer dos anos, especialmente nas duas últimas décadas, a questão da participação juvenil na sociedade vem ocupando um lugar de significativa relevância no contexto das grandes inquietações mundiais, uma vez que,

Os jovens são sujeitos desses processos e interagem com eles algumas vezes como protagonistas e beneficiários das mudanças e por outras vezes sofrem os prejuízos de processos de modernização, produtores de novas contradições e desigualdades sociais (Carrano, 2012, p. 83).

No cenário mais recente, sobre diferentes enfoques de participação e concepções políticas, a juventude brasileira tem se destacado em movimentos decisivos para a sociedade, como: a) Em 1999 – Governo FHC, na luta contra os Pacotes de Privatizações; b) Em 2013, Jornadas de Junho, com o movimento “vem pra rua!” – em que a juventude tornou-se um furacão organizado contra o aumento da tarifa do transporte público

brasileiro; c) No ano de 2016, Primavera Secundarista – luta contra o fechamento de escolas estaduais em São Paulo, ganhando posteriormente uma dimensão nacional com pautas de luta contra o sucateamento das escolas públicas²; d) e, ainda no ano de 2016, no golpe contra a Presidente Dilma Rousseff, a juventude sai às ruas em defesa da democracia (Gohn, 2018).

Destaca-se que, a partir de 2013, iniciou-se uma mudança expressiva nas formas de participação da juventude com o uso significativo das redes sociais como forma de mobilização e construção de sentidos sobre o próprio processo. O movimento construído a partir de mobilizações sociais por meio das redes sociais deu início a uma nova formação de ação e participação sócio-política.

O papel das transformações das formas de organização da participação da juventude na política do país por meio das redes ganha uma dimensão significativa na medida em que as mídias sociais podem modificar, de maneira no mínimo considerável, a forma como a sociedade passa a se relacionar com o conhecimento, pois,

Não há nenhuma esfera na sociedade moderna em que os meios de comunicação de massa não tenham algo para dizer. Nada escapa as lentes penetrantes que tange as relações individuais e sociais. As trocas simbólicas praticadas no seio da convergência digital assumem um papel fundamental ancorado no alicerce da informação social. A comunicação torna-se o mecanismo básico para a concretização das trocas simbólicas e o conhecimento das atividades políticas e sociais na esfera pública (Trevisol, 2010, p. 12).

Assim, na medida em que a mídias sociais impulsionam as informações que circulam em nossa sociedade e as transformam em trocas simbólicas, pode-se dizer que as mídias têm uma forte influência na vida e na concepção da opinião de cada pessoa, tanto por seu campo de abrangência quanto pela maneira como as notícias são transmitidas. “A preocupação não é mais com o que é comunicado, mas sim, com a maneira com que se comunica e com o significado que a comunicação tem para o ser humano” (Alexandre, 2001, p.112).

No contexto atual, há um “bombardamento” diário de informações, e a internet tem participado de forma decisiva na criação, modificação ou estabilização das atitudes e opiniões das pessoas. Trata-se de um canal em que as informações alcançam um grande número de sujeitos, e os sentidos que cada um dá em forma de apoio ou revolta e, até mesmo, reivindicações presentes nos discursos trazem as marcas das representações sociais que segundo Moscovici (1981, p.181) são “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais”.

2 A Primavera Secundarista foi um movimento de ocupações de escolas contra o projeto de reorganização do governador de São Paulo, Geraldo Alckmin. A medida fecharia centenas de escolas estaduais, deixando salas de aula superlotadas e professores desempregados. A decisão foi revogada e mais de 590 escolas por todo o País foram ocupadas pelos estudantes contra o sucateamento da educação pública.

Assim, na medida em que compreendemos o uso das mídias sociais como espaço de comunicações públicas e de trocas simbólicas, o presente artigo parte do princípio de que as redes sociais se constituem na atualidade como uma forma de circulação e produção de representações sociais, uma vez que a ação comunicativa dos sujeitos envolvidos nas mídias sociais expressam seus pensamentos sobre a realidade e suas experiências, construindo significados intersubjetivos que influenciam no processo de desenvolvimento da sociedade atual e consequentemente nos processos psicossociais.

Metodologia

Este estudo trata de uma pesquisa com o objetivo de analisar as representações dos jovens pesquisados sobre o contexto político/social e a perspectiva de futuro político do Brasil em ano de eleições presidenciais.

A opção pela representação social se fez pelo fato de que “elas circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais e espaciais” (Jodelet, 2001, p. 2). Ressalta-se, ainda com relação ao campo das representações, que as coisas ditas e expressas possuem significado além daquilo que é manifestado. Assim, a contribuição da teoria das representações para este artigo ocorre, principalmente, pela possibilidade de discutir a realidade da juventude como grupo concreto, construído historicamente e por ele mesmo, sendo assim, produto e processo das construções sociais que permeiam o universo juvenil como “um lugar social” paradoxalmente associado à apatia, à mudança e à tecnologia. Dessa forma, a pesquisa foi realizada fazendo uso de uma abordagem qualitativa, com enfoque nas representações sociais, a partir da observação dos perfis selecionados.

Os jovens participantes da pesquisa são naturais do município de Viseu, localizado no nordeste do estado do Pará, localizado a 314,5km de distância da capital Belém, às margens do rio Gurupi, fazendo fronteira com o estado do Maranhão. A seleção dos jovens baseou-se nos seguintes critérios: eleitores, nascidos em Viseu; estudantes do ensino médio ou do ensino superior; militantes de movimento social ou de grupos da igreja; todos com conta perfil no Facebook e que fizessem postagens sobre o contexto político/social, bem como sobre a perspectiva futura política do Brasil.

Assim, após prévia observação dos perfis, a fim de confirmar quem se encaixava nos critérios, identificou-se 10 jovens que foram convidados a participar da pesquisa. O convite foi feito aos jovens por meio do aplicativo Messenger e WhatsApp.

Após o convite, 5 jovens com idade entre 21 e 27 anos aceitaram participar da pesquisa, todos sendo naturais do município de Viseu, no entanto, 3 desses fazem graduação fora da cidade. Conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1- Sujeitos da pesquisa

JOVEM	IDADE	SEXO	GRADUAÇÃO	RESIDÊNCIA
J1	21	M	Graduando do Curso de ciências contábeis (bolsista pelo PROUni)	Belém/PA
J2	22	F	Graduanda do curso de ciências naturais (UFPA)	Bragança/PA
J3	23	M	Graduando em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (UFVJM)	Diamantina/MG
J4	25	F	Formada em Pedagogia (Faculdade particular)	Viseu/PA
J5	27	M	Graduando do Curso de Pedagogia (privado)	Viseu/PA

Fonte: as autoras

Após a seleção dos sujeitos, os perfis foram observados sempre uma vez por semana no período entre janeiro e agosto de 2018. O tipo de observação escolhida foi a não participante, onde o pesquisador “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz o papel de espectador” (Marconi; Lakatos, 2007, p. 90). No caso em questão, não realizamos nenhum tipo de manifestação diante das postagens de nossos entrevistados. Isso, porém, não quer dizer que a observação não ocorreu de forma consciente, dirigida e ordenada.

Em um processo sistemático, os perfis dos jovens foram observados e as postagens que abordam o tema da pesquisa foram destacadas e organizadas a partir dos campos de interesse, que são: o político; a política; o contexto político/social e a perspectiva de futuro político do país, para posteriormente realizarmos a análise e destaque das ideias centrais das postagens.

Análise dos resultados

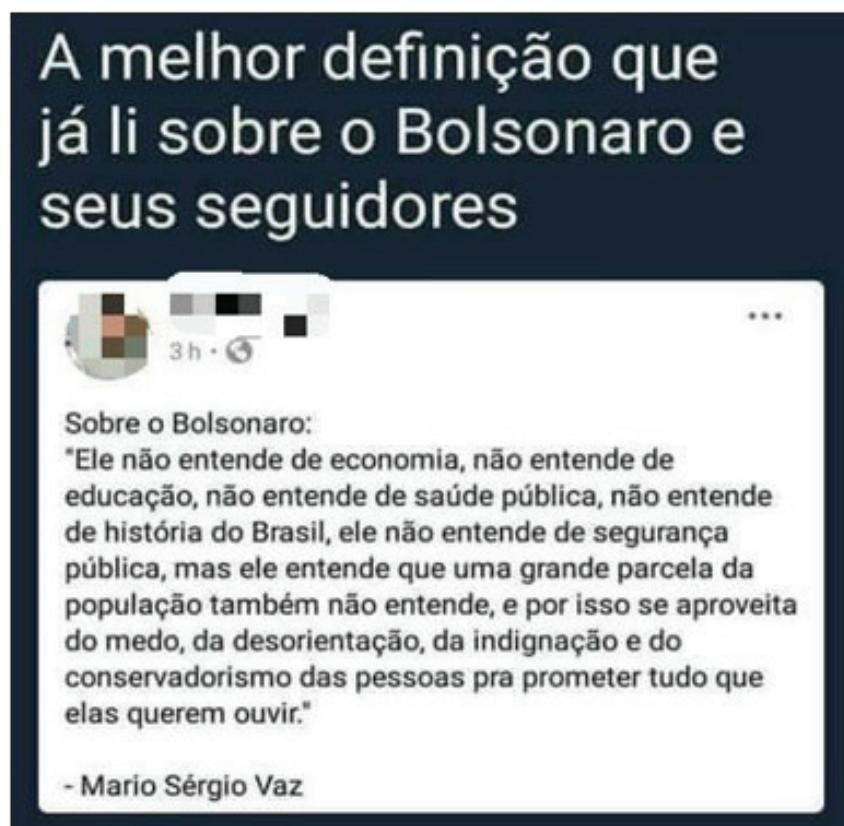
A política é uma ação de governo que busca desenvolver funções nas esferas do executivo, legislativo e judiciário, em conformidade com o que está estabelecido na Constituição Federal brasileira. Nesses espaços, existem conflitos de interesses, ações e discursos que, segundo Camino e Torres (1997), pelo fato de o espaço político ser subjetivo e constituído pela percepção da população em relação à política, se configura por conflitos, principalmente de interesses pelos quais os políticos são apresentados e representados em proximidade das representações sociais dos jovens. Assim, a política é entendida como a forma de governar o País por meio de uma estrutura organizacional baseada em projetos e programas propostos pelo Estado, a fim de garantir os direitos de cada cidadão.

No sentido de compreender o campo representacional, o presente estudo destaca os aspectos a seguir: os políticos; a política; o contexto político/social e as perspectivas sobre o futuro político do país.

1. Políticos: incapacitados e que não representam a população

O jovem observado sinaliza por meio de sua postagem uma insatisfação em relação à representatividade política dos legislativos brasileiros e objetiva a imagem do político como *incapaz* de representá-lo na defesa dos atendimentos dos direitos básicos, como saúde e educação, conforme observa-se na Figura 1:

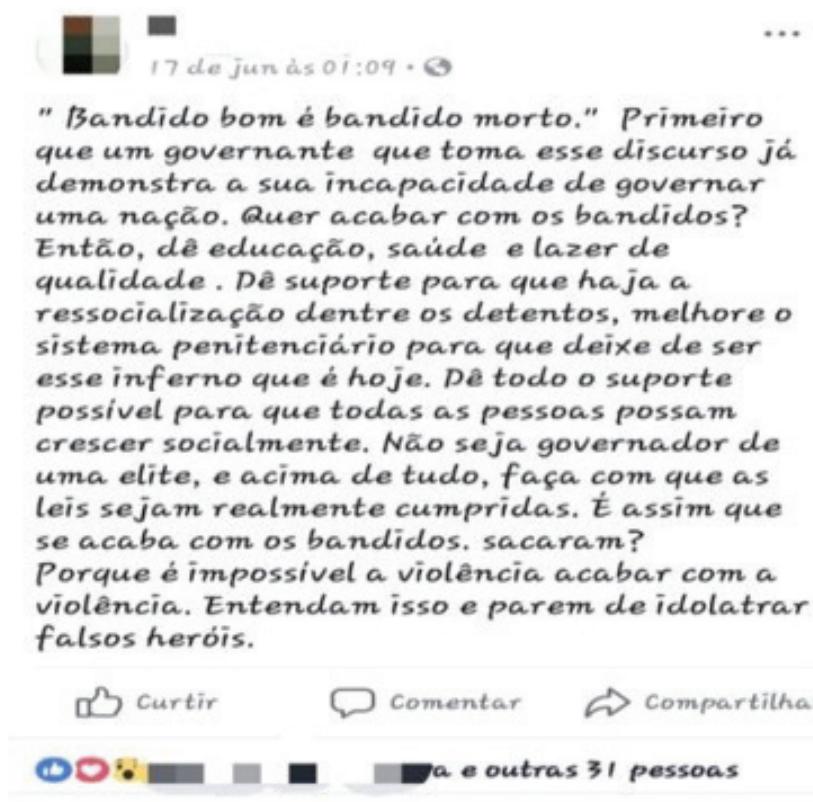
Figura 1



Fonte: J2

Essa imagem do político como incompetente é reforçada pelo discurso presente na postagem, explicando que a incompetência do político é tolerada por conta do medo, da desorientação, da indignação e até mesmo do conservadorismo das pessoas, conforme a postagem da imagem 1, ou no discurso que questiona a ideologia de determinado político de que “bandido bom é bandido morto”, conforme a postagem da

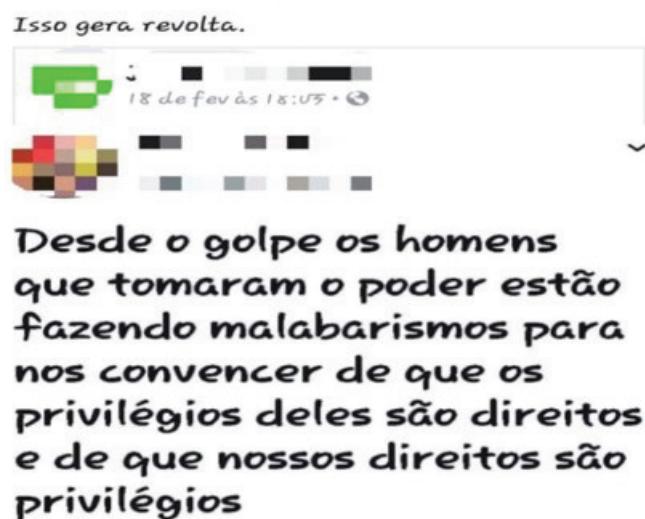
Figura 2



Fonte: J1

Nos discursos dos jovens, por meio das postagens, encontramos um alerta sobre a manipulação feita por parte dos políticos para que a população acredite que os nossos direitos são privilégios, num movimento de inversão de papéis, trazendo à tona um político que não representa a população, conforme apresenta-se na postagem da figura 3:

Figura 3



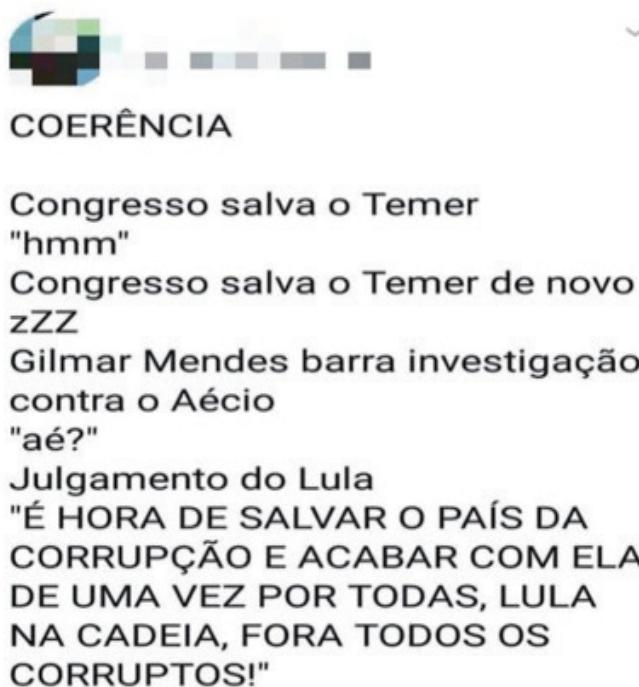
Fonte: J5

É preciso considerar que, nas imagens do político como *incapaz* e do político que *não representa*, há um posicionamento que sinaliza um sentido de incoerência do sistema representativo, tanto do legislativo quanto do executivo. O discurso do jovem objetiva a imagem de que as ações e ideais desses políticos não correspondem aos seus interesses e compreensões de mundo. Nas marcas da insatisfação, o discurso denuncia um Estado brasileiro que favorece os interesses das classes privilegiadas, o que perpetua a opressão dos grupos historicamente vulneráveis.

2. Política: corrupta, injusta e marcada por jogos de privilégios

Nesse cenário, temos jovens que apresentam suas insatisfações diante das posturas tomadas pelos agentes políticos. No campo representacional, tais imagens estão ancoradas em justificativas que denunciam, a partir de discursos indignados, tanto políticos que utilizam de seu cargo para manobrar propinas e licitações públicas quanto a postura do judiciário brasileiro que pune uns políticos e deixa de punir outros, acusados pelos mesmos atos, conforme as Figuras 4 e 5:

Figura 4



Fonte: J2

Figura 5



Fonte: J4

Ressalta-se que esse sentimento de indignação revelado nas postagens dos jovens corrobora 78% da população brasileira que considera o poder judiciário nada ou pouco honesto (Fundação Getúlio Vargas, 2017).

As postagens sinalizam uma visão negativa em relação à política, no entanto, os jovens pesquisados aparentemente não mostram uma bandeira partidária; sua negatividade é fruto das incertezas geradas pelo contexto das perdas de direitos sociais conquistados nos últimos anos.

