

desi·dades



REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE
REVISTA CIENTÍFICA DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

32

ISSN 2318-9282 (suporte online)

número 32

ano/año 10

jan/ene - abr 2022

des:idades

REVISTA CIENTÍFICA DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE
REVISTA CIENTÍFICA DE LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

REALIZAÇÃO/REALIZACIÓN



APOIO/APOYO



PARCEIROS/INSTITUCIONES ASOCIADAS



INDEXADORES



equipe editorial/equipo editorial

EDITORA CHEFE/EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

CO-EDITORA

Sonia Borges Cardoso de Oliveira – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

EDITORES ASSOCIADOS/EDITORES ASOCIADOS

Andrea Martello – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil

Andrea Szulc – Universidad de Buenos Aires, UBA, Argentina

Felipe Salvador Grisolia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Jaileila de Araújo Menezes – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil

Lucia Isabel da Conceição Silva – Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil

Paula Uglione – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e Adolescência Contemporâneas, NIPIAC, UFRJ, Brasil

Renata Alves Monteiro – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Renata Tomaz – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Sabrina Dal Ongaro Savegnago – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

O Conselho Editorial é composto pela Editora, Co-Editora e Editores Associados.

EDITORES ASSISTENTES/EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Juliana Siqueira de Lara – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Karima Oliva Bello – Universidad Veracruzana, UV, México

Paula Pimentel Tumolo – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Renata Tavares da Silva Guimarães – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Sofia Hengen – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

EQUIPE TÉCNICA/EQUIPO TÉCNICO

Gabriela Fernandes Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Hirne Siqueira Peçanha – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Julia Oliveira Moraes – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Julia Page – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Luan Gall Gagliardi – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Maria Coutinho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Marília Garcia – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Mayra Suzano – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Natália Belarmino – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Rafaela Silva – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Túlio Ferreira Fialho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

REVISORA

Nayara C. S. Branco

TRADUTORAS/TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

Karima Oliva Bello – Universidad Veracruzana, UV, México

Sofia Hengen – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil

apresentação/presentación

DESIDADES é uma revista científica eletrônica na área da infância, adolescência e juventude latino-americanas, com periodicidade quadrimestral. 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 de infância, adolescência e juventude. A revista publica originais inéditos de artigos, entrevistas e resenhas desde uma abordagem multidisciplinar da infância, adolescência 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, adolescencia 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 Universidade 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, adolescencia y juventud. La Revista publica originales inéditos de artículos, entrevistas y reseñas desde un abordaje multidisciplinario de la infancia, adolescencia y 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 problematizados 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, Brasil
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará, Brasil
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília, Brasil
Anna Paula Uziel	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Heloísa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará, Brasil
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia, Brasil
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo, Brasil Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí, Brasil
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Maria Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília, Brasil
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Nair Teles	Universidade Eduardo Mondlane, Brasil
Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau, Brasil
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil
Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Veronica Salgueiro do Nascimento	Universidade Federal do Ceará, Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL / CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay, Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo, Uruguay
Ana Vergara del Solar	Universidad de Santiago, Chile
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo, Uruguay
Germán Muñoz González	Corporación Universitaria Uniminuto, Bogotá, Colombia
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, México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Manuel Valenzuela Arce	Colégio de la Frontera Norte (El COLEF), México
Juan Carlos Amador Baquiro	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Lucía Lionetti	Universidad Nacional del Centro, Argentina
Maria Celeste Hernández	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macri	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mariana Chaves	CONICET y Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	CONICET y Universidad de Buenos Aires, Argentina
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Maritza Urteaga Pozo	Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Olga Grijalva Martínez	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México
Pablo De Grande	CONICET y Universidad del Salvador, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
Patricia Guerrero Morales	Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Metropolitana, Chile
Pedro Nuñez	CONICET y Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), FLACSO, Argentina
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Robin Cavagnoud	Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
Rogelio Marcial Vásquez	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, México
Rosa María Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México, México
Silvina Brussino	CONICET y Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Suzana Sosenski	Universidad Nacional Autónoma, UNAM, México
Valeria Llobet	CONICET y Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Yolanda Corona Caraveo	Universidad Autónoma Metropolitana Campus Xochimilco, México

Índice

EDITORIAL

09

TEMAS EM DESTAQUE - SEÇÃO TEMÁTICA

TEMAS SOBRESALIENTES - SECCIÓN TEMÁTICA

Um convite ao lúdico!