Nessa esfera, os discursos dos políticos legitimam a ideia de que, para acabar com a corrupção, fazem-se necessárias mudanças na estrutura política e econômica do País, num amplo discurso de redução de verbas e anúncios de cortes em diversos setores da sociedade.

[...] são propostos: um novo regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira; o fim da política de valorização do salário-mínimo, desvinculando-o da inflação; a eliminação da indexação de qualquer benefício, inclusive aposentadorias, ao valor do salário-mínimo; o ataque aos direitos trabalhistas, encarados como custos empresariais que devem ser reduzidos para que sobrem recursos para serem acumulados; a reforma na Previdência Social, apresentada como uma das fortes responsáveis pela crise fiscal (Mancebo, 2017, p. 880).

Ressalta-se que as postagens dos jovens trazem à tona que os cortes estão associados apenas às camadas mais pobres da população, assim, os discursos assumem um caráter crítico, que transitam em um discurso com estruturas irônicas, denunciando e questionando o uso do dinheiro público no Brasil, como ocorre na seguinte figura:

Figura 6



Fonte: J4

3. Contexto político/social: marcado por instabilidades e perdas de direitos

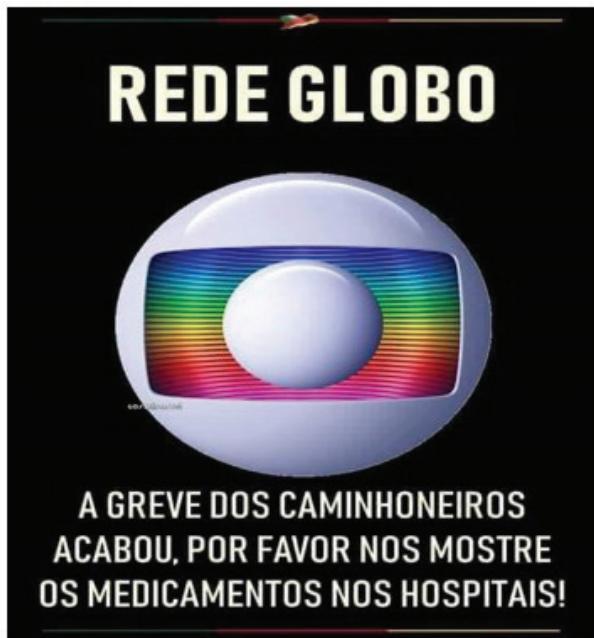
Nesse ponto, as postagens dos jovens são marcadas por denúncias e protestos que revelam um cenário atual de *instabilidade e perdas de direitos*. Nessa direção, as imagens apresentadas nas postagens são ancoradas em discursos que mostram a desvalorização e/ou precarização de políticas sociais voltadas para a população brasileira. Dentre elas, destacam-se:

Figura 7



Fonte: J3

Figura 8



Fonte: J4

As postagens desses jovens trazem o sentido de uma política em que os direitos oferecidos pelo estado, por meio de seus representantes legais, acarretam a ampliação do sentimento de carências e desigualdades sociais na realidade brasileira, caracterizando o que Santos (1979) retrata como cidadania regulada, que ocorre quando a cidadania se dá de forma restrita e sempre sob os moldes do estado. Conforme a Figura 9, sobre o retorno do Brasil ao ranking da fome no mundo:

Figura 9



Fonte: J5

Neste contexto político com cortes de recursos para as políticas sociais, as postagens dos jovens indicam uma consciência de classe, nesse caso, a classe menos favorecida economicamente, pois revelam que a reforma trabalhista proposta abrangerá de forma desastrosa os direitos trabalhistas, sobretudo, por se configurar como um desmonte de direitos conquistados pelo movimento social. A figura 10 mostra a crítica do jovem sobre o mapa da fome que voltou a crescer no Brasil:

Figura 10

23 de mar de 2018 · Belém ·

É assim pra quem não entendeu:

- Primeiro se congela os gastos com EDUCAÇÃO e saúde por 20 anos.
- tira do ensino médio matérias como História, Sociologia, Filosofia e a escola passa a oferecer praticamente um ensino técnico.
- O mercado de trabalho adota as regras da terceirização.

Formamos então nas camadas mais pobres da população alunos que na sua grande maioria terão apenas o ensino técnico, que serão os mesmos que passarão a fornecer mão de obra terceirizada - sem direito a férias, décimo terceiro e etc. Óbvio, com salários mais "em conta".

Resultado: mão de obra barata e descartável.

Ah, e quem conseguir trabalhar 50 anos direto talvez ganhe uma aposentadoria.

Curtir Comentar Compartilhar

1

Fonte: J1

Por meio das postagens, observamos que as representações dos jovens sobre o contexto atual brasileiro de instabilidade e perdas de direitos e de uma política que atende aos interesses mercadológicos encontram ressonância nos meios de comunicação de massa. Há, nos sentidos impressos nas postagens desses jovens, uma mídia que oculta responsabilidades e camufla os interesses políticos e econômicos, no sentido de levar a população a não compreender o momento crítico de perda dos direitos humanos e sociais, como vemos na figura 11, a seguir:

Figura 11

 30 de mai às 08:27 · 

Incrível a diferença:

Nas ruas: Preço abusivo da gasolina, ano de eleição, política, Fora Temer, falta de alimentos, gás absurdamente caro, energia cara, aulas paralisadas, greves, caminhoneiros nas ruas...

Na TV Globo: "Se prepare, vem aí o maior torneio de futebol do planeta"

(...)

 Curtir

 Comentar

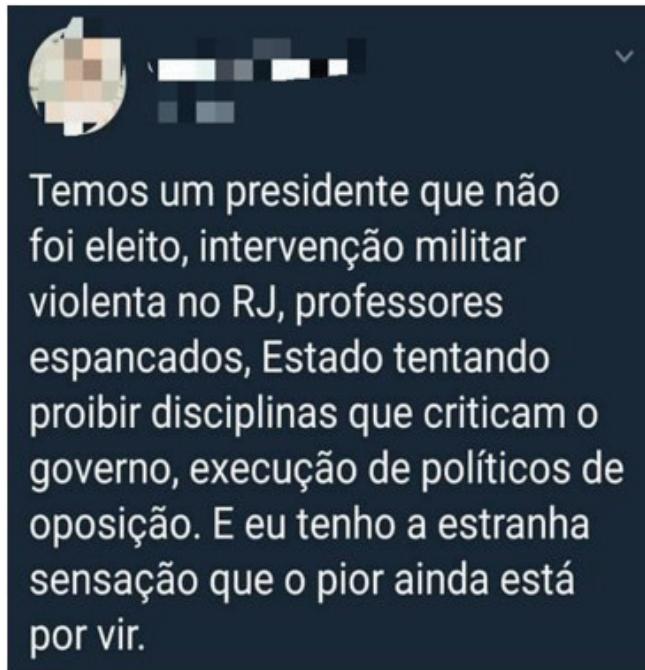
Fonte: J5

A postagem revela que esse jovem apresenta uma criticidade política acerca do contexto econômico brasileiro, em que bens de consumo derivados do petróleo têm aumento significativo de preço, fazendo relação com o jornalismo global que ignora tais notícias, preferindo destacar o futebol. Esse jovem mostra que faz distinção entre o que é repassado pela grande mídia e o que realmente acontece na realidade.

4. Perspectivas sobre o futuro político do País: marcadas pelo medo

As postagens que constroem a rede de sentidos desses jovens em relação ao cenário político trazem a imagem do político como alguém incapaz de praticar a política e que não representa os seus princípios políticos; quanto à política, esta é retratada como corrupta e marcada por um jogo de privilégios. Este contexto político que indica instabilidades e perdas de direitos dá a esses jovens o sentimento de medo e insegurança em relação ao futuro político do País, conforme anuncia a Figura a seguir:

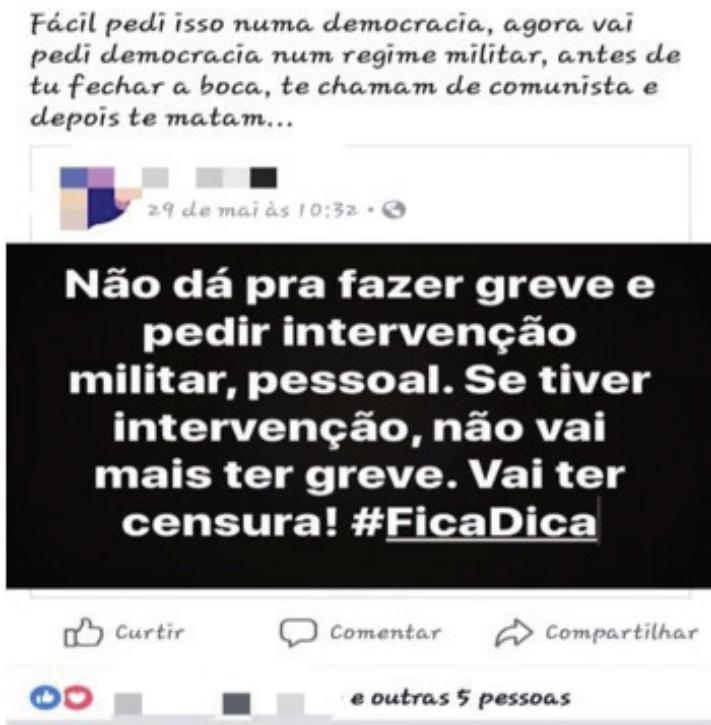
Figura 12



Fonte: J5

Para o jovem pesquisado, o anúncio do medo marcado “pela estranha sensação do que o pior ainda está por vir” se configura para além da perda dos direitos sociais descritos anteriormente, passando pela possibilidade das perdas dos direitos políticos, do direito de se posicionar, do retorno da ditadura militar e, com isso, até mesmo a perda da vida, por terem um posicionamento de esquerda, conforme a postagem a seguir:

Figura 13



Fonte: J2

As postagens analisadas indicam que os jovens pesquisados têm consciência da instabilidade política vivenciada pelo país.

Considerações finais

Diante do cenário político e social em que o País se encontra, buscamos neste trabalho analisar e compreender as representações sociais de jovens nascidos em Viseu-PA em relação a esse cenário, bem como os aspectos presentes por meio de postagens no Facebook. Para isso, observamos as postagens realizadas pelos sujeitos em seus perfis na rede social, em que nos foi possível identificar as seguintes questões:

1. Sobre os políticos: alguns jovens sinalizaram críticas aos políticos brasileiros, como sendo sem ética, sem compromisso com o bem coletivo da população, e especificamente as figuras 01 e 02 retratam certo despreparo para a administração pública. Além da incapacidade para administração pública, as postagens também mostram que os jovens não têm seus interesses e convicções representados por esses políticos brasileiros.
2. Sobre a política e o judiciário: as postagens demonstram que os jovens consideram a política brasileira como injusta, corrupta e repleta de jogos de interesses. Vale ressaltar que, quando falamos em política, estamos falando dos seus vários aspectos, incluindo, nesse caso específico, o judiciário brasileiro que demonstra, por meio de suas ações e pelas postagens feitas por alguns dos jovens deste estudo, que há parcialidade em suas decisões, uma vez que políticos acusados pelos mesmos motivos são condenados de forma diferente; isso quando são condenados.
3. Sobre o contexto político/social: as representações que observamos são de instabilidade e inúmeras perdas de direitos conquistados nos últimos anos. Ainda nesse cenário, algumas publicações mostram que os jovens por trás delas sabem filtrar o que é repassado pela grande mídia do País que infelizmente não demonstra imparcialidade, uma vez que manipula as situações, camuflando a realidade política do Brasil, ocultando fatos e distorcendo acontecimentos.
4. Sobre a perspectiva futura política: as representações encontradas em algumas postagens observadas demonstram um sentimento de medo. Medo que se transmite por meio do receio de perder mais direitos humanos e sociais, principalmente pelo fato de existir uma possibilidade de o Brasil mergulhar novamente na ditadura militar, uma vez que um dos candidatos à presidência, o mais popular, é um grande defensor desse período.

De modo geral, esses aspectos demonstram que esses jovens possuem os mesmos sentimentos que muitos jovens em outras cidades e estados brasileiros, como por exemplo: o descontentamento com a política e com os políticos; revolta com a maneira como o atual governo vem conduzindo o país, principalmente em relação aos cortes de investimentos em educação, que é a base da sociedade, entre outras decisões políticas que só trazem melhorias significativas para a classe empresarial. Além disso, demonstram saber discernir com maturidade o jogo de interesses feito pelos meios de comunicação, bem como pelo legislativo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis.** 1. ed. São Paulo: Página aberta, 1994.
- ALEXANDRE, M. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, Rio de Janeiro, v.6, n. 17, p. 111-125, jul/dez. 2001
- ALMEIDA, A. A. L.; ALMEIDA, S. G. M.; RODRIGUES, R. S. **Redes sociais:** As vantagens e desvantagens da comunicação virtual. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXI Prêmio Expocom 2014 – Exposição de pesquisa experimental em comunicação.
- CAMINO, L.; LIMA, M. E. O.; TORRES, A. R. R. Ideologia e espaço político em estudantes universitários. In: Camino, L.; Lhullier, L.; Sandoval, S. A. (Org.). **Estudos sobre comportamento político.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1997. p. 87-105.
- CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 27, p. 83-100. 2012
- COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JR, J. B. **Blog e wiki:** os futuros professores e as ferramentas da web 2.0. In: SIIE, 2007, Porto.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52. set./out./nov./dez. 2003
- DUVEEN, G. O Poder das Ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-28.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Relatório sobre o Índice de confiança na justiça brasileira (ICJ Brasil).** Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/publicacoes/icj-brasil> Acesso em: 20 ago. 2018.
- GAMA, Z. A ponte para o futuro e educação nacional: de volta para o passado. In: PRONER, C. et al. (Org.). **A resistência ao golpe de 2016.** Bauru, São Paulo: Ed. Canal 6, 2016. p. 423-425.
- GOHN, M. G. Jovens na política na atualidade: uma nova cultura de participação. **Cad. CRH**, Salvador, v.31, n. 82, p. 117-133, jan./abr. 2018
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.
- MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: Breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p.875-892, out./dez. 2017
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa; Elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Ed. Atlas S. A., 2007.

MOSCOVICI, S. On social representation. In: FORGAS, J. P. (Org). **Social cognition**. Londres: Academic Press, 1981. p. 181.

NOGUEIRA, T. G. S. O impeachment de Dilma Vana Rousseff: qualquer semelhança com a história é mera coincidência. **VirtuaJus**, Belo Horizonte, v.12, n.28, p. 244-253. 2016

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 15-24, set./out./nov./dez. 1997

PINTO, C. R. J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 119-153. 2017.

TREVISOL, M. G. **Ação comunicativa e pedagogia**: alguns apontamentos sobre educação e mídia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA EDUCAÇÃO, 5, 2010, Caxias do Sul.

SANTOS, W.G. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

UGARTE, D. O poder das redes: manual ilustrado para pessoas, organizações e empresas, chamadas para o ciberativismo. **Nova série**, São Paulo, v.4, n. 1, p. 169-172, jun./Jul. 2008.

RESUMO

O propósito deste trabalho foi o de identificar as representações sociais expressas através da rede social Facebook em relação ao momento político brasileiro, diante de um ano eleitoral, com foco nos seguintes aspectos: o político; a política; o contexto político/social e a perspectiva futura política do Brasil. A metodologia se deu por meio da observação não participante, com base no campo das representações sociais. Com a análise dos dados levantados, foi possível constatar que, assim como jovens de vários outros locais do país, os desta pesquisa também mostram interesse pelo tema em destaque e expressam suas opiniões e descontentamentos com a realidade do país. Verificou-se também que os jovens estão mais atentos às questões políticas e tudo o que acontece na sociedade e que afeta direta ou indiretamente cada um deles, demonstrando saber discernir com maturidade o que é repassado pelos meios de comunicação.

Palavras-chaves:

juventude, redes sociais, representações sociais.

Juventud en las redes:

los significados que los jóvenes atribuyen a los políticos y política brasileña

RESUMEN

El propósito del presente trabajo fue identificar las representaciones sociales que fueron expresadas mediante la red social de facebook, relacionado al momento político brasileño, enfrentando un año electoral, principalmente sobre los siguientes aspectos: el (los) político (s), la política, el contexto político/social y la perspectiva futura de la política del Brasil. Se utilizó la metodología observación no participante, basado en el campo de las representaciones sociales. Los datos recolectados fueron analizados, posibilitando constatar que así como los jóvenes de varios otros lugares en el país, aquellos en esta investigación también muestran interés sobre los aspectos evaluados, expresan sus opiniones y descontentos de la realidad del país. De la misma forma, se verificó que los jóvenes están más atentos a las cuestiones políticas, a todo lo que acontece en la sociedad, a lo que afecta directa o indirectamente a cada uno de ellos y todavía demuestran saber discernir con madurez lo que es transmitido por los medios de comunicación.

Palabras clave:

juventud, redes sociales, representaciones sociales.

**Youth in media:
the meanings that young people attribute to Brazilian politics and politics**

ABSTRACT

Matters referring to youth and everything it encompasses are increasingly reoccurring on today's society. In this sense, the purpose of this work was to identify the social representations expressed through Facebook about Brazil's political circumstances, facing an election year, focusing on the following aspects: politics, the social/politic context and Brazil's future perspective. The methodology occurred by the means of non-participant observation, with bases on the field of social representation. With the data analysis, it was possible to verify that, as the youth from various other parts from the country, those in this research also show interest in the theme displayed, and express their opinions and discontentment with the country's reality. It was also verified that the youth is more alert to political matters and everything that happens on society, and that affects directly or indirectly each one of them, and even demonstrate to know how to discern with maturity what is repassed by the communication mediums, and demonstrate how to discern with maturity what is passed on by the media.