Perspectivas teóricas e formação docente

15

Aristeo Leite Filho, Lisandra Ogg Gomes E/Y Rita Marisa Ribes Pereira

Abrir el juego:

la juegoteca comunitaria como dispositivo para la formación docente

33

Analia Paola García E/Y Marina Inés Visintin

“Memórias de Lucia”:

as brincadeiras nos livros escolares do Maranhão na Primeira República

51

Rosyane de Moraes Martins Dutra

“Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!”

relações de idade e gênero e cultura lúdica na Educação Infantil

66

Patrícia Dias Prado E/Y Tatiana Renzo Fonseca

**Jogos, brincadeiras e práticas pedagógicas nos
anos iniciais do ensino fundamental:**

perspectivas em destaque

86

Paula Mika Kasai, Ivan Gímenes Lima E/Y Elaine Prodócimo

“Criança, a alma do negócio”:

as influências midiáticas no brincar das infâncias urbanas e contemporâneas

105

José Fernandes Pontes, Marco Antônio Soares Arruda, Luciano Silveira Coelho

E/Y Cássia Danielle Monteiro Dias Lima

Grandes demais para brincar?

Brincadeiras, lugares e territórios lúdico-interacionais
na cultura lúdica adolescente

123

Fabício de Souza, Bianca Becker E/Y Ilka Dias Bichara

Brincar com (a) propriedade:

crianças em movimentos de ocupação

139

Raissa Menezes de Oliveira E/Y Antonádia Monteiro Borges

“Como é bom brincar, cafuringar”: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas Beatriz Corsino Pérez E/Y Estefani Peixinho de Souza	156
Infância e saberes quilombolas: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Ariquipá – MA Raylina Maila Coelho Silva, Hellen Silva Carneiro Ferreira, Layna Kariny Freire Madeira E/Y Rosyane de Moraes Martins Dutra	173
O estado de erê como experiência lúdico-transformacional Ana Maria de O. Urpia E/Y Leandro dos Santos Conceição	189

TEMAS EM DESTAQUE: SEÇÃO LIVRE

TEMAS SOBRESALIENTES: SECCIÓN LIBRE

Linguagem tecnológica e experiências na educação infantil: o engajamento em projetos e a construção de visibilidade Mariane Falco	206
O uso das mídias móveis por crianças atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor (PIM) em Pelotas – RS Marcos Roberto Silva de Souza, Giovana Fagundes Luczinski E/Y Renata Cristina Rocha da Silva	224
Infâncias patologizadas: um estudo epidemiológico sobre o fenômeno da medicalização infantil em Centros de Atenção Psicossocial de Fortaleza Bruna Myrla Ribeiro Freire E/Y Jurema Barros Dantas	242
Narrativas em saúde: com a palavra, o irmão da pessoa com deficiência Sumaia Midlej Pimentel Sá E/Y Elaine Pedreira Rabinovich	266
Singularidades do tornar-se etnógrafo a partir de uma etnografia com crianças indígenas Luciano Silveira Coelho	280

Educação emancipatória, juventude e reforma do ensino médio	298
Maria Luiza Sússekkind Verissimo <i>E/Y</i> Fabio de Barros Pereira	

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS/INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Saberes produzidos nas trilhas de infâncias do Sul Global	301
Luciana Martins Quixadá	

A complexidade das infâncias sul-americanas:	
entre direitos e políticas	306
Bruna Breda	

El problema crónico del secuestro infantil mexicano	311
María Laura Osta Vázquez	

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/RELEVAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	316
--	-----

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO/NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	319
--	-----

editorial

A revista DESIDADES inicia sua sequência de publicações em 2022 com a 32ª edição. Neste primeiro volume do ano, apresentamos um conjunto de 16 artigos e uma entrevista, além de três resenhas e um levantamento bibliográfico. Começamos com a seção temática intitulada “Agora eu era o herói”: *brincadeiras e cultura lúdica nas infâncias e juventudes latino-americanas*, composta de 11 artigos. Trata-se, antes de tudo, de um convite à reflexão sobre a relevância da ludicidade na manutenção dos laços, das tradições da cultura, das memórias e de expressões, promovendo segurança existencial, conexão com os pares e com o mundo.

Ao mesmo tempo, essa coleção de artigos traz a ideia de ludicidade como possibilidade de transgressão, superação, recriação, permitindo a construção de novas relações e mundos possíveis. Desse modo, falar de culturas lúdicas em tempos pandêmicos e de guerra, é um grande desafio porque é justamente em momentos como esses que se torna fundamental transcender, imaginar, propor, pensar e elaborar outras realidades. Desafio este que foi respondido nesta seção temática com a participação de pesquisadoras e pesquisadores que atuam em estados brasileiros das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul, além de Argentina.

Os trabalhos escolhidos para esta edição oferecem contribuições oriundas de pesquisas teóricas e empíricas, produzidas no âmbito da antropologia, da sociologia, da educação, da psicologia e da história, abordando a religião, o gênero, a comunicação, a formação docente, o ambiente escolar e as territorialidades. O caráter interdisciplinar das abordagens nos ajuda a compreender como crianças e jovens latino-americanos atravessam e são atravessadas e atravessados por múltiplos repertórios de jogos e brincadeiras, recriando, reinventando e produzindo sentidos e pertencimentos em diferentes contextos e espaços.

As reflexões que seguem a esta apresentação são tributárias de uma literatura crescente. São conceitos, teorias e enquadramentos que favorecem o entendimento sobre como diferentes contextos históricos, sociais, políticos e econômicos podem engendrar diferentes ludicidades. Além disso, elas iluminam o franco e constante diálogo das culturas lúdicas de crianças e adolescentes latino-americanos com as sociedades em que estão inseridas e inseridos.

O primeiro artigo da seção temática é uma contribuição de Aristeo Leite Filho, Lisandra Ogg Gomes e Rita Ribes Pereira. *Um convite ao lúdico! Perspectivas teóricas e formação docente* apresenta uma discussão sobre as relações entre o lúdico, a educação e a formação docente, abordando algumas questões a serem priorizadas na relação entre ludicidade e academia. Em *Abrir el juego: la juegoteca comunitaria como dispositivo para la formación docente*, Analía Paola García e Marina Inés Visintin continuam a discussão em uma pesquisa empírica, interpelando a infância, o brincar e as possíveis formas de intervenção/participação em sua relação com o processo de formação de professoras e professores.

“Memórias de Lucia”: as brincadeiras nos livros escolares do Maranhão na Primeira República, de Rosyane de Moraes Martins Dutra, traz análise documental que identifica a atribuição de comportamentos, espaços e atividades específicos a meninos e meninas, marcando desigualdades capazes de as acompanharem até a idade adulta. Ainda tratando as relações de gênero, o artigo *“Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!”*: relações de idade e gênero e cultura lúdica na Educação Infantil, assinado por Patrícia Dias Prado, se valeu de uma perspectiva interseccional para elencar alguns elementos da diversidade na cultura lúdica de crianças no início da vida escolar.

Em *Jogos, brincadeiras e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas em destaque*, Paula Mika Kasai, Ivan Gimenes Lima e Elaine Prodócimo apresentam uma revisão de literatura que critica a tendência de privilegiar o caráter utilitarista dos jogos e brincadeiras, nos ambientes escolares, em detrimento de uma prática lúdica. A instrumentalização do lúdico como modo de direcionar comportamentos aparece em mais um texto, desta vez no âmbito da publicidade. O artigo *“Criança, a alma do negócio”*: as influências midiáticas no brincar das infâncias urbanas e contemporâneas, de José Fernandes Pontes, Marco Antônio Soares Arruda, Luciano Silveira Coelho e Cássia Danielle Monteiro Dias Lima, analisa documentário que joga luz sobre as estratégias publicitárias empenhadas em cativar crianças e adolescentes.

Indo dos mais novos para os mais velhos, Fabricio de Souza, Bianca Becker e Ilka Dias Bichara escreveram *Grandes demais para brincar? Brincadeiras, lugares e territórios lúdico-interacionais na cultura lúdica adolescente*. O texto aborda as pouco investigadas culturas lúdicas adolescentes, em pesquisa que os ouviu nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste sobre do que brincam, com quem e onde. A territorialidade também está presente em *Brincar com (a) propriedade: crianças em movimentos de ocupação*, trabalho assinado por Raissa Menezes de Oliveira e Antonádia Borges, em que apresentam resultados de estudo etnográfico que investigou a experiência lúdica de crianças em ambientes de ocupação.