Keywords: youth, social medias, social representations.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE ACEPTACIÓN: 09/11/2018

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 21/03/2020



Elise do Socorro Gomes Barroso

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Brasil. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de jovens e Adultos e Diversidade Amazônica.

E-mail: lisesgbarroso@gmail.com



Ana Paula Vieira e Souza

Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal do Pará, campus de Bragança, Brasil. Estuda as Infâncias da Amazônia paraense nas comunidades costeiras, tradicionais e quilombolas, Educação, Culturas.

E-mail: paulradesa@gmail.com



Joana D'Arc de Vasconcelos Neves

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará, Brasil. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Amazônica.

E-mail: jdneves@ufpa.br



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Educación y comunicación del patrimonio. Una mirada al desarrollo del potencial creativo en la infancia

Abel Ponce Delgado
Karima Oliva

Existen infinidad de conceptos y concepciones, más o menos logrados, sobre lo que es y cómo entender o estudiar la creatividad, lo cual trae consigo la ausencia – hoy por hoy – de un marco único de referencia para este ámbito de estudios. Es por ello que no asumimos un concepto único, sino más bien un eje conceptual que nos sirve de punto de partida y continuo elemento de diálogo y reflexión a lo largo del presente artículo (Csikszentmihalyi, 1998; 2014; Runco, 2011; 2017; Doyle, 2019).

Hablar de creatividad supone hacer referencia a una persona o grupo, que tiene un conjunto de características singulares a partir de las cuales y en determinadas condiciones, ejecuta un proceso crítico, el cual lleva a la elaboración de un producto que resulta nuevo y valioso, en alguna medida, para su contexto micro o macrosocial (Ponce, 2014).

Dejamos entonces las cosas claras desde el comienzo: cuando hablamos de creatividad en la infancia, nos referimos a un proceso complejo en el que están implicados: el niño como sujeto creador y sus características singulares, adquiridas y aprendidas a lo largo de su historia de vida; la puesta en práctica de dichas características y habilidades en un proceso práctico concreto que siempre lleva a la elaboración de un producto. Todo ello enmarcado en un contexto particular que dota de sentido y singularidad al proceso (Ponce, 2014; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi; Wolfe, 2014; Harrington, 2018).

Ahora bien, la creatividad no se agota en el momento de elaboración del producto, sino que continúa viva como acto de comunicación y socialización. En este sentido, tendríamos que tener en cuenta las mediaciones de tipo cultural, social, históricas y económicas del escenario donde se da el proceso creativo, pues la creatividad no es en abstracto, ni enajenación de lo social, sino parte constitutiva y constituyente de su entramado.

Retomando nuestra idea inicial y desde el punto de vista conceptual, destacamos y entendemos la creatividad como proceso cultural, asumiendo la concepción del grupo como sujeto creativo.

De esta forma el acto creativo no se constituye a partir de recombinaciones aleatorias de nuevas ideas, sino recombinaciones significativas de esas nuevas ideas. Se constituye como reflejo de una posibilidad de expresión de un complejo proceso histórico, donde el grupo entendido como espacio y como sujeto creador, deviene en intérprete del mismo (Ponce, 2014; Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi; Wolfe, 2014; Runco, 2017).

Resumiendo nuestro eje conceptual podemos decir que entendemos la creatividad como proceso o proyecto cultural de generación de ideas o espacios desde donde se resignifican y negocian los símbolos culturales, dando lugar a la emergencia de nuevos espacios de sentido. Todo ello se da en un complejo entramado de mediaciones histórico-sociales, donde el niño y la niña intervienen desde sus vivencias y experiencias como intérpretes y gestores del proceso (Ponce, 2014).

Museo e Infancia: aprendizaje situado como vehículo para el desarrollo de la creatividad

Como ha señalado Hernández Cardona (2003), el concepto patrimonio es polisémico y experimenta un continuo proceso de resignificación conceptual que se va actualizando según el momento histórico y las funciones sociales que va adquiriendo (Ponce, 2014; Santacana; Martínez; Asensio, 2017).

Sin lugar a duda, una de las misiones fundamentales de un museo es garantizar la salvaguarda y preservación del conjunto del patrimonio, encargándose a su vez de efectuar los estudios científicos necesarios para su comprensión y determinación del sentido. Pero ello no debe ser en detrimento, como observamos en no pocos casos, de su otra misión fundamental: difundir, transmitir o comunicar los valores de dicho patrimonio, dotándoles de un sentido cultural para las nuevas generaciones. (Taylor; Neil, 2008; Santacana; Martínez; Asensio, 2017).

La función del museo consiste en difundir conocimientos y presentar colecciones al público, a personas de todas las edades y orígenes, para que participen y promuevan el saber y la cultura. Por esa razón es importante que todas las actividades del museo estén al servicio del público y de su educación (Santacana; Martínez; Asensio, 2017).

La no existencia de un corpus teórico en este campo se convierte en una potencialidad en sí misma, favoreciendo dicho proceso. El conocimiento se construye desde lo multidisciplinar, tomando referentes teóricos desde la pedagogía, la didáctica, la psicología, la sociología, la antropología o las ciencias de la comunicación.

La falsa idea de que los objetos patrimoniales o artísticos tienen su propio código interpretativo, capaz por sí mismo de llegar al individuo, ha convertido, en no pocos casos, a los museos en una especie de texto críptico solo descifrable para unos pocos entendidos en el tema, donde no se tiene en cuenta la necesidad de establecer mediaciones comunicativas.

El marco teórico de lo que aquí definimos como aprendizaje informal ha tenido varias denominaciones, que de una forma u otra permanecen en los distintos estudios que sobre el mismo se hacen en el contexto de los museos. Así, por ejemplo, en la literatura podemos encontrar estudios que hacen referencia al aprendizaje situado (Claxton, 1984; Lave, 1991), al aprendizaje contextual (Gardner, 1991; Schauble; Glaser, 1996) o los denominados *free choice learning* (Falk; Dierking, 2000, 2002; Falk; Heimlich; Foutz, 2009).

Desde esta perspectiva, el centro del análisis no está tanto en la cuestión de si el aprendizaje se da dentro o fuera del aula, sino en entender el aprendizaje como un proceso situado (Lave, 1991) o contextualizado (Schauble; Glaser, 1996), dentro de un enfoque del aprendizaje cada vez más holista, que tiene en cuenta los aspectos cognitivos, conductuales y emocionales (Greeno, 1980). No obstante, hay que tener en cuenta que la contextualización de los aprendizajes en situaciones naturales favorece la aparición y la coordinación de los diferentes procesos en unas experiencias de aprendizaje más ricas y complejas, constituyendo “un aprendizaje de banda ancha” frente a un aprendizaje clásico más estrecho y dirigido.

Los aprendizajes informales incluyen en sus programaciones espacios de negociación de significados de nuevos contenidos y sistemas de interacciones complejas que pueden ser facilitadores para el desarrollo del potencial creativo infantil.

Un buen acercamiento a la problemática planteada nos lo brinda el modelo contextual del aprendizaje (Falk; Dierking, 2000; Falk; Storksdieck, 2005; Falk; Heimlich; Foutz, 2009), que nos permitirá más adelante avanzar sobre nuestro interés fundamental: el desarrollo del potencial creativo en la infancia y sus particularidades en el escenario de los museos.

En general los autores que trabajan este modelo van a destacar tres niveles o contextos de análisis: el contexto personal, el sociocultural y el físico (Falk; Dierking, 2000; Falk; Storksdieck, 2005; Falk; Heimlich; Foutz, 2009).

El diseño de la actividad creadora: entre el mandato del mercado y la escucha a niños y niñas como sujetos creativos

Existe una distancia conceptual entre los gestores encargados de concebir y diseñar las actividades en los museos y los facilitadores de estas, es decir, los encargados de ejecutarlas. Los gestores lo piensan como un proceso de resolución de problemas y los ejecutores como un proceso que debe ser divertido. Todo esto trae consecuencias a la hora de valorar los resultados de un taller (Ponce, 2014; Gil et al., 2018).

El proceso de evaluación de la actividad se realiza mediante encuestas de satisfacción al público participante y ello define si solicitan que se mantenga una actividad o no. Volvemos a ver la idea de concebir el proceso de educación y comunicación del patrimonio, sobre todo desde nuestra visión sobre la creatividad, como un proceso de carácter empresarial donde la satisfacción del cliente es el objetivo último y más importante para alcanzar (Ponce, 2014; Masachs; Maroto; Berciano, 2017). Esto está en relación con el hecho de que el discurso político va calando progresivamente la visión del proceso creativo como iniciativa emprendedora. Se observa un marcado acento en la visión empresarial de la identificación y posterior explotación de una oportunidad de negocio.

Se sigue pensando en una agenda para todos que llegue a la mayor cantidad de público posible, con un marcado carácter social, pero sin hacer distinciones de otro tipo. Quedan por fuera toda posibilidad de ofrecer espacios y actividades más abiertas y pensadas para un tipo de público infantil más motivado e interesado con los cuales se podría trabajar de forma diferenciada a favor del desarrollo de su potencial creativo.

Sin embargo, dentro de las tendencias generales, identificamos espacios con un gran potencial de transformación de estas prácticas. Los museos de ciencia por su parte tienen determinadas actividades en su agenda que se trabajan como proyectos con algunos colegios que así lo demandan, poniendo especial interés en el contexto inmediato del niño, lo cual puede ser un camino interesante para un futuro desarrollo de la actividad.

Pero son actividades que no se integran como estrategia dentro de la agenda institucional, ni tienen un seguimiento o sistematización al respecto. Aun así, es de destacar, pues son actividades que sí cumplen en buena medida lo que aquí venimos defendiendo y pueden promover la creatividad en los niños. En cualquier caso, sería necesario sistematizar dicha experiencia, pero no encontramos registros necesarios para desarrollar ese objetivo, por lo cual solo podemos señalarlo y recomendar para estudios posteriores en dicha institución.

En el caso de los monitores del CaixaForum, en su gran mayoría profesionales de alguna manifestación artística y muy relacionados con el mundo educativo, el trabajo con los niños lo realizan siguiendo unos principios que propician el aprendizaje creativo y que como veremos más adelante, enriquecen mucho el diseño de la actividad.

En los museos de ciencia pasa de forma similar, son educadores y profesionales asociados al perfil del museo, pero no tienen ese plus de formación artística que sí tienen los del CaixaForum, lo cual implica cierta diferencia en la naturaleza y estructura de la actividad con implicaciones en los resultados de la misma.

Los facilitadores entrevistados coinciden en que lo primero es que los niños encuentren la oportunidad de estar mentalmente activos. Hacer que la actividad no sea meramente de ocio y divertimento, sino que les invite a pensar. No es fijar la atención porque es divertida la actividad, sino también porque resulta interesante aprender lo que se está proponiendo. A su vez trabajan los procesos interactivos, la escucha, que vean otras formas de expresión a través del arte, pero un arte que es común y cotidiano para ellos.

En el caso de los niños, para ellos un museo es muy potente, pues entran en contacto directo con los objetos, las imágenes y con su simbolismo o significado. A través de las actividades intentamos provocar y orientar esa observación, a través del juego, pero sobre todo con la idea de hacerles sentir bien. No me atrevería a decir que se consigue, pues es muy poco tiempo de trabajo con ellos. Pero sí se intenta. Diario de campo (Ponce, 2014).

Se visualiza el juego como el lenguaje por excelencia de trabajo con el niño, la motivación como el motor impulsor fundamental y el concebir un balance entre el pasar un rato agradable y divertido, con el acto de estímulo a la creatividad y con el acceso al conocimiento. En esto coincide el equipo de educadores del museo.

Estos profesionales expresan todo su asombro sobre lo que se puede lograr con los niños a partir de unos criterios simples y con pocos estímulos bien relacionados. Al observar los talleres pudimos constatar que una de las claves era el trato con los niños. Tal y como venimos defendiendo en nuestra investigación, se trata al niño como persona y no como sujeto en desarrollo. Este particular es clave para potenciar la creatividad en los niños.

El dominio de las prácticas.

Diseño de la actividad creadora: los talleres como unidades de análisis

Estudiamos, en los tres museos, 30 talleres, con un total de 157 observaciones. Los talleres estaban dirigidos a nuestro grupo poblacional objeto de estudio: escolares en las edades comprendidas entre los 8 y 11 años de edad. En cuanto al formato, la mayor parte de los talleres se llevan a la práctica en los espacios expositivos. En cuanto al diseño todos son similares. Un primer momento de introducción al tema, luego el desarrollo planteando alguna actividad y el momento de resolución de la actividad con una puesta en común de la misma (Ponce, 2014).

Con respecto a los diseños de los talleres, pudimos constatar que se trabaja correctamente la fluidez. Existe oportunidad para que el niño asocie los contenidos del taller a su vida cotidiana, se trabaja la sensibilidad al tema mediante preguntas, hay un tiempo para la estimulación previa de la tarea y se trabaja con diversos materiales. La flexibilidad, en cambio, dependerá más de las habilidades y capacidades del facilitador. Esto se debe fundamentalmente a la gran carga de contenidos que suelen tener estos talleres, de tipo técnico y conceptual, y lo marcado que está el recorrido y las acciones a seguir. Si bien existe variedad de materiales con los que trabajar y se trabaja desde visiones múltiples de la tarea, no se da oportunidad a explorar caminos alternativos en la solución de la tarea, todo queda pautado de antemano.

Ejemplo de todo esto son los talleres del CaixaForum *Una fiesta en la cocina* y relatos fotográficos. El primero tiene como eje disciplinar la música y se articula desde un relato, pues está destinado para infantil y primer ciclo de primaria. El segundo se basa en la fotografía como forma de expresión de las artes o la cultura visual, diseñado para niños de segundo ciclo de primaria en adelante.

Ambos talleres tienen un momento introductorio que estimula mucho la fluidez y que rescata las vivencias y experiencias de los niños a partir del contenido propuesto, pero acto seguido se ciñen a un guion demasiado preestablecido de antemano. Se trata de un guion muy cargado de contenidos donde queda poco tiempo para valorar posibles alternativas de solución o explorar el conjunto de ideas que inicialmente salen, por lo cual se ve afectada la dimensión de la flexibilidad.

Otro ejemplo de lo anterior lo constituye el taller *Explorador por un día* del jardín botánico. Este taller comienza con un situarse como exploradores del siglo XVI y XVII e imaginarse viajes a distintos lugares del mundo donde se encuentran diversas especies desconocidas. Con ello se estimula enormemente la fantasía y la imaginación de los niños, dando pie a la metodología de la pregunta y el diálogo, lo cual favorece la fluidez y la motivación, pues así se invita a la reflexión personal, se estimula a los participantes a que se impliquen en el proceso. Con todo ello se logra movilizar los intereses y las preguntas del niño. Una cuestión positiva en estos talleres con respecto a la motivación es que el reto que implica la tarea está acorde con las capacidades del niño.

Pero este taller, al estar tan pautado, se ve afectada la dimensión de la originalidad y la flexibilidad. No hay oportunidad para que se exploren diversas versiones del problema, hay un camino preestablecido al cual se llega de una sola manera, por lo cual las ideas espontáneas son casi nulas y no se refuerzan mucho. El tiempo para que los niños razonen sobre sus propias opiniones y acciones es muy limitado, porque todo el tiempo están recibiendo unos contenidos que no les da tiempo a procesar.

En el MNCN tenemos el caso del taller con todos los sentidos, el cual es un ejemplo palpable de lo anterior. Se trata de ir explorando los distintos sentidos. A la par se van haciendo analogías y metáforas con respecto a aquellos animales que más o que menos desarrollado tienen el sentido que se esté tratando. El taller es completamente experimental y los niños tienen oportunidad de participar y vivir el taller de principio a fin. Todo el tiempo van surgiendo ideas asociadas a cómo perciben los sentidos en su cotidiano de vida y se exploran distintas hipótesis cada vez, todo ello a partir de un conjunto de experimentos en los cuales los niños ven probada o no sus distintas hipótesis.

Como casi siempre ocurre en este tipo de talleres el trabajo con la motivación es el punto fuerte. Se apoyan en el fuerte impacto visual de las colecciones y en la posibilidad de manipular objetos y en la capacidad simbólica que ello representa. Se logra movilizar las preguntas y el interés del niño hacia los contenidos, se incentiva la participación, se adapta el diseño del taller en función de las características o intereses de los participantes.

En el taller *Dinosaurios en acción* tienen la oportunidad de estar en sala, ver directamente la reconstrucción en tamaño real de los dinosaurios e ir contrastando de forma directa los contenidos vistos, tipo de comida según los dientes, los tipos de movimientos según sus pies, el tipo de hábitat según su estatura y fuentes de alimentación etc. Todo ello tiene un fuerte valor motivacional. Luego en sala trabajan distintos conceptos manipulando instrumental de paleontología, lo cual contribuye tanto a esta variable como a las anteriores. En este mismo ejemplo vemos cómo se trabaja el eje de la elaboración. La metodología didáctica ayuda al logro del aprendizaje, los contenidos son adecuados a los participantes, se favorece la expresión de analogías y metáforas y se fomenta el trabajo en grupo.

La categoría originalidad se trabaja y estimula de forma óptima en todos los diseños de los talleres. Diríamos que es el punto de mayor fortaleza para este tipo de diseños asociados a alguna manifestación artística para el caso del CaixaForum o al patrimonio que distingue el perfil de los otros dos museos de ciencia. Promueven la curiosidad y la búsqueda de lo nuevo y lo desconocido, promueven la aparición de ideas nuevas. También la diversidad de recursos empleados estimula el trabajo en esta categoría.

Al encauzar la actividad en este sentido y sobre todo haciendo uso del contexto de referencia de los niños también se incide positivamente en la dimensión de la motivación. Vemos cómo se logra movilizar las preguntas y el interés del niño hacia los contenidos propuestos, el diseño se adapta bien a los intereses de los participantes, se involucra al niño en la ejecución de las actividades. El taller *Inventando mundos* del CaixaForum, juega mucho con el mundo de la imaginación infantil y rápidamente capta su interés y motivación. Se sienten parte del mismo al tener la oportunidad de crear sus propios

conceptos y palabras, tal y como les invita el taller. La marca fundamental es que se les tiene en cuenta más como personas que como sujetos de aprendizajes.

Estos talleres también se distinguen en diseño por cómo trabajan los elementos asociados a la elaboración. Cuentan con una metodología didáctica adecuada que siempre parte de ejemplos concretos, a partir de los cuales los niños van a desempeñar la tarea indicada, unos contenidos apropiados a la edad y que siempre tienen que ver con el contexto inmediato del niño. Se estimula la adquisición de conocimientos y destrezas asociadas a los contenidos que se trabajan, trabajando el nivel de las analogías y las metáforas. En esto destaca el taller *Inventando mundos*, donde el niño comienza creando sus propios conceptos funcionales asociados a su vida real y termina en un ejercicio grupal de creación de una historia con personajes, escenarios etc. Todos los talleres destacan por desarrollar el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo.

La proyección futura es la otra dimensión que junto a la de flexibilidad queda más relegada a un segundo plano. El factor que influye en esto es el mismo: la carga de contenidos y el poco tiempo disponible que en la práctica queda para garantizar esta dimensión. Generalmente en diseño los talleres disponen de 10 minutos para estos fines, es decir, para poner en común todo lo trabajado y desde la práctica sensibilizar sobre el tema trabajado, reforzar el estímulo a la comunicación y aprendizajes grupales y la participación. Todo esto de cara a que el niño recupere los contenidos en un más allá del taller para influir en su propia conducta y con ella en su entorno cotidiano. Este tiempo, que por demás es bien reducido, casi nunca puede cumplirse, pues se llega muy apurado al final del taller y se cierra el mismo como pueda el monitor con muchas prisas.

La diferencia fundamental radica en la variable flexibilidad. Donde los facilitadores potencian la búsqueda de relaciones entre los objetos y los conceptos que se trabajan, así como incentivar a que los niños busquen nuevos enfoques o formas de ver el problema planteado como actividad. El taller *Manos a la obra* del CaixaForum, es un ejemplo de esto. Se trata de un taller que pertenece a la rama de las artes visuales, pero es impartido por una profesional de las artes escénicas que potencia mucho la interpretación y con ello favorece mucho la interacción y participación de los niños. Así, el taller no es solo expresión del niño a través de la plástica y el movimiento, sino que potencia en buena medida la flexibilidad al establecer un diálogo constante con los niños y sus ideas alternativas sobre los temas trabajados.

A modo de conclusión

Se observa un cierto reduccionismo intencionado al entender la creatividad como iniciativa emprendedora, dimensión que cristaliza un espíritu emprendedor siempre entendido como oportunidad de negocio. Esta polarización conceptual trae muy serios problemas en el desarrollo de la investigación en este ámbito, repercutiendo a su vez en posibles desarrollos en otros contextos del sistema sociopolítico y económico del país.

Misión educativa del museo como uno de los cuatro pilares básicos en la concepción de este tipo de institución, pero con mucho la menos atendida y menos desarrollada. La educación en museos por tanto se constituye como un campo que se nutre desde la práctica y que hoy tiene muy poca reflexión teórica y sistematización de su muy rica y diversa experiencia.

El campo de estudios sobre creatividad en España es el más desarrollado y estructurado de los escenarios estudiados (Ponce, 2014). Con un amplio historial de relaciones y colaboraciones a nivel internacional, ha sido un campo enfocado a los estudios aplicados, con una fuerte incidencia en el sector educativo. Desde el ámbito académico la preocupación fundamental radica en los enfoques teóricos y metodológicos. En otros ámbitos el interés fundamental radica en la resolución de problemas, con una amplia expresión del pragmatismo e instrumentalismo en el ámbito de la empresa.

Se identifican tres factores que pueden estar en el origen de cierto nivel de desconexión entre los estudios sobre la creatividad y la práctica que se desarrolla en este escenario: poco reconocimiento académico del campo, poca comprensión por parte de los decisores y gestores de políticas públicas de educación y cultura sobre el tema de la creatividad y dimensión económica del tema. Esto último se refiere tanto a la ausencia casi total de financiamiento para la investigación como a todo un sistema simbólico de tipo mítico que tejen sobre este ámbito otros campos profesionales a los cuales si se les dedica ingentes recursos y que provocan esta desconexión.

Los datos obtenidos nos muestran a la educación en museos como un campo en formación con mucha práctica, pero poca sistematización y reflexión teórica.

Se constata el problema que trae para la actividad educativa la externalización del servicio (Masachs; Maroto; Berciano, 2017). Los tres museos presentan estrategias diversas para gestionar esta problemática, pero en todos se observan problemáticas asociadas y que dificultan la comunicación entre los gestores de la actividad, encargados del diseño, y los facilitadores de la misma, encargados de su puesta en práctica.

Los museos organizan su agenda educativa en función del nivel de escolaridad, formato de trabajo y contenidos temáticos. No existen programas o actividades dentro de la agenda específicamente pensada para el desarrollo del potencial creativo o para dar un espacio a aquellos niños que demandan una mayor atención producto de su motivación. Dos cuestiones median en esta visión: potenciar solo aquellas actividades que traigan mejora social y aquellas que sean capaces de autofinanciarse, pues la dimensión económica es un factor fundamental a tener en cuenta.

Se percibe por parte de los gestores y facilitadores la necesidad de trabajar desde lo multidisciplinar e incluso pensar una agenda más diversa y rica en este sentido, pero no siempre se hace. Esta es la consecuencia directa de pensar en la creatividad en términos de producto más que de proceso (Sawyer, 2018; Doyle, 2019).

En la gestión de la actividad educativa, los museos de ciencia introducen un elemento muy importante que favorece y facilita la puesta en práctica de estrategias o actividades encaminadas a potenciar la creatividad. Se destaca el trabajo por proyectos y el

establecimiento de redes de colaboración interinstitucional para trabajo en proyectos específicos de cara a la misión educativa.

En lo referente al formato de trabajo de los talleres, los tres museos cuentan con espacios reservados para este tipo de actividad y fuera del circuito expositivo. Los museos de ciencia hacen más uso de los espacios expositivos para el desarrollo de esta actividad que los de arte. Hemos constatado que los talleres que se ejecutan en el espacio expositivo tienen un mayor valor simbólico para ellos.

Como señalamos con anterioridad, se destaca el juego como recurso fundamental para trabajar la motivación de los niños y lograr un correcto balance entre aprendizaje y ocio, a favor del estímulo del potencial creativo. Es algo que tienen muy presente en el equipo de educadores, pero que cuesta llevar a la práctica (Ponce, 2014).

Se observa que el número de niños por grupo para un correcto desarrollo de la actividad y sus resultados es de 15 niños. Hasta 25 puede ser, pero con dos facilitadores. Superior a ese número la actividad pierde casi todo el sentido.

En el formato taller, el Real Jardín Botánico introduce un elemento que contribuye mucho a la síntesis conceptual de los contenidos, pues permite volver al niño una y otra vez sobre los mismos y es el cuaderno de trabajo. Cuaderno que funciona como bitácora durante el recorrido del taller. Se convierte en todo un reto creativo para el niño.

Tanto el Real Jardín Botánico como el Museo Nacional de Ciencias Naturales relacionan su agenda educativa con la agenda de los centros escolares. Esto trae buenos resultados y trae mejores anclajes de los contenidos en los niños en términos de aprendizajes.

En el caso de los talleres del CaixaForum, estos destacan por su trabajo de estímulo a la fluidez, motivación, originalidad y elaboración. La dimensión de la flexibilidad dependerá más del manejo que sobre el taller haga el facilitador. La proyección futura es la dimensión menos trabajada en estos diseños. Dejan mucho a la síntesis final, con muy poco tiempo para ello y confiando demasiado en un posible cierre del mismo en los escenarios naturales de los niños, previa coordinación con el profesor. El gran volumen de contenidos con los que trabajan estos talleres influye negativamente en el estímulo de los objetivos asociados a esta dimensión de la creatividad.

Otros espacios para desarrollar un verdadero programa para el estímulo y desarrollo del potencial creativo en los niños como son *La noche del museo* y *El campamento de verano* no se aprovechan de forma adecuada, pues se repiten los formatos ya establecidos en el resto de los espacios. Ello también unido a la concepción de la creatividad como ocio y dejar hacer, como producto añadido a otros procesos, y por no entender la necesidad de concebir la creatividad como un proceso de educación formación y desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLAXTON, G. **Live and learn.** An introduction to the psychology of growth and change in everyday life. London: Harpper and Roe Pub, 1984.
- CSIKSZENTMIHALY, M. **Creatividad.** El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Editorial Paidos, 1998.
- _____. Motivation and Creativity: Towards a Synthesis of Structural and Energistic Approaches to Cognition. In: **Flow and the Foundations of Positive Psychology.** Dordrecht: Springer, 2014. p. 155-173.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; WOLFE, R. New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In: **The systems model of creativity.** Netherlands: Springer, 2014. p. 161-184.
- DOYLE, C. L. Speaking of Creativity: Frameworks, Models, and Meanings. In: **Creativity Under Duress in Education?** Cham: Springer, 2019. p. 41-62.
- FALK, J.; DIERKING, L. **Learning from museums.** Visitor experiences and the marking of meaning. Boston: Altamira Press, 2000.
- _____. **Lessons without limit.** How free choice learning is transforming education. Boston: Altamira Press, 2002.
- FALK, J.; HEIMLICH, J.; FOUTZ, S. **Free Choice learning and the environment.** Boston: Altamira Press, 2009.
- GARDNER, H. **The unschooled mind.** How children think and how schools should teach. New York: Basic Books, 1991.
- GIL, T. M. et al. ¿Entretener o aprender? ¿La evaluación de las tecnologías móviles en la Didáctica del Patrimonio [Entertainment or learning? Mobile technologies evaluation for heritage education]. **ENSAYOS**, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, v. 33, n. 1, p. 39-52. 2018.
- GREENO, J. G. Trends in the theory of knowledge for problem solving. 1980.
- HERNÁNDEZ, X. El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. In: BALLESTEROS, E. et al. (Org.). **El patrimonio y la didáctica en las ciencias sociales.** Cuenca: AUPDCCSS, 2003. p. 455 - 466.
- LAVE, J. **Situated learning:** Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press, 1991.
- MASACHS, R. C.; MAROTO, J. L. S. F.; BERCIANO, S. G. Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva. **Bordón**, Revista de Pedagogía, v. 69, n. 1, p. 45-65. 2017.
- MESTRE, J. S. et al. Evaluación de aplicaciones desde el contenido. Análisis conceptual. In: **La evaluación de las “apps” en el patrimonio cultural.** Gijón: Ediciones Trea, 2018. p. 61-106.
- PONCE, A. **Desarrollo del potencial creativo en la infancia:** reflexiones desde el museo como entorno comunicativo. 2014. Tesis (Doctorado en Psicología), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2014.
- RUNCO, M. A. Developmental trends in creative abilities and potentials. In: **Encyclopedia of creativity.** 2. ed. Cambridge: Academic Press, 2011. p. 376-378.
- _____. Comments on Where the Creativity Research Has Been and Where Is It Going. **The Journal of Creative Behavior**, v. 51, n. 4, p. 308-313. 2017.
- SANTACANA, J.; MARTÍNEZ GIL, T.; ASENSIO, M. Investigando en Educación Patrimonial: los museos y la inclusión Cultural en la Educación Secundaria. **Heritage & Museography**, n. 17, p. 15-23. 2017.

SAWYER, R. K. An Interdisciplinary Study of Group Creativity. **The Nature of Human Creativity**, 280. 2018.

SCHAUBLE, L.; GLASER, R. **Innovations in learning**. New environments for education. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996.

TAYLOR, E.; NEIL, A. Museum Education: a no formal education perspective. **Journal of Museum Education**. v. 33, p. 23-32. 2008.

RESUMEN

La presente investigación tiene como eje central el estudio sobre el desarrollo del potencial creativo en los niños desde lo particular del museo como escenario de comunicación del patrimonio. Con esta finalidad nos adentramos en las dinámicas comunicativas tanto a nivel institucional como a nivel de la agenda educativa de tres museos de referencia en España: El Museo Nacional de Ciencias Naturales; El Real Jardín Botánico y el CaixaForum de Madrid. Como objetivo general de la investigación nos propusimos evaluar el impacto de los programas públicos y educativos que proyectan los museos objeto de estudio, hacia el público infantil en relación con el desarrollo del potencial creativo en los niños participantes. Los resultados fundamentales obtenidos nos develan un sistema que determina la actividad y su nivel de impacto atendiendo a la interrelación de tres dominios: el dominio cultural, el institucional y el de las prácticas.

Palabras clave:

infancia, creatividad, potencial creativo, comunicación del patrimonio, educación en museos.

Educação e comunicação do patrimônio.

Um olhar ao desenvolvimento do potencial criativo na infância.

RESUMO

A seguinte pesquisa tem como foco o estudo do desenvolvimento potencial criativo de crianças a partir da particularidade do museu como espaço de transmissão do patrimônio. Com esse fim nos aprofundamos nas dinâmicas comunicativas, tanto no nível institucional quanto no nível da agenda educativa de três museus de referência da Espanha: o *Museo Nacional de Ciencias Naturales*, o *Real Jardín Botánico* e o *CaixaForum* de Madrid. O objetivo geral da pesquisa é a avaliação do impacto dos programas públicos e educativos que apresentam tais museus, encaminhados ao público infantil e seu potencial criativo. Resultados fundamentais obtidos revelam um sistema que determina a atividade e seu nível de impacto em relação com três domínios inter-relacionados: domínio cultural, institucional e das práticas.

Palavras-chaves:

infância, criatividade, potencial criativo, comunicação patrimonial, educação em museus.

Education and communication of heritage.

A look at the development of creative potential in childhood.

ABSTRACT

The present investigation has as central subject the study on the development of the creative potential in children from the museum seen like scene of communication of the patrimony. With this purpose we investigate the communicative dynamics both at an institutional level and at the level of the educational agenda of three reference museums in Spain: *Museo Nacional de Ciencias Naturales*, *Real Jardín Botánico* and *CaixaForum*. As a general objective of the research, we set out to evaluate the impact of the public and educational programs projected by the museums under study, to the children's audience in relation to the development of creative potential in the participating children. The fundamental results obtained at the end of the investigation reveal a system that determines the activity and its level of impact, considering the connection of three domains: cultural, institutional and the training domain.

Keywords:

childhood, creativity, creative potential, heritage communication, education in museums.

FECHA DE ACEPTACIÓN/DATA DE RECEBIMENTO: 16/11/19

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 14/03/20



Abel Ponce Delgado

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, Espanha. Licenciado en Psicología y Master en Comunicación Social por la Universidad de la Habana, Cuba. Profesor e investigador en Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.

E-mail: abelpd@yahoo.es



Karima Oliva

Doctora en Psicología por la Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Licenciada en Psicología y Máster en Psicología Educativa por la Universidad de la Habana (UH), Cuba. Profesora en Universidad Veracruzana (UV), México.

E-mail: koliva2009@gmail.com



IMAGEM / IMAGEN: PxHere

Adoção e circulação de crianças na atualidade

ENTREVISTA DE **Agostina Gentili** COM/CON **Claudia Fonseca**

Agostina Gentili

Já se passaram 25 anos desde a publicação do seu livro *Caminhos da adoção*¹. Esse é um livro central para a compreensão da infância na América Latina. É uma leitura ainda vigente, não só pela sua temática, mas também pelo modo como nos ensina a olhar as relações entre adultos e crianças e, especialmente, entre as dinâmicas familiares populares e os anseios jurídicos em torno da família. Como foi que você chegou a esse tema central do seu livro sobre a circulação de crianças?

Claudia Fonseca

Bom, meu interesse foi despertado em 1978, logo que me mudei, com toda a família, da França para o Brasil. Morava numa casa num bairro classe média e fui visitada diariamente por meninos e meninas que vinham da favela do lado pedindo comida. Fui profundamente incomodada pela desigualdade escancarada entre essas crianças e as minhas, e pensei que precisava entender sua experiência, justamente para poder conviver com elas de forma minimamente sensata. A pesquisa etnográfica com as famílias daqueles meninos e meninas era, para mim, algo necessário. Eu, enquanto residente deste País, tinha quase a obrigação de conhecer melhor a vida desses jovens – oriundos de uma situação que parecia ser representativa de boa parte da população. E, quando comecei a conhecer melhor as famílias, a questão da “circulação” foi uma coisa impossível de ignorar, a ideia de que havia uma certa maneira –, eu não quero romantizar, mas a palavra que me vem à cabeça é “quase coletiva” – de cuidar das crianças. Essas crianças muitas vezes não viviam com suas mães, eram crianças muito ativas e, de certa forma, também muito independentes e, a partir de certa idade, elas decidiam por onde se locomover. Por outro lado, parecia sempre ter um vizinho ou parente pronto para acolhê-las.

Naquele momento, a literatura (principalmente na Sociologia) que eu procurava para tentar colocar essas práticas em perspectiva era dominada por uma imagem absolutamente normalizada da família nuclear, conjugal e euro-americana. Era uma imagem tão hegemônica que parecia cegar as pessoas para a realidade que estava à sua frente. A única maneira que essa literatura normativa tinha para analisar as práticas que eu observava era como algo anômalo, para não dizer patológico. Era evidente que essa forma de análise acadêmica extremamente limitada só podia desembocar na construção do objeto enquanto “problema social”.