Dois artigos trazem a temática quilombola em sua relação com a ludicidade. Beatriz Pérez Corsino e Estefani Souza, autoras de *“Como é bom brincar, cafuringar”*: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas aplicam uma pesquisa-intervenção para compreenderem como a brincadeira compõe o que é ser quilombola na comunidade de Cafuringa, localizada no norte do Rio de Janeiro. Já o artigo *Infância e saberes quilombolas: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Ariquipá-MA*, de Raylina Silva, Hellen Ferreira, Layna Madeira e Rosyane Dutra, objetiva discutir a contação de histórias como atividade de valorização cultural e de resistência em comunidades quilombolas no estado do Maranhão. Ainda na temática de infâncias negras, *O estado de erê como experiência lúdico-transformacional* encerra a seção. Os autores, Ana Maria de O. Uripia e Leandro dos Santos Conceição, enfatizam a visibilidade da cultura negra-brasileira, em meio a lutas antirracistas, a partir da vivência do “estado de erê”, no contexto dos cultos de matriz africana.

Na Seção Livre de Temas em Destaque, a revista traz cinco contribuições. Os artigos *Linguagem tecnológica e experiências na educação infantil: o engajamento em projetos e a construção de visibilidade*, de Mariane Falco, e *O uso das mídias móveis por crianças atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor (PIM) em Pelotas - RS*, de Marcos Roberto Silva de Souza, Giovana Fagundes Luczinski e Renata Cristina Rocha da Silva, discutem a relação entre infância e o uso das tecnologias, nos primeiros anos de vida.

Os textos seguintes abordam a saúde e a vida das crianças sob diferentes aspectos. Bruna Myrla Ribeiro Freire e Jurema Barros Dantas assinam *Infâncias patologizadas: um estudo epidemiológico sobre o fenômeno da medicalização infantil em centros de atenção psicossocial de Fortaleza*. Já o artigo *Narrativas em saúde: com a palavra o irmão da pessoa com deficiência* é uma contribuição de Sumaia Midlej Pimentel Sá e Elaine Pedreira Rabinovich. Encerrando a seção, o trabalho de Luciano Silveira Coelho, *Singularidades do tornar-se etnógrafo a partir de uma etnografia com crianças indígenas*, faz um paralelo entre o processo de aprendizagem do fazer etnografia e o processo de aprendizagem de crianças indígenas.

A seção Espaço Aberto, nesta edição, abordará o impacto da reforma do Ensino Médio sobre a juventude brasileira. O professor Fábio de Barros Pereira, que atua na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, entrevista a pesquisadora bolsista de produtividade (CNPq) da área de currículo profa. Maria Luiza Sússekind Verissimo, atualmente Cientista do Nosso Estado/FAPERJ e professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Na sequência, três resenhas compõem a seção de Levantamento Bibliográfico. Em *Saberes produzidos nas trilhas de infâncias do Sul Global*, Luciana Martins Quixadá discute alguns aspectos da coletânea *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*, organizada por Lucia Rabello de Castro. A complexidade das infâncias sul-americanas: entre direitos e políticas é o título da resenha de Bruna Breda sobre o livro *South American Childhoods: Neoliberalisation and Children's Rights since the 1990s*, organizado por Ana Vergara del Solar, Valeria Llobet e Maria Letícia Nascimento. Por fim, María Laura Osta Vázquez assina *El problema crónico del secuestro infantil mexicano*, acerca do livro *Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*, de Susana Sosenski. Encerramos a seção com levantamento de 28 obras encontradas nas áreas das ciências humanas e sociais dos países da América Latina sobre infância, adolescência e juventude, publicadas no período de dezembro de 2021 a abril de 2022.

Adelaide Rezende de Souza
Daniela Finco (Editora Convidada)
Renata Tomaz

EDITORAS

La revista DESIDADES inicia su secuencia de publicaciones en 2022 con su 32ª edición. En este primer volumen del año, presentamos un conjunto de 16 artículos y una entrevista, además de tres reseñas y un relevamiento bibliográfico. Comenzamos con la sección temática titulada “Ahora yo era el héroe: juegos y cultura lúdica en las infancias y juventudes latinoamericanas”, compuesta por 11 artículos. Se trata, antes que nada, de una invitación a la reflexión sobre la relevancia de la ludicidad en el mantenimiento de los lazos, de las tradiciones de la cultura, de las memorias y de expresiones, promoviendo seguridad existencial, conexión con los pares y con el mundo.