Foi nesse momento que fui para a Antropologia clássica e para a História. Inclusive, peguei o termo “circulação de crianças” de um antropólogo que também trabalha com história². Insisto em ressaltar isso, pois ele estava escrevendo sobre as crianças da nobreza da Inglaterra tudoriana. Naquele contexto, a circulação nada tinha a ver com “sobrevivência”, era um mecanismo para garantir a educação – a socialização adequada – de novas gerações. Então, para que essa expressão “circulação das crianças” não seja reificada, pensada sempre como “estratégia de sobrevivência”, era para mim essencial enfatizar a variabilidade complexa dos processos históricos.

1 FONSECA, C. *Caminhos da adoção*. São Paulo, Editora Cortez, 1995.

2 MCKRACKEN, G. The Exchange of Children in Tudor England: an Anthropological Phenomenon in Historical Context. *Journal of Family History*, v. 8, n. 4, p. 303-313, 1983.

Antes de tudo, queria usar a análise comparativa para escapar da camisa de força da ideia de uma família “natural” – uma ideia que apresentava praticamente qualquer desvio do padrão “ideal” como um problema.

De fato, as Ciências Sociais estavam evoluindo, e muito, nessa época. No decorrer dos anos 80 e 90, em todas as áreas, a hegemonia do modelo familiar nuclear e conjugal (típico e “normal” de um contexto particular) estava sendo seriamente revista. Tinha tanta novidade – novas tecnologias reprodutivas, o aumento da expectativa de vida, a revolução sexual, divórcio, famílias gay e lésbicas – que teria sido delirante tentar se agarrar a um modelo tão estreito quanto aquele consagrado pela Sociologia anglo-saxã da época pós-guerra. O problema é que aquele modelo parecia continuar a dominar o imaginário de muitos políticos e gestores e até de alguns pesquisadores. É por isso que, em anos subsequentes, tomei como tarefa ajudar a disseminar para a esfera das políticas estatais as excelentes análises acadêmicas sendo realizadas em todas as áreas disciplinares sobre dinâmicas familiares diversas.

Agostina Gentili

Em meio a essa pesquisa, quais foram as suas outras descobertas no seu campo de estudo? Quais foram os outros temas que você trabalhou?

Claudia Fonseca

Bom, uma pesquisa geralmente leva a outra. Minhas primeiras experiências me levaram para uma variedade de instituições estatais por onde as crianças perambulavam. Essas instituições também faziam parte da dinâmica das famílias. Assim, despertei para as questões de políticas públicas no campo da proteção da infância. Aliás, acabo de participar de uma banca com Maria Filomena Gregori, que tem um livro muito instigante dessa época, *Viração: experiências de meninos de rua*³. O foco dela não era, como o meu, em jovens que circulavam entre famílias, mas os que giravam entre as instituições. Como no caso de Gregori, o próprio campo acabou me arrastando para o estudo da rede pública de acolhimento, as políticas públicas e, também, a questão das leis.

Foi assim que cheguei ao estudo da Antropologia do Direito. Na época, se falava muito do hiato que existe entre as leis e as práticas. Parece que os governantes que faziam as leis estavam completamente alheios a qualquer prática das pessoas “comuns”. Ao longo da história da América Latina, encontramos leis que seguiam esse formato: ver, por exemplo, os estudos sobre o México⁴, o Chile⁵, o Peru⁶... Será que você mesma, Agostina, na sua pesquisa sobre a adoção nos anos de 1960

3 GREGORI, M. F. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

4 BLUM, A. *Domestic economies: family, work, and welfare in Mexico City, 1884-1943*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2009.

5 MILANICH, N. *Children of fate: childhood, class, and the state in Chile, 1850-1930*. Durham: Duke University Press, 2009.

6 LEINAWEAVER, J. El desplazamiento infantil: las implicaciones sociales de la circulación infantil en los Andes. In: FONSECA,C.; MARRE, D.; UZIEL,A.; VIANNA, A. (Org.), *El principio del <interés superior> de la niñez: adopción, políticas de acogimiento y otras intervenciones. Perspectivas espaciales y disciplinares comparativas*. *Scripta Nova*, v. XVI, n. 395, mar. 2012.

na Argentina⁷, não constatou esse mesmo descompasso entre as perspectivas de quem faz as leis e os entendimentos das pessoas às quais essas leis são aplicadas? Então, isso é algo que eu enfatizava nas minhas primeiras análises: como as leis sobre adoção se ajustavam melhor aos valores e práticas (considerados pelos legisladores como “modernos” – isto é, da Europa e dos USA) do que aos valores e práticas do povo local.

Em tempos recentes, tenho observado muitas mudanças – o que é sempre um desafio para nós, pesquisadores. As estruturas mudam, as políticas mudam, os estilos de governança mudam. E temos novas entradas metodológicas que também nos permitem ver sutilezas maiores. Eu diria que, hoje no Brasil, quando olho para a área legal de adoção e proteção à infância, vejo um campo extremamente heterogêneo. Há uma influência internacional, mas não é uma influência monolítica. Também existe uma certa abertura incipiente e seletiva para práticas locais. Vou te dar apenas um exemplo, porque são muitos. Escrevi muito sobre a “adoção à brasileira” (que vocês na Argentina chamam de “inscripción falsa”, não é?), que ocorre quando um padrasto ou qualquer outro pai adotivo resolve tirar a certidão de nascimento da criança como se fosse ele o pai biológico. Durante muitos anos, eu lia artigos de juristas lamentando essa prática fraudulenta (que estimavam ser até dez vezes mais comum do que a adoção legal). Agora, a partir de 1º de janeiro de 2018, o Conselho Nacional de Justiça forneceu uma maneira de regularizar essa “adoção à brasileira”. No seu Provimento 63, o Conselho facilita o registro em cartório de paternidade de três tipos de pais que não precisam mais passar pelos tribunais – pais vivendo em casais homossexuais, pais de bebês nascidos das novas tecnologias reprodutivas e padrastos. Nessa terceira categoria, o alvo é aquele pai “socioafetivo” que já cria algum enteado há tempo. Nestes casos, não é necessário fazer uma adoção. É só ir ao cartório e declarar a paternidade socioafetiva. Esse processo cria direitos e obrigações irrevogáveis, iguais à adoção que passou pelo Juizado. Não sei se o Provimento vingou, pois houve uma reação... mas representa uma tentativa de regularizar práticas que já são amplamente difundidas na sociedade.

Portanto, sugiro que a própria dinâmica da lei brasileira está mudando. Podemos dizer que, cinquenta anos atrás, políticos da elite faziam uma lei, sabiam que ela não iria ser aplicada, mas a aplicação pouco importava. Tinham se mostrado progressistas, proclamando seus princípios iluministas e a história terminava ali. Hoje em dia, existe a tentativa de uma maior aproximação entre lei e prática. Não digo que a mudança seja sempre pelo melhor, mas é interessante notar como essas coisas mudam.

⁷ GENTILI, A. Maternidades públicas y adopción legal en Córdoba, 1957-1974. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, v. 17, n. 2, p. 1-22, dez. 2017.

Em suma, a circulação das crianças me levou a examinar as regras impostas pelo governo em termos de lei e esse interesse pela lei me levou a repensar o problema da “governança” da infância⁸.

Agostina Gentili

Como você vê o campo de estudos sobre a infância depois de 25 anos da publicação do seu livro?

Claudia Fonseca

Houve um florescimento fantástico. Hoje, temos especialistas nas mais diversas áreas, organizando grupos de discussão nos mais importantes eventos das Ciências Sociais (na Antropologia brasileira, penso em Antonella Tassinari, Clarice Cohn, Fernanda Ribeiro, Flavia Pires, Chantal Medaets...). Temos núcleos interdisciplinares de estudos, revistas especializadas (como *Desidades...*) e, claro, temos as diversas *Jornadas da Infância*, tal como aquela que organizamos no Rio Grande do Sul. Fomos inspirados, em grande medida, por aquelas magníficas jornadas da infância que vocês na Argentina organizam de dois em dois anos, com uma mescla interdisciplinar, incluindo historiadores, psicólogos, antropólogos, sociólogos, juristas, assistentes sociais, administradores... Esses espaços são caracterizados por uma abertura de perspectiva que desafia nossos lugares-comuns, que chacoalha nossas perspectivas sedimentadas. Esse lugar de interlocução inquietante é uma coisa fantástica.

No ano passado, aqui em Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil), junto com duas colegas de outros departamentos, a Fernanda Ribeiro e a Paula Machado, editamos uma disciplina sobre a infância na América Latina que acolheu estudantes da Psicologia, das Ciências Sociais e da Comunicação. Nela, tentamos fazer um tipo de resenha sobre estudos especificamente na e sobre a América Latina. É uma área extremamente rica e heterogênea, com abordagens ao tema muito distintas. Tivemos, na bibliografia, material sobre infância e raça, sobre infância e orientação sexual, travestis e transgêneros, sobre infância e classe. A relevância da noção de interseccionalidade se declarava a cada nova leitura.

Nosso esforço foi o de manter uma agilidade nos debates, combatendo os tantos reducionismos científicos que o senso comum emprega para congelar os conceitos, como se fossem verdades universais. Desconstruímos as interpretações do freudianismo primário, da antropologia vulgarizada, das neurociências simplistas⁹. Cada uma das ciências tem muito a contribuir, mas o estudante tem que saber fazer uma exegese das teorias clássicas, apreciar as críticas e se localizar dentro das análises contemporâneas de ponta. Não é questão de “explicar” a criança a partir disso ou daquilo. É de levar em consideração a complexidade desse fenômeno – que se insere dentro de um determinado lugar e tempo históricos. E, entre outros itens no programa, incluímos a criatividade, nem sempre previsível, das próprias crianças.

8 Aproveito o gancho para lembrar que eu, junto com Fernanda Rifiotis e Diana Marre, estamos organizando um número da revista **Horizontes Antropológicos** sobre a Governança Reprodutiva. A submissão de manuscritos será bem-vinda até 31/5/2020. A publicação está prevista para maio de 2021.

9 Sobre esse último, ver FONSECA, C. Crianças, seus cérebros... e além: reflexões em torno de uma ética feminista de pesquisa. **Revista de Estudos Feministas**, v. 27, n. 2, p. 1-14. 2019.

Assim, questões sobre a “voz da criança” e o “protagonismo juvenil” vieram à tona.

Na verdade, nas minhas pesquisas, eu nunca visei diretamente “à infância”, mas aos espaços “domésticos” – da casa, do bairro. Para mim, as crianças sempre foram interlocutoras ao lado de seus pais e de seus vizinhos. Nunca tentei analisar a voz das crianças como algo a parte. Mas reconheço que existe um campo riquíssimo trazendo essa perspectiva. No livro que acabamos de publicar – *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo*¹⁰ –, há diversos exemplos, por autores da França, da Argentina e do Brasil.

Agostina Gentili

Voltando ao tema da circulação das crianças, você tem percebido mudanças nas atitudes das famílias a respeito da circulação de crianças, depois de 25 anos do estudo deste fenômeno?

Claudia Fonseca

Agostina, você sabe que foi justamente para responder a essa pergunta que tentei fazer uma revisitação à circulação de crianças – não das mesmas famílias, mas no mesmo bairro – 30 anos depois das minhas primeiras pesquisas. Nunca vi a circulação das crianças como uma “estrutura” atemporal. Desenvolvi uma ideia em determinadas circunstâncias e em uma determinada época e hoje as coisas não são iguais. No entanto, tampouco acho aconselhável cair nas armadilhas de uma dicotomia evolucionista: como se os casos pudessem ser divididos entre o “tradicional” e o “moderno” ou o “hegemônico” e o “popular”. Creio, por exemplo, que – para além da circulação das crianças ou a família nuclear conjugal – há muitos outros arranjos domésticos possíveis. O importante é tentar entender a “economia moral”¹¹ acionada na interação das pessoas, nas suas famílias e comunidades, e com as autoridades estatais.

Essa pesquisa mais recente que realizei com a antropóloga Lucia Scalca ainda está em andamento. E o que nós estamos vendo? Uma observação bastante óbvia, mas que deve ser lembrada: trinta anos atrás, a população brasileira ainda estava num processo de mobilidade entre a zona rural e a zona urbana. Marcia Serra – uma demógrafa da Unicamp – fez uma análise daquele momento histórico, mostrando uma correlação entre a mobilidade geográfica e o fato de as crianças ficarem espalhadas entre diferentes casas¹².

Estamos vendo na pesquisa atual que, em praticamente todas as famílias, as mães nasceram no próprio bairro onde estamos conduzindo as entrevistas. Elas têm os pais, as mães, os filhos, os irmãos morando perto. A família extensa continua fundamental, mas o afastamento geográfico dos membros da família não acontece mais como

¹⁰ FONSECA, C.; MEDAETS, C.; RIBEIRO, F. B. (Org.). *Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2018.

¹¹ FASSIN, D. Toward a critical moral anthropology. In: FASSIN, D. (Org.), *A Companion to Moral Anthropology*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

¹² SERRA, M. **O Brasil das muitas mães:** aspectos demográficos da circulação de crianças. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2003.

acontecia há 30 ou 40 anos atrás. As avós, em particular, seguem criando os netos, e achando de certa forma isso normal. Mas, em geral, elas moram relativamente perto dos pais dos seus netos. Assim, se você pergunta para certa mulher ou certo casal se suas crianças estão sendo criadas por outra pessoa, a grande maioria vai dizer que não. Inclusive, podem se surpreender com a pergunta. Mas, se você procura ver quem leva e busca as crianças na creche... vai ver que, em muitos casos, é a avó, ou a tia, ou a vizinha. E essa pessoa explicará que está “só cuidando” da criança durante alguns dias, ou durante aquela semana...

Minha impressão por enquanto é que houve, de fato, uma relativa “normalização” da vida familiar através dos suportes institucionais. Vejamos, por exemplo, o Programa Bolsa Família, que atribui a responsabilidade pelos filhos à mãe. Claro que é possível transferir o benefício para a avó ou outra pessoa, mas o processo é complicado. Então, existe uma série de estruturas legais e políticas públicas que têm contribuído para certa estabilização da composição doméstica. Em todo caso, na América Latina, em todas as classes, a família extensa continua fundamental para a criação de novas gerações.

O que as crianças pensam disso tudo? É impossível generalizar, pois praticamente todos os sentimentos fazem parte do repertório. Dependendo de seu interlocutor, muitas dirão que elas decidiram “por vontade própria” seguir certo rumo; a partir de certa idade, assumem a responsabilidade de decidir do que gostam e do que não gostam. Mas também existem aquelas que vão deixar entender que não foram devidamente acolhidas (por seus próprios pais ou por alguma família substituta). E não devemos nos esquecer de que, hoje em dia, existe entre jovens da rede pública de acolhimento o fantasma da “devolução” por pais adotantes. Cabe mencionar um projeto muito interessante, organizado pela Corregedoria da Infância no Rio Grande do Sul: CPAAJ, Comitê de Participação de Adolescentes Acolhidos na Justiça. Recente estudo mostra como os jovens abrigados chamados a manifestar suas opiniões sobre sua própria “circulação” trazem perspectivas inesperadas¹³.

Agostina Gentili

Você tem percebido mudanças nas atitudes das autoridades públicas e dos agentes estatais frente ao fenômeno da circulação de crianças?

Claudia Fonseca

Essa questão das políticas públicas de proteção da infância é de suma importância. Sou da geração da “reabertura democrática”. Depois da promulgação, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, esse documento virou praticamente Bíblia entre profissionais do campo. Na época, eu tinha certo desconforto com tamanha sacralização, mas hoje estou com saudades daquela época. O Estatuto era sustentado em dois princípios fundamentais que deviam andar juntos: o do interesse prioritário da criança e o da justiça social. Isso significava que assegurar a proteção da criança devia envolver um trabalho de colaboração com os pais ou

¹³ PEIXOTO, B. **Deixa o amor te surpreender:** campanhas de adoção de difícil colocação nas atuais políticas brasileiras. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2020.

outros cuidadores do entorno. A intervenção era dirigida tanto para o fortalecimento de uma rede de serviços públicos e comunitários quanto para a fiscalização das famílias. Remover a criança da família e torná-la disponível para a adoção era uma medida que existia só como último recurso. De fato, desde 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança deixava claro que – em qualquer lugar do mundo – a adoção devia ser acionada apenas em casos excepcionais.

Minha sensação é a de que, pelo menos no que diz respeito à adoção, o modelo de justiça social tem definhado ao longo da última década¹⁴. É algo que tenho visto não só no Brasil, mas no mundo inteiro, me dando uma sensação de impotência. A desigualdade econômica e social tem se exacerbado, trazendo junto uma visão moral que se arrasta desde o século XIX – uma visão que apresenta os “pais indignos” como principais responsáveis pela vulnerabilidade infantil. Parece que estamos em um processo cíclico. Voltamos a perspectivas que eram comuns nas políticas de governo uns quarenta anos atrás, quando a família pobre era tacitamente vista como tóxica para as crianças. Fazendo abstração de séculos da discriminação e dos estragos da violência estrutural contra determinados setores da população, a tendência era culpar os pais desamorosos pela situação precária de seus filhos¹⁵.

É verdade que algumas das crianças chegando aos serviços de proteção vêm de situações dramáticas – que podem incluir, além da pobreza, problemas de violência doméstica, de desemprego crônico, doença, alcoolismo etc. Sugiro que, no bojo do novo clima político, a garantia dos direitos da criança implica em tirá-la o mais rapidamente possível dessa situação. E já que qualquer forma de acolhimento institucional (quer seja família de acolhimento, casa-lar, abrigo residencial ou outro) é demonizada, a única saída é a colocação em família adotiva – o que, conforme a lei em vigor, representa uma ruptura total e irrevogável de laços travados durante a trajetória anterior do jovem.

Hoje em dia, vejo uma nova geração de profissionais – que tem as melhores intenções, que se identifica com causas progressistas – batendo nessa tecla da adoção. A adoção deve ser realizada o mais rápido possível, antes que a criança se torne indesejável para os pais adotantes (a grande maioria de emendas legais introduzidas na lei nesses últimos anos é no sentido de “encurtar prazos” – dos trâmites processuais, da estadia máxima no acolhimento institucional etc. – para facilitar a adoção¹⁶).

14 Para uma elaboração mais detalhada sobre essa hipótese, ver FONSECA, C. (Re)descobrindo a adoção no Brasil trinta anos depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Runa: Archivo para la ciencias del hombre**, v. 40, n. 2,p. 17-38. 2019.

15 Ver FONSECA, C. Tecnologias globais de moralidade materna: as interseções entre ciência e política em programas ‘alternativos’ de educação para a primeira infância. In: FONSECA, C.; ROHDEN, F.; MACHADO, P. (Org.). **Ciências na Vida: Antropologia da ciência em perspectiva**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. p. 253-275.

16 Ver, entre outros, AZAMBUJA, M. R. F. de; RODRIGUES DA SILVA, D. L. Projeto de Lei do Senado nº 394/2017: avanço ou retrocesso? **Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, v. 3, n. 19, p. 99-109. 2018.

O único problema é que esse “mais rápido possível” significa atropelar os processos usuais originalmente previstos no ECA – os estudos sociais, as avaliações técnicas, a procura por membros da família extensa ou na comunidade original prontos para acolher o jovem... E, apesar de reconhecer que a “reintegração familiar” exige muito trabalho dos profissionais da rede institucional, que é demorada e pode acabar não dando certo, a “celeridade” do processo de adoção, para mim, beira um desrespeito perigoso pelas famílias em grande vulnerabilidade.

Trata-se de filosofias políticas distintas: por um lado, a tentativa de reconciliar justiça social com os direitos da criança por profissionais que, tal como eu, apostam na possibilidade de construir um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança na sua família extensa ou bairro de origem; e, por outro, a opção pela facilitação da adoção de crianças em situação de grande vulnerabilidade em nome do “interesse da criança” acima de tudo. De qualquer forma, numa sociedade de tamanha desigualdade como a nossa, não tem solução mágica. Cada situação deve ser ponderada em toda sua complexidade. E, para tanto, é fundamental estender pontes de diálogo para todos os lados.

Agostina Gentili

As hierarquias de gênero e as violências a elas associadas estão ocupando um espaço singular na esfera pública atual e internacional. Nos seus trabalhos, você tem mostrado uma preocupação especial por outros tipos de hierarquias, as de classe. Como você pensa as relações entre as hierarquias de gênero e classe nesse marco das dinâmicas familiares?

Claudia Fonseca

Essa é uma pergunta fundamental. Em primeiro lugar, acho importante não reduzir as mulheres a “vítimas” passivas. No meu livro *Família, fofoca e honra*¹⁷, fiz questão de ressaltar a força feminina que eu encontrava nas famílias do bairro popular onde pesquisava. Às vezes, era uma matriarca, às vezes era uma mulher que se apresentava como “valente”, que sabia lutar pelas coisas que ela considerava certas. Acho que qualquer pessoa que tenha trabalhado nos bairros populares sai com uma admiração diante da liderança e do ativismo comunitário absolutamente impressionante das mulheres. É evidente que as crianças tampouco são passivas. Basta prestar atenção à voz delas para apreciar o quanto são capazes de fazer análises sutis de sua situação e de inventar, com apoio de suas redes, saídas para problemas difíceis.

Contudo, devemos reconhecer que a violência doméstica é uma constante inegável nas diferentes classes, em nossos diferentes países, e no mundo como um todo. Em qualquer unidade fechada, impermeável ao olhar comunitário, existe a ameaça da violência contra os membros mais fracos da família: mulheres; velhos; crianças; pessoas com deficiência. Por isso, fico perplexa diante de políticas públicas familistas que promovem, por exemplo, homeschooling e educação à distância, inclusive para as primeiras séries. Atrás dessa campanha, parece existir uma aposta na família nuclear, com a mulher inteiramente dedicada aos filhos e com um pai que permanece

¹⁷ FONSECA, C. *Família, fofoca e honra*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

como autoridade final. Na minha opinião, esse tipo de família que vive num ambiente enclausurado, que não se abre para uma certa normalização pelo olhar público, é o que há de mais preocupante. Deixa a mulher, os velhos e as crianças expostos aos humores de quem detém a força bruta e financeira dentro desse núcleo.

Assim, é um grande orgulho, tanto na Argentina quanto no Brasil, que a luta das feministas contra a violência doméstica tenha penetrado em todos os setores. Hoje, existem delegacias especiais para todas essas categorias mais vulneráveis. E é difícil qualquer delegado recusar levar a sério uma denúncia de violência doméstica (ou violência em qualquer espaço) perpetrada contra essas categorias desfavorecidas. A duras custas, com esforços sustentados ao longo das últimas décadas, a luta contra o antigo poder patriarcal tem penetrado na vida institucional da sociedade. Temos que zelar para manter e fazer avançar esses efeitos.

Mas não podemos nos esquecer de que estamos geralmente lidando com situações que conjugam diversas formas de violência. Assim, me arrisco a dizer que a análise enfocando apenas uma forma de violência é insuficiente. Corre o risco de reforçar um tipo de preconceito para combater outro – por exemplo, de alimentar a discriminação de classe para combater a violência de gênero. Fernanda Ribeiro nos traz um exemplo desse risco no campo da infância ao relembrar o assassinato do “menino Bernardo” (no Rio Grande do Sul)¹⁸. Sua análise mostra como, já que o pai era médico da classe média alta, os serviços de proteção à infância puderam exercer uma espécie de cegueira seletiva, simplesmente ignorando os apelos de Bernardo por socorro. Ribeiro sugere que não só os profissionais nesse caso sucumbiram a preconceitos de classe, mas de fato a própria legislação sobre proteção infantil é sutilmente dirigida para o controle, antes de tudo, de famílias pobres.

Pergunto-me se nossas pesquisas acadêmicas não têm contribuído para os preconceitos de classe – a ideia de que a violência doméstica, por exemplo, se concentra nos setores pobres da população. Nós, pesquisadores, escolhemos locais de estudo que propiciam uma concentração do material que nos interessa. Assim, para entender a violência doméstica, adentramos as delegacias de polícia; para investigar o abuso sexual, passamos a frequentar alas especiais da cadeia, ou de hospitais públicos. Mas, gostaria de lembrar que, em muitos (talvez a maioria dos) casos, as famílias abastadas lidam com esses dramas sem jamais passar pelos serviços públicos. Pagam um aborto em clínica particular para abafar as evidências de abuso; contratam um advogado habilidoso para negociar uma suspensão da queixa ou inquérito policial. Ou seja, escapam com certa facilidade da mira indiscreta dos pesquisadores, ficam longe das estatísticas oficiais. Certamente, as práticas criminosas devem ser prevenidas e, quando ocorrem, castigadas. Porém, não devemos esquecer que quem fica definhando na cadeia, culpado e condenado por esses crimes é, em sua grande maioria, negro e pobre.

¹⁸ RIBEIRO, F. B. O nome da lei: violências, proteções e diferenciação social de crianças. In: FONSECA, C.; MEDAETS, C.; RIBEIRO, F. B. (Org.), **Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo**. Porto Alegre, Sulina, 2018. p. 41-65.

Creio que a maioria das minhas colegas hoje em dia – especialmente no movimento feminista em que existe um rico diálogo com os estudos pós-colonialistas – tem forte consciência desses paradoxos. O contexto contemporâneo é inegavelmente complicado. Mas é por isso que precisamos das pesquisas sendo realizadas sobre a vida de pessoas em carne e osso – nas suas famílias, nas suas comunidades e em interação com os agentes das diferentes instituições que nos circundam. A combinação de engajamento moral e rigor metodológico nos acompanha ao longo dessas pesquisas, tornando esse tipo de diálogo que estamos tendo aqui um convite estimulante à auto-reflexão crítica.

Agostina Gentili

Bom, encerramos a entrevista por aqui e te agradeço muitíssimo, Claudia.

RESUMO

Esta entrevista busca atualizar algumas questões tratadas pela antropóloga e pesquisadora Claudia Fonseca, autora de *Caminhos da Adoção* (1995), livro importante por lançar um olhar inovador sobre o cuidado e a circulação de crianças nas camadas populares brasileiras. Nesta entrevista, realizada pela professora Agostina Gentili, é possível entendermos o ponto de partida da pesquisadora e a forma como foi possível questionar e rever o olhar reificado sobre a infância pobre, que via na circulação de crianças um índice de abandono e desestruturação familiar. Podemos também ter notícias dos desdobramentos da pesquisa em termos de análise da estrutura jurídica das instituições e políticas públicas no campo da proteção da infância, bem como reflexões acerca da “adoção à brasileira” e sobre as hierarquias de gênero e classe presentes nas dinâmicas familiares.

Palavras-chave:

adoção, circulação de crianças, proteção da infância, Antropologia do Direito.

Adopción y circulación de niños en la actualidad

RESUMEN

Esta entrevista busca actualizar algunas cuestiones tratadas por la antropóloga e investigadora Claudia Fonseca, autora de *Caminhos da Adoção* (1995), libro importante para lanzar una mirada innovadora sobre el cuidado y la circulación de niños y niñas en las clases populares brasileñas. En esta entrevista, realizada por la profesora Agostina Gentili, es posible entender el punto de partida de la investigadora y la forma como es posible cuestionar y rever la visión cosificadora sobre la infancia pobre, que veía en la circulación de niños y niñas un índice de abandono y desestructuración familiar. Podemos también anotarnos de los desdoblamientos de la investigación en términos de análisis de la estructura jurídica de las instituciones y políticas públicas en el campo de la protección de la infancia, así como reflexiones acerca de la “adopción a la brasileña” y sobre las jerarquías de género y clase presentes en las dinámicas familiares.

Palabras clave:

adopción, circulación de niños, protección de la infancia, Antropología del Derecho.

Adoption and the circulation of children in contemporary times

ABSTRACT

This interview intends to update some questions discussed by the anthropologist and researcher Claudia Fonseca, author of *Caminhos da Adoção* (1995), an important book that shares an innovative perspective on the care and circulation of children in brazilian working class. In this interview, conducted by professor Agostina Gentili, it is possible to understand the starting point of the researcher, and the way in which it was possible to question and review a reified outlook on poor childhood that saw in the circulation of children an indication of abandonment and lack of family structure. We can also learn of the research's results in terms of an analysis of legal structures of institutions and public policies in the field of child protection, as well as considerations on “brazilian style adoption” and hierarchies of gender and class present in family dynamics.

Keywords:

adoption, circulation of children, child protection, Anthropology of Law.

DATA DE RECEBIMENTO/FECHA DE RECEPCIÓN: 19/02/2020

DATA DE APROVAÇÃO/FECHA DE APROBACIÓN: 29/03/2020



Claudia Fonseca

Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e do Doutorado em Antropologia (IDAES) pela Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Seus interesses de pesquisa incluem parentesco, gênero, ciência e direito, com ênfase particular nos temas de direitos humanos e tecnologias de governo.

E-mail: claudialwfONSECA@gmail.com



Agostina Gentili

Historiadora e docente da Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Integra o grupo de pesquisa Historia de las Familias y las Infancias en la Argentina Contemporánea do Instituto de Estudios de Género da Universidad de Buenos Aires, e a Red de Estudio de Historia de las Infancias en América Latina.

E-mail: agosgentili@gmail.com

La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín, de Yicel Giraldo y Alexander Ruiz Silva.

RESEÑA/RESENHA POR

Miriam Kriger

La solidaridad como modalidad de existencia: Lo que pueden los jóvenes en las comunas de Medellín.



“Yo creo que la máxima expresión de solidaridad es un proceso de resistencia”, dice Alejandra, una de las jóvenes vinculadas a colectivos artísticos y sociales en las comunas de Medellín, cuya voz sigue resonando al finalizar la lectura de este libro. La frase condensa el logro de un trabajo que va y viene de la reflexión teórica a las prácticas de vida, logrando tejer entre ellas con imaginación sociológica y sensibilidad intelectual la trama que urde los sentidos de la (polisémica) noción de solidaridad. Precisamente, el texto comienza con una observación crítica acerca de la escasa teorización de este concepto en las ciencias humanas y sociales, en relación con otros como igualdad o justicia. La idea señala la necesidad que viene a justificar este proyecto pero también invita al debate, si tenemos en cuenta que la solidaridad está en los fundamentos del pensamiento moderno, desde la teoría de la acción de Durkheim a la sociología comprensiva de

Weber y la antropología de Bourdieu¹. Aunque también es cierto que ha perdido protagonismo, y sobre todo visibilidad en la deriva del pensamiento contemporáneo. Al mismo tiempo, la supuesta vacancia señalada esgrime el reto intelectual que los autores asumen con rigor compromiso, a través de una investigación en la que construyen nuevas categorías, e incluso ofrecen – en el epílogo – una contribución ensayística original en el horizonte de una filosofía de la sensibilidad moral.

Como señala Richard Rorty – el principal referente filosófico, junto con Axel Honneth, de este trabajo que hace base en el campo de la filosofía pragmática y moral – la solidaridad ha sido más ligada a los sujetos que a las relaciones que las producen (Rorty, 2001). Tanto, que ha llegado a distanciarse en algunos casos del *ethos político* (Scavino, 1999) en que se funda, como sucede en las formas de “la buena voluntad cultural” (Bourdieu, 1979), “el solidarismo” (Scribano, 2014), “la inflación afectiva” (Dukuen; Kriger, 2016), la producción contemporánea de las prácticas de subjetividad neoliberal (Aleman, 2013), o el “ejercicio negativo de la solidaridad” (Giraldo; Ruiz, 2019, p. 113).

En tal sentido, el libro de Yicel Giraldo y Alexander Ruiz Silva viene a recuperar y resignificar el carácter originariamente fundamental de la solidaridad para la construcción reflexiva de la condición humana y social, en una apuesta por articular entre acciones individuales y prácticas colectivas, entre intenciones y proyectos, entre reconocimiento y cooperación. Y lo hace con el ánimo de una intervención, porque ya desde su título *La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín* constituye un manifiesto que reivindica una modalidad de existencia contra el sentido común: la de *ser-joven-solidarix* en un contexto de pobreza marginal y violencia. “Otra forma”, que designa una alternativa capaz de desplazar los significados hegemónicos asociados a “ser joven en las comunas de Medellín, las favelas de Brasil, las villas-miseria de Argentina, las colonias precarias de México, las callampas de Chile, los *smulldogs* de India o de cualquier suburbio marginal del globo terráqueo” (Giraldo; Ruiz, 2019, p. 12). Es decir: a convivir con la adversidad y portar además el estigma negativo de la criminalidad como si fuera una identidad o un destino², cuando lo cierto es que la probabilidad de ser víctima de la misma es la más alta entre todos los sectores sociales (Buvinic et al., 2005; Kessler, 2009).

Asimismo, decir: “ser joven en las comunas Medellín” implica postular una noción de juventud no simplemente situada sino consustanciada con el territorio (*ser-en*), en este caso imbricada en la materialidad de las prácticas sociales de las comunas y los cuerpos jóvenes que las habitan. Esto se distingue de *ser-joven-en* cualquier otro lugar del mundo, incluidas otras zonas de la propia Medellín, porque supone un *aquí y ahora* que marca distancia de la juventud como categoría. En primer lugar, etaria – máxime cuando la

1 Para un abordaje teórico específico de la antropología de Pierre Bourdieu, véase Dukuen, 2018.

2 En su libro *Castigar*, Fassin (2017) propone que estamos viviendo un momento histórico punitivo, y analiza el modo desigual en que la violencia y el castigo recaen sobre las poblaciones, mostrando que los jóvenes de clases bajas marginales son también quienes mayores probabilidades tienen de sufrir violencia policial y de ser encarcelados, fenómenos que se vinculan con el aumento de la “intolerancia selectiva” y el aumento de la represión y las penas en las sociedades a nivel global.

expectativa de vida es incierta y son tantos los que “mueren potros sin galopar”³– pero también socio-histórica, ya que cada “invención de la juventud” (Kriger, 2016) requiere de un sostén societal y de la presencia de un Estado que instituya y garantice la figura jurídica y política del joven. De modo que ser-joven-en las comunas de Medellín designa una condición permeada por la ausencia y el desamparo, una “transición a la adultez” (Saravil, 2009) signada por la soledad que – entre el fantasma de la supervivencia y el canibalismo – se asemeja a la del entenado, ese personaje de la novela de Saer (2005) cominado a la conquista de su propia orfandad.

¿Pero qué pasaría si el sufrimiento y el miedo pudieran compartirse para adquirir un sentido en el nosotros? ¿Qué, sino “la aprobación de la vida hasta en la muerte”; como define Bataille (Bataille, 1997, p. 15) al erotismo? Una aprobación que sostiene la promesa de la comunidad, antes o después de las biografías de sus miembros, en la memoria, en el lenguaje, en el arte. De esto trata precisamente la investigación que ocupa el corazón de este texto: no de las victorias definitivas sino de las batallas cotidianas, permanentemente provisorias, y también festivas, de jóvenes, que – danzando como Zarathustra⁴ – desafían a Tanathos, adversario al que no es posible matar y que se vence sólo vivificando, subvirtiendo la adversidad.

Eso es lo que hacen los treinta y dos jóvenes que en estas páginas reflexionan sobre sus prácticas para mejorar las condiciones de vida de otros y propias, “convidando” – como dicen ellos – a través de la música, el graffiti, la ecología. Y también Yicel Giraldo y Alexander Ruiz Silva, que saben que “hay que compartir una vida para no mentir” (Cactus, 2004, apud Deleuze, 2008, p. 11) y eligen dialogar con la potencia en lugar de juzgar la carencia, optando por el materialismo de la vida en vez de la crítica idealista que señala el déficit (que ella misma produce). Su pregunta no se interesa por qué son, qué deben ser estos jóvenes, sino de qué son capaces: “¿Qué es lo que puede un cuerpo, qué puedes en virtud de tu potencia?” (Deleuze, 2008, p. 50); que se responde en la comunicación con otros, en el reconocimiento que vuelve a cada uno necesario y valioso para la sociedad (Honneth, 1997). Será por ello que el texto no alude a un más allá de la supervivencia sino que se instala en el más acá de la impuras vivencias – híbridas, heterogéneas – que se entreveran en solidaridades “construidas desde abajo, pero geográficamente desde la parte más alta de los cerros, donde en la noche las luces de la ciudad alumbran con mayor intensidad” (Giraldo; Ruiz, 2019, p.14).

En esta senda, se valora que el libro prepara al lector para un encuentro ético y una escucha reflexiva de los protagonistas, brindándole en el primer capítulo herramientas para “la comprensión de la solidaridad” como concepto teórico y como práctica social, a través de un nutrido estado de las investigaciones, necesario y original para el campo de conocimiento sobre el tema, que cubre las últimas tres décadas a nivel internacional,

3 Fragmento *La Bestia Pop*, canción de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, publicada en 1985.

4 Nietzsche describe a Zarathustra en la metáfora del ditiramo, en que se combinan la música, la danza, la poesía: “Puro es su ojo, y en su boca no se oculta náusea alguna. ¿No viene hacia acá como un bailarín?” (Nietzsche, 2014, p. 128).

con foco en América Latina⁵. Se advierte el creciente avance de la centralidad del mercado sobre el Estado, de la acción individual sobre la colectiva, y la amenaza que la conversión de la solidaridad en consumo podría instaura para la comunidad. No obstante, la organización de los ejes en que se presentan los estudios está regida también por una lógica de adquisición y no de pérdida, que comienza por la solidaridad como “ayuda despersonalizada”, para pasar a “la mediación experta” y finalmente llegar a “la búsqueda de justicia”.

El segundo capítulo – *La solidaridad como resistencia* – nos coloca frente al ejercicio ético-político de los jóvenes a través del arte y la ecología, donde cual la reivindicación de derechos, la atención al dolor de los otros y la búsqueda activa de alternativas a la injusticia, hace posible el enlazamiento de la experiencia de adversidad con ideales de vida buena y justicia social. Con inspiración en Rorty, y en continuidad con la línea de investigación desarrollada por Alexander Ruiz Silva sobre subjetividad política juvenil, narrativas nacionales y relatos morales (Ruiz Silva, 2011; Ruiz Silva; Prada, 2012), el texto destaca la importancia que tiene la imaginación al permitirnos ver al otro como uno de nosotros, reconocernos en sus necesidades y afecciones, y realizarnos en su encuentro (Rorty, 2001). Recordemos que ella también tiene un rol troncal en la concepción de Anderson sobre la nación como “comunidad política imaginada” (Anderson, 1993, p. 23); aunque es interesante notar que mientras que acá la imaginación viene a contener en un idealismo (“la nación”) una totalidad que por definición no puede realizarse en presencia, en el caso de Rorty sucede lo contrario, ya que la inmanencia (de “la sociedad”) refiere al encuentro real y corporal⁶. Surge así entre ambas nociones, la pregunta por el Estado, al que no sabemos si conviene definir por su ausencia o por la sintomática presencia que ella adquiere en el contexto de estudio, que se hace notar en la gran mayoría de las investigaciones sobre infancias y juventudes realizadas en Colombia en los últimos años⁷. Un Estado *en falta*, que se evidencia de modo emblemático en

5 Sobre salen no casualmente los trabajos sobre Chile, paradigma del neoliberalismo del bloque andino, cuyo estallido se produjo unos meses después de la publicación de este libro. Cabe destacar la relación entre la abundante producción académica y de estudios de mercado sobre el tema durante las últimas dos décadas en ese país, y la orientación a paliar los efectos negativos de la desigualdad (con preponderancia de una mirada desde el mercado) más que a revertir o modificar las condiciones políticas y socio-económicas que los producen (con baja presencia de una mirada desde el Estado).

6 Es relevante notar la impronta ilustrada francesa de la noción de sociedad en Rorty, que con su propuesta de ironismo liberal se ubica en la tradición europea de Habermas. Esta viene a rescatar el ideario ilustrado de la modernidad – diferenciándolo del romanticismo-germano que da lugar al nacionalismo (Carretero; Kriger, 2004) – frente a la postura apocalíptica de la Escuela de Frankfurt tras el nazismo y la Segunda Guerra (ampliar en Carretero, 2007).

7 Existe amplia bibliografía académica e investigativa al respecto, incluso en este mismo libro, en relación con el conflicto armado o la guerra. Sin embargo, quisiera hacer mención a una producción del ámbito artístico, el film: *Monos*, de Alejandro Landes (2019), que puede pensarse como la contracara de la communalidad presentada en este libro. Se trata de un relato fascinante y muy singular sobre la guerra en Colombia, donde los protagonistas son una manada de adolescentes convertidos en cuadrilla en la selva, que tienen la misión de cuidar a una rehén extranjera y a una vaca, formando “un microcosmos social con sus propios ritos, juegos, jerarquías y lealtades. Juntos tienen que aprender a gestionar la violencia, el dolor propio e incluso el que ocasionan” (Paéz Lopez, 2010 en: <<https://www.shock.co/cine-y-tv/monos-un-salvaje-acercamiento-a-la-universalidad-de-la-guerra-ie35>>).

la relación de arraigo orgánico con el territorio, devenido en enclave existencial antes que espacio político, en el marco de una historia local (Dávila, 2016) y nacional⁸ donde la violencia se une al drama del desplazamiento forzado, particularmente cruel durante el conflicto armado (Ruiz, 2011)⁹.

El derecho a la propiedad no está garantizado, empezando por lo público y llegando al propio cuerpo: salir a la calle, hablar en voz alta, moverse, puede costar la vida. El ejercicio de la solidaridad viene a romper el silenciamiento y la pasividad que el miedo genera, logrando negociar y ganar espacios menos provisarios, conseguir algunas seguridades y hacer de la comuna “un territorio físico, cultural y simbólico en el que son posibles el encuentro con el otro, la amistad, la cooperación y la vida” (Giraldo; Ruiz, 2019, p. 146), contra la experiencia de la violencia como rasgo de identidad¹⁰.

Mediante el fortalecimiento de los vínculos sociales, los jóvenes vinculados a los colectivos, buscan transformar “ese infame reino” (Giraldo; Ruiz, 2019, p. 106) de la supervivencia en una digna comunidad de resistencia. Y “no es poca cosa” – advierten los autores – ya que “es un buen antídoto contra el miedo y la mejor manera de habitar, re-significar y re-crear lo propio”. La “mejor”, pero no en términos ideales sino situacionales, es decir: “su forma otra de habitar el mundo, con sus propios yerros e incorrecciones” (Giraldo; Ruiz, 2019, p.102). Y si alguien observara con ánimo crítico que el anhelo de conservación se antepone aquí al de transformación, sería necesario explicarle cuán importante es poder discriminar entre conservacionismo y conservadurismo, evitando moralismos paralizantes. En un contexto de destrucción radical, conservar se vuelve condición de vida y de emergencia de cualquier voluntad de transformación.

Como argumentan los autores, la ética antecede a *la política*, pero no a *lo político*¹¹, razón por la cual esta forma particular de comunidad que se va instituyendo como *comunalidad*, coloca a sus agentes en primer término ante el dilema del reconocimiento de un otro, frente a quien surge una vez más la pregunta básica de lo social: “¿Podremos vivir juntos?” (Touraine, 1992).

No se puede acabar con el miedo – una pasión pensada por Hobbes como fundante de lo social – pero sí reconvertirlo en valentía, la necesaria para asumir el riesgo de un encuentro con un otro impredecible, sin las garantías de un pacto o contrato social vigente. Para comprender esta idea, es útil volver sobre un célebre estudio acerca del origen de la sociabilidad burguesa moderna, en el que Richard Sennett define a la ciudad como “un espacio donde es muy probable que los extraños se encuentren” (Sennet, 2002, p. 64). Frente a la amenaza que el extraño representa, el autor analiza

8 Véase ESCOBAR DIAZ, 2018, para una revisión sobre el Estado y desarrollo en Colombia, con énfasis en las políticas de territorialidad.

9 Desplazamiento estimado en cuatro millones de personas dentro del territorio nacional.

10 La violencia como elemento clave de los imaginarios sociales de nación de los jóvenes en Colombia fue estudiada, en relación con la formación docente y la enseñanza de la historia reciente, por Diego Arias, en su Tesis doctoral, dirigida por el Dr. Alexander Ruiz, y publicada en Arias, 2017.

11 Para una distinción de estas categorías véase Lefort (1992) y Muñoz (2004). Sobre su categorización y operativización en el marco de investigaciones empíricas véase Kriger, 2010; 2017.

cómo se crean – en una teoría de la expresión, centrada en el teatro y la moda – los códigos y convenciones de esas primeras ciudades, que neutralizan la violencia del encuentro al crear una legibilidad propia de la vida pública, diferenciada de la privada. La molécula social contiene ambos dominios separados (como agua y aceite), brindando las condiciones para que el extraño pueda devenir en co-ciudadano, y sin confundirse con lo familiar. En las comunas de Medellín, se produce el proceso inverso: la destrucción y/o invalidación de la convencionalidad social por efecto de la violencia, hace que el co-ciudadano vuelva a ser un extraño y que lo público vuelva a asociarse estrechamente, como en su origen, “a la idea de desgracia” (Sennet, 2002, p. 34). El ejercicio de solidaridad de los jóvenes en las comunas viene entonces suturar la rotura de la trama social, genera una alternativa que más que descifrar o controlar al otro, intenta evitar que su extrañeza lo vuelva ajeno, ominoso (Freud, 1975), para poder integrarlo sin abandonar la cautela.

En esta senda, resulta especialmente enriquecedor el tercer capítulo: *La solidaridad como amor profundo*, que analiza los juicios y emociones morales de los jóvenes, y construye categorías originales para abordar el reconocimiento del otro a través de una tipología del extraño. Este es encarnado en cuatro figuras que facilitan o dificultan la práctica de la solidaridad, entre transparencias y opacidades que van desde “el resistente y el quebrantable” hasta el “el peligroso” y “el ajeno”; y cuya convivencia se organiza en dinámicas flexibles y admite posiciones que se superponen, discurren y transcurren en la interacción intersubjetiva, pero sin constituir identidades fijas.

Finalmente, en este libro donde las emociones morales pueden leerse también como pasiones políticas, quisiera destacar una figura clave: la del *parcero*, que no es extraño ni familiar, que pivotea entre el *prójimo* (demasiado ideal) y el *próximo* (demasiado concreto). Cercano al vecino pero menos mediato, el *parcero* no es producto de una categorización jurídica sino de la experiencia histórico-social, y – lo más importante – no se ubica en la escala de lo estatal sino de lo comunitario¹². Está ligado al territorio, pero no al que tiene sino al que pertenece, porque es el arraigo y no la condición de propietario lo que lo define como sujeto emblemático de la comunalidad. “Ayudar al parcero” no significa asistir a quien “no tiene”, sino un acto de cooperación, de “intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro” (Sennet, 2012, p. 18), que ilumina la trama común de la existencia social y pone en evidencia – como en la ética spinoziana¹³ – que todos somos modos de una misma sustancia. Esa idea reúne lo divino, lo humano y lo natural en lo que llamaré una *ecología de la comunidad*, donde las prácticas de reconocimiento recuperan los sentidos más hondos de la

12 Lo cual invita a buscar otras categorías fuera de la teoría política moderna liberal, como hace Georges Balandier en su antropología política donde, a contramano del colonialismo, propone que la política existe también en sociedades sin Estado. En nuestro caso, se trata de comprender la dinámica de políticas situadas y de transición, en un contexto donde hay Estado ausente y no ausencia de Estado, donde que su falta expresa un vaciamiento.

13 Estas ideas, asimiladas al panteísmo, le costaron a Spinoza su excomulgación del judaísmo (*jerem*), quizás la peor de las condenas en los términos de su filosofía: el ostracismo y la soledad.

fraternidad y habilitan la búsqueda de lo que el texto caracteriza como reciprocidades situacionales, disímiles, disimétricas, rizomáticas¹⁴. Entre ellas se vertebría esta “otra forma de ser-joven-en las comunas de Medellín”, donde la solidaridad es modalidad existencial y afirmativa de una vida que resiste, y no cesa de insistir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, G. et al. **Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos.** Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1974.
- ALEMAN, J. Neoliberalismo y subjetividad. **Diario Página12**, Buenos Aires, 14 de marzo de 2013. Disponible em: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.html>>.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas.** Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: FCE, 1993.
- ARIAS, D. **Relatos de nación y escuela.** Colombia en los imaginarios de docentes en formación. Bogotá: DIE, 2017.
- BATAILLE, G. **El erotismo.** Barcelona: Tusquets, 1997.
- BOURDIEU, P. **La distinction.** Critique sociale du jugement. Paris: Minuit. 1979.
- BUVINIC, M.; MORRISON, A.; ORLANDO, M. Violência, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe. **Papeles de población**, México, v. 11, n. 43, p. 167-214. 2005.
- CARRETERO, M. Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2017. CARRETERO, M.; KRIGER, M. ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. (Org.). **Aprender y enseñar la historia.** Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p. 71-98.
- DÁVILA, L. Violência urbana, conflicto y crimen en Medellín: una revisión de las publicaciones académicas al respecto. **Criminalidad**, Bogotá, v. 58, n. 2, p. 107-121. 2016.
- DELEUZE, G. **En Medio de Spinoza.** Buenos Aires: Cactus, 2008.
- DUKUEN, J. **Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu.** Una crítica desde la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty. Buenos Aires: Biblos, 2018.
- DUKUEN, J.; KRIGER, M. Solidariedade, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una pesquisa en una escuela del conurbano bonaerense (2014- 2015). **Astrolabio**, Córdoba, n. 16, p. 311-339. 2016.
- ESCOBAR DIAZ, D. La modernización conservadora de Colombia: tensiones y nuevas perspectivas. In: CALDERON, G. (Org.). **Navegar contra el viento.** América Latina en la era de la información. Buenos Aires: UNSAM EDITA, 2018.
- FASSIN, D. **Castigar.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2017.
- GIRALDO Y.; RUIZ, A. **La solidariedade. Outra forma de ser joven en las comunas de Medellín.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2019.

14 Se pueden incorporar a futuras elaboraciones teórica, las concepciones nativas de reciprocidad de América Latina, particularmente las que rigen hasta la actualidad la vida de las comunidades andinas peruanas (véase: ALBERTI et al., 1974).

HONNETH, A. **La lucha por el reconocimiento.** Barcelona: Crítica, 1997.

KESSLER, G. **El sentimiento de inseguridad.** Sociología del temor al delito. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

KRIGER, M. **La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección.** Buenos Aires: GEU-CLACSO, 2016.

KRIGER, M. (Org.). **El mundo entre las manos.** Juventud y política en la Argentina del Bicentenario. La Plata: EDULP, 2017.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra.** Tradução Paulo César de Souza. Companhia das Letras: São Paulo, 2018.

PAVON-CUELLAR, D. Subjetividad y psicología en el capitalismo neoliberal. **Psicología Política**, São Paulo, v. 17, n. 40, p. 589-607. 2017.

RORTY, R. **Contingencia, ironía y solidariedade.** Barcelona: Paidós, 2001.

RUIZ SILVA, A. **Nación, moral y narración.** Buenos Aires: Muiño y Davila, 2011.

RUIZ SILVA, A.; PRADA, A. M. **La formación de la subjetividad política.** Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Grupo Planeta, 2012.

RUIZ, R. N. El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. **Estudios demográficos Urbanos**, México, v. 26, n. 1, p. 141-177, abr. 2011.

SAER, J. J. **El entenado.** Buenos Aires: Seix Barral – Booket, 2005.

SARAVÍ, G. **Transiciones vulnerables.** Juventud, desigualdad y exclusión en México. México: Ciesas, 2009.

SCAVINO, D. **La era de la desolación.** Buenos Aires: Manantial, 1999.

SCRIBANO, A. El don: entre las prácticas intersticiales y el solidarismo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 16, n. 36, p. 74-103. 2014.

SENNETT, R. **El declive del hombre público.** Madrid: Anagrama, 1977.

_____. **Juntos.** Rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama, 2012.

TOURAINÉ, A. **¿Podremos vivir juntos?** Iguales y Diferentes. Buenos Aires: FCE, 1997.

Palabras clave: solidaridad, jóvenes, comunas de Medellin, colectivos sociales.

FECHA DE ACEPTACIÓN/FECHA DE RECEPCIÓN: 01/02/2020

FECHA DE APROBACIÓN/DATA DE APROVAÇÃO: 05/02/2020

Miriam Kriger

Doctora en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina; Investigadora Independiente por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Centro de Investigaciones Sociales (CIS-CONICET/IDES), Argentina.

E-mail: mkrieger@gmail.com

Levantamento Bibliográfico/Relevamiento 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 Dezembro de 2019 a Abril de 2020, cujas informações puderam ser obtidas nos sites de suas respectivas editoras.

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre Diciembre de 2019 a Abril de 2020 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 Bakhtin, Wallon e as linguagens dos bebês (ISBN 9788584801633)**
Autora: Viviane Maria Alessi
Editora: UFPR, Curitiba, 142 páginas.
- 2 Bullying na escola: a percepção dos seus atores (ISBN 978-65-990238-7-3)**
Autores: Telma Antunes Dantas Ferreira, Katarina Pereira dos Reis e José Antonio Vianna
Editora: CRV, Curitiba, 144 páginas.
- 3 Casamento Infantil: infância roubada por graves violações dos direitos humanos das crianças (ISBN 9788584042067)**
Autora: Luiza Sartori Costa
Editora: HUCITEC, São Paulo, 152 páginas.
- 4 Conversando sobre saúde e educação: práticas e desafios (978-85-444-4084-1)**
Organizadores: Carmen Silvia Motta Bandini, Lídia Maria Marson Postalli, Heloisa Helena Motta Bandini e Liércio Pinheiro de Araújo
Editora: CRV, Curitiba, 158 páginas.
- 5 Currículo e diferença na educação básica: diálogos nos colégios de aplicação.
Série Temas em Currículo, Docência e Avaliação (ISBN 978-85-444-3843-5)**
Organizadoras: Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Danielle Bastos Lopes e Talita Vidal Pereira
Editora: CRV, Curitiba, 190 páginas.
- 6 Da violência à convivência: aprendendo e ensinando através dos conflitos na escola (ISBN 978-85-444-4087-2)**
Organizadores: Fernando Cézar Bezerra de Andrade e Catarina Carneiro Gonçalves
Editora: CRV, Curitiba, 218 páginas.

7 Discursos midiáticos em Ciência e Educação (ISBN 9788546220090)

Autores: Fabiana Maria Baptista, Marcia Reami Pechula e Guilherme Prado Roitberg

Editora: Paço Editorial, Jundiaí, 200 páginas.

8 Educação centrada em estudantes: práticas e conversações (ISBN 978-85-444-4064-3)

Organizadoras: Fernanda Fochi Nogueira Insfran e Juliana Crespo Lopes

Editora: CRV, Curitiba, 220 páginas.

9 Educação e diversidade: múltiplos olhares (ISBN 978-85-444-3987-6)

Organizadoras: Joara Porto de Avelar Lima, Guilhermina Elisa Bessa da Costa e Daniele Lima da Silva

Editora: CRV, Curitiba, 294 páginas.

10 Educação infantil em debate: desafios políticos e pedagógicos (ISBN 978-65-86383-00-3)

Organizadoras: Lucinéia Maria Lazaretti, Luciana Figueiredo Lacanollo Arrais e Maria Eunice França Volsi.

Editora: Eduem, Maringá, 345 páginas.

11 Educação repressiva: as várias faces da repressão na formação da sociedade (978-85-7798-256-1)

Autora: Anita Helena Schlesener

Editora: UEPG, Ponta Grossa, 240 páginas.

12 Elogio del professor (ISBN 978-84-18095-10-8)

Organizadores: Jorge Larrosa Bondia, Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas.

Editora: Mino y Dávila, Buenos Aires, 374 páginas.

13 Família e casal: filiação, intergeracionalidade e violência (ISBN 978-85-8006-279-3)

Organizadora: Terezinha Féres-Carneiro

Editora: PUC-RJ, Rio de Janeiro, 332 páginas.

14 Jovens, direitos e território: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância (ISBN 788523009632)

Organizadores: Stuart C. Aitken e Maria Lídia Bueno Fernandes

Editora: UNB, Brasília, 310 páginas.

15 Juventudes en fronteras. Identidades, cultura y violência (ISBN 978-607-479-338-3)

Autores: Cruz Sierra Salvador e Nateras Domínguez Alfredo

Editora: El Colegio de la Frontera Norte, México, 352 páginas.

16 Médicos educadores (ISBN 9788515046423)

Autora: Daniela Leal

Editora: Edições Loyola, São Paulo, 208 páginas.

17 Práticas Educativas no Contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Desafios e Possibilidades (ISBN 978-85-473-2968-6)

Autoras: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Gabriela Medeiros Nogueira e Caroline Braga Miche

Editora: Appris, Curitiba, 175 páginas.

- 18 Repensando el juvenicidio desde la frontera norte (ISBN 978-607-479-336-9)**
Autor: Hernández Hernández Óscar Misael
Editora: El Colegio de la Frontera Norte, México, 160 páginas.
- 19 Saberes necessários ao cotidiano escolar. Gestão Escolar Inovação Pedagógica. Educação e Tecnologia Leitura e Escrita (ISBN 978-85-444-4071-1)**
Organizadores: Josenilda Martins de Souza e Geam Karlo-Gomes
Editora: CRV, Curitiba, 184 páginas.
- 20 Salud, enfermedad y pobreza urbana. Estudio de los procesos de salud, enfermedad y atención de las familias en la periferia sur de Asunción (ISBN 978-99967-745-7-7)**
Autores: Paloma Rodero, Iván Merino, Patricio Dobrée, Raquel Escobar, Víctor Guillermo Sequera Buzarquis e Myrian González Vera
Editora: Centro de Documentación y Estudios (CDE), Assunção, 312 páginas.
- 21 SGP + y el Trabajo Infantil en Paraguay (ISBN 978-99967-973-0-9)**
Autores: Lucas Arce, Gustavo Rojas, Jaime Torales e Mical Laconich.
Editora: Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya, Assunção, 56 páginas.

Normas para todas as seções

1. Os artigos, entrevistas ou resenhas serão submetidos, em português ou espanhol, ao Conselho Editorial ao qual cabe a responsabilidade do processo editorial dos manuscritos. A submissão é feita no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ, seguindo as orientações disponibilizadas.
2. O Conselho Editorial se reserva o direito de propor modificações que venham a contribuir com a clareza e a adequação do texto.
3. O Conselho Editorial fará uso de consultores ad hoc externos ao corpo editorial, que, de forma cega, avaliarão os artigos e farão recomendações em relação à sua publicação ou não. Em casos de controvérsia entre os dois pareceristas, um terceiro será consultado. O Conselho Editorial se reserva o direito de propor modificações que venham a contribuir com a clareza do texto.
4. Serão aceitos apenas artigos, entrevistas e resenhas inéditos.
5. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, sua versão para o espanhol, ou para o português, conforme o caso, será solicitada aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.
6. Todos os artigos, entrevistas ou resenhas enviados para submissão deverão estar como documento Word, em extensão “.doc” ou “.docx”, fonte Arial 11, espaço duplo.
7. Autoras e autores deverão enviar junto com o manuscrito informações curriculares de 3 linhas no máximo, incluindo titulação e afiliação institucional. No caso de submissão de entrevista, devem ser enviadas as informações curriculares do (a) entrevistador (a) e do (a) entrevistado (a).
8. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética ao final do texto e se pautarem pelas normas ABNT (NBR 6023, 2002).

Normas para todas las secciones

1. Los artículos, entrevistas, o reseñas serán sometidos, en portugués o español al Consejo Editorial, el cual se responsabiliza con el proceso editorial de los textos. El envío es hecho a través del sitio de DESIDADES, en el portal de periódicos de la UFRJ, siguiendo las orientaciones allí disponibles.
2. El Consejo Editorial se reserva el derecho a proponer modificaciones que sirvan para contribuir con la claridad y la adecuación del texto.
3. El Consejo hará uso de los consultores ad hoc externos al cuerpo editorial, que, de forma ciega, evaluarán los artículos y realizarán recomendaciones relacionadas con su publicación o no. En casos de controversias entre los dos evaluadores, un tercero será consultado. El Consejo Editorial se reserva el derecho de proponer cambios que contribuyan con la claridad del texto.
4. Serán aceptados solamente artículos, entrevistas y reseñas inéditos.
5. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, su versión en español o en portugués, según sea el caso, será solicitada a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarla.
6. Todos los artículos, entrevistas o reseñas enviados para sumisión deberán ser remitidos en documento Word (“.doc” ou “.docx”) y en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.
7. Autoras y autores deberán enviar junto al manuscrito informaciones curriculares de no más de 3 líneas, incluyendo titulación y afiliación institucional. En el caso del envío de una entrevista, deben ser enviadas las informaciones curriculares del (la) entrevistador (a) y del (la) entrevistado (a).
8. Las referencias bibliográficas deben ser presentadas en orden alfabético al final del texto y seguir las normas ABNT (NBR 6023, 2002).

Exemplos de casos mais comuns:

LIVRO COM UM AUTOR

CASTRO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

LIVRO COM DOIS OU TRÊS AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real**: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico).

ARTIGO DE REVISTA OU PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO DE LIVRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea**: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

TESES E DISSERTAÇÕES

CORDEIRO, D. M. A. Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑOYDELADOLESCENTE.IHA2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil. Disponible 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-victimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

Ejemplos de casos más comunes:

LIBRO CON UN AUTOR

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real**: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

En las referencias de hasta tres autores, todos son citados, separados por punto y coma. En caso de ser más de tres autores, se cita solamente el primero, seguido de la expresión et al. (sin uso de cursivas)

ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO DE LIBRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea**: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

TESIS Y DISERTACIONES

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras**: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑOYDELADOLESCENTE.IHA2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil. Disponible 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-victimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

9. Citações e notas.

- As citações indiretas de autores, no corpo do texto, devem seguir a forma: Autor (data)ou (Autor, data). Exemplos:

Segundo Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- As citações literais de até três linhas são integradas ao texto, entre aspas duplas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano da publicação e página (ex. Lima, 1999, p. 27).
- Citações com mais de três linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (Autor, ano, p.).
- As notas de rodapé, tratando de observações, comentários e esclarecimentos feitos pelos autores, devem vir no final da página, em algarismos arábicos, devendo ter numeração única e consecutiva ao longo do texto.
- As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Cordeiro (2008).

10. Nos casos de destaque de palavras no corpo do texto (por exemplo, palavras estrangeiras), deverá ser utilizado itálico.

9. Citas y notas.

- Las citas indirectas de autores, en el cuerpo del texto, deben seguir la forma: Autor (fecha) o (Autor, fecha). Ejemplos:

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- Las citas literales de hasta tres líneas son integradas al texto, entre comillas dobles, seguidas de paréntesis con el apellido del Autor, año de publicación y página (Ej. Lima, 1999, p. 27).
- Citas con más de tres líneas deben ser destacadas en el texto con margen de 1,25, en tamaño 10, con la indicación: (Autor, año, p.).
- Las remisiones sin citas literales son incorporadas al texto. Ej.: Segundo Cordeiro (2008).
- Las notas al pie de página, referidas a observaciones, comentarios y aclaraciones hechas por los autores, deben ir al final de la página, con números arábigos, en numeración única y consecutiva a lo largo del texto.

10. En los casos en que se deseé destacar palabras en el cuerpo del texto (por ejemplo, palabras extranjeras), deberá ser utilizada letra cursiva.

Normas específicas para a seção

TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos desta seção devem abordar criticamente algum tema ou problema que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Os artigos são voltados tanto para especialistas como para o público mais amplo, e neste sentido, os/as autores/as devem privilegiar a clareza e a simplicidade da escrita.

1. Os artigos devem ter de quatro mil a cinco mil e quinhentas palavras (incluindo resumo e referências).
2. Um resumo de aproximadamente 150 palavras deverá ser inserido no final do artigo, após as referências, seguido de 3 (tres) a 5 (cinco) palavras-chave (separadas por vírgula) que abarquem a temática abordada no artigo.
3. 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.
4. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, o resumo, título e palavras-chave em inglês serão solicitados aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.

Normas específicas para la sección

TEMAS SOBRESALIENTES

Los artículos de esta sección deben abordar de manera crítica algún tema o problema relacionado a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. Los artículos están dirigidos tanto para especialistas como para el público más amplio, y en este sentido, los/las autores/as deberán privilegiar la claridad y la simplicidad de la escritura.

1. Los artículos deben fluctuar entre las cuatro mil a cinco mil quinientas palabras (incluyendo resumen y referencias).
2. Un resumen de aproximadamente 150 palabras deberá ser insertado al final del artículo, seguido de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras claves, separadas por coma.
3. Los gráficos, tablas y figuras: deberán ser enviados por separado, señalizados y numerados consecutivamente. Debe ser indicado en el archivo de texto el local aproximado donde deben ser insertados. Con respecto a las imágenes hay que tener en cuenta el derecho del autor, cuyo comprobante de autorización debe ser enviado a la revista.
4. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, el resumen, título y Palabras clave en inglés serán solicitados a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarlas.

Normas específicas para Resenhas

As resenhas destinam-se a avaliações críticas de publicações recentes na área da infância e juventude que tenham registro no sistema ISBN.

1. As resenhas devem ter entre mil e quinhentas a duas mil palavras.
2. Uma imagem da capa do livro resenhado, em arquivo .jpg ou .tiff, resolução 300 dpi, deverá ser enviada em arquivo separado.
3. Devem ser inseridas no final do texto da resenha de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave, separadas por vírgula.
4. A resenha deve conter uma ficha técnica contendo os dados da publicação: título, autor, editora, cidade, ano, número de páginas, ISBN.
5. A resenha deve ter título diferente do livro resenhado.
6. As citações e referências seguem as regras gerais, apresentadas acima. A referência do livro resenhado deve ser destacada em negrito.

Normas específicas para las Reseñas

(sección de Informaciones Bibliográficas)

Esta sección está destinada a evaluaciones de publicaciones recientes en el área de la infancia y la juventud que llevan registrados el número estándar de identificación internacional del libro (ISBN).

1. Las reseñas deben fluctuar entre mil quinientas y dos mil palabras.
2. Se enviará, por separado, una imagen de la tapa del libro reseñado, en formato .jpg o .tiff con una resolución mínima de 300 dpi.
3. Deben insertarse al final del texto de la reseña de 3 (tres) a 5 (cinco) Palabras claves, separadas por coma.
4. La reseña debe contener la ficha técnica especificando los datos de la publicación: título, autor, editorial, ciudad, año, número de páginas, ISBN.
5. El título de la reseña debe ser original y distinto al título del libro reseñado.
6. Las citas y referencias siguen las reglas generales, expuestas anteriormente. La referencia del libro reseñado debe ser destacada en negrito.

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. As entrevistas 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 entre duas mil a cinco mil palavras, e se enviadas também em vídeo, esse deverá ter no máximo quarenta 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.
5. Devem ser inseridas no encaminhamento do texto ou vídeo da entrevista de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave, separadas por vírgula.
6. Uma vez que a submissão tenha sido aprovada para publicação, o resumo, título e palavras-chave em inglês serão solicitados aos autores, que terão um prazo determinado para enviá-la.

Normas específicas para la Sección

ESPACIO ABIERTO

Sección a la que se destina la publicación de las entrevistas escritas o en video que traten sobre un tema actual y/o controvertido en el área de la infancia y juventud. Las entrevistas deben tener muy claro el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, así como analizar, junto a él, la complejidad del debate sobre la cuestión. Están destinadas, principalmente, a obtener declaraciones que puedan analizar tanto los aspectos favorables como desfavorables del tema planteado.

1. La parte inicial de la entrevista debe contener una presentación breve del entrevistado. El entrevistador debe ser consciente de las razones por las que ha sido elegido su entrevistado y también buscar la igualdad de posiciones entre los dos así como su interés sobre el asunto.
2. Para sondeo de temas de interés y posibles entrevistados, el entrevistador puede contactar al Consejo Editorial.
3. La extensión de las entrevistas debe fluctuar entre dos y cinco mil palabras, y si fueran enviadas también en video, el mismo deberá tener como máximo cuarenta minutos de duración.
4. Si las envían en video, almacenarlas en DVD de datos (archivo de alta resolución SD ou HD, formato .mov ou .avi) y remitirlas con la transcripción a word. El DVD deberá estar sellado y en la parte externa se debe poner el nombre del entrevistado y del entrevistador.
5. Deben ser insertadas en el encuadre del texto o video de la entrevista de 3 (tres) a 5 (cinco) Palabras claves, separadas por coma.
6. Una vez que la entrevista sea aprobada para su publicación, el resumen, título y Palabras clave en inglés serán solicitados a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarlas.

Envio do material

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser submetidos no [site da DESIDADES](#), no [portal de revistas UFRJ](#). Os autores serão notificados do recebimento do material enviado.

No caso de submissão de entrevista gravada em vídeo, a transcrição deve ser enviada pelo sistema de submissão e a gravação em DVD encaminhada pelo correio para o seguinte endereço:

NIPIAC, Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

No caso da 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.

Envío de material

Los artículos, entrevistas y reseñas deben ser enviados al sitio de DESIDADES, en el portal de revistas UFRJ. Los autores serán notificados del recibimiento del material enviado.

En el caso del envío de entrevistas grabadas en formato de video, la transcripción debe ser enviada por el mismo sistema de envíos y la grabación en DVD encaminada vía correo a la siguiente dirección:

NIPIAC, Instituto de Psicología - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

En caso de cualquier material publicado, sus derechos autorales, serán inmediatamente cedidos a la revista Desidades sin ningún tipo de gravamen. Sin embargo, el autor podrá publicar posteriormente el material, total o parcialmente. Los autores son los únicos responsables del contenido de sus artículos publicados.

Contatos/contactos

DESIDADES

**Revista eletrônica de divulgação científica
da infância e juventude**

**Revista electrónica de divulgación científica
de la infancia y la juventud**

**NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa
para a Infância e Adolescência Contemporâneas**
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Campus da Praia Vermelha
Av. Pasteur 250 - Prédio da Decanía do CFCH
Rio de Janeiro
CEP 22290 902
Brasil

www.desidades.ufrj.br
revistadesidades@gmail.com

DESIDADES

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

***Revista Electrónica de Divulgación Científica
de la Infancia y la Juventud***

**NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para
a Infância e Adolescência Contemporâneas**

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Campus da Praia Vermelha
Av. Pasteur 250 - Prédio da Decanía do CFCH
Rio de Janeiro
CEP 22290 902
Brasil

www.desidades.ufrj.br
revistadesidades@gmail.com