Al mismo tiempo, esta colección de artículos trae la idea de ludicidad como posibilidad de transgresión, superación, recreación, permitiendo la construcción de nuevas relaciones y mundos posibles. De este modo, hablar de culturas lúdicas en tiempos pandémicos y de guerra, es un gran desafío porque es justamente en momentos como estos que se torna fundamental trascender, imaginar, proponer, pensar y elaborar otras realidades. Desafío éste que fue respondido en esta sección temática con la participación de investigadoras e investigadores que actúan en estados brasileños de las regiones Centro Oeste, Nordeste, Sudeste y Sur, además de Argentina.

Los trabajos elegidos para esta edición ofrecen contribuciones oriundas de investigaciones teóricas y empíricas, producidas en el ámbito de la antropología, de la sociología, de la educación, de la psicología y de la historia, abordando la religión, género, la comunicación, la formación docente, el ambiente escolar y las territorialidades. El carácter interdisciplinario de los abordajes nos ayuda a comprender como los/as niños/as y jóvenes latinoamericanos atraviesan y son atravesados por múltiples repertorios de juegos, recreando, reinventando y produciendo sentidos y pertenencia en diferentes contextos y espacios.

Las reflexiones que siguen a esta presentación son tributarias a una lectura creciente. Son conceptos, teorías y encuadres que favorecen el entendimiento sobre cómo diferentes contextos históricos, sociales, políticos y económicos pueden engendrar diferentes ludicidades. Además de esto, iluminan el franco y constante diálogo de las culturas lúdicas de niños/as y adolescentes latinoamericanos con las sociedades en que están incluidas e incluidos.

El primer artículo de la sección temática es una contribución de Aristeo Leite Filho, Lisandra Ogg Gomes y Rita Ribes Pereira. *Um convite ao lúdico! Perspectivas teóricas e formação docente* presenta una discusión sobre las relaciones entre lo lúdico, la educación y la formación docente, abordando algunas cuestiones a ser priorizadas en la relación entre ludicidad y medio académico. En *Abrir el juego: la juegoteca comunitaria como dispositivo para la formación docente*, Analía Paola García y Marina Inés Visintin continúan la discusión en una investigación empírica, interpelando la infancia, el jugar y las posibles formas de intervención/participación en su relación con el proceso de formación de profesores y profesoras.

“Memórias de Lucia”: as brincadeiras nos livros escolares do Maranhão na Primeira República, de Rosyane de Moraes Martins Dutra, trae un análisis documental que identifica la atribución de comportamientos, espacios y actividades específicos a niños y niñas, marcando desigualdades capaces de acompañarlas hasta la edad adulta. Aún tratando de las relaciones de género, el artículo *“Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!”: relações de idade e gênero e cultura lúdica na Educação Infantil*, firmado por Patrícia Dias Prado, se valió de una perspectiva interseccional para enumerar algunos elementos de la diversidad en la cultura lúdica de niños/as en el inicio de la vida escolar.

En *Jogos, brincadeiras e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas em destaque*, Paula Mika Kasai, Ivan Gimenes Lima y Elaine Prodócimo presentan una revisión de literatura que critica la tendencia de privilegiar el carácter utilitarista de juegos, en ambientes escolares, en detrimento de una práctica lúdica. La instrumentalización de lo lúdico como modo de dirigir comportamientos aparece en otro texto, esta vez en el ámbito de la publicidad. El artículo *“Criança, a alma do negócio”: as influências midiáticas no brincar das infâncias urbanas e contemporâneas*, de José Fernandes Pontes, Marco Antônio Soares Arruda, Luciano Silveira Coelho y Cássia Danielle Monteiro Dias Lima, analiza el documental que echa luz sobre las estrategias publicitarias empeñadas en cautivar niños/as y adolescentes.

Yendo de los más jóvenes a los más viejos, Fabricio de Souza, Bianca Becker e Ilka Dias Bichara escribieron *Grandes demais para brincar? Brincadeiras, lugares e territórios lúdico-interacionais na cultura lúdica adolescente*. El texto aborda las poco investigadas culturas lúdicas adolescentes, en una investigación que los oyó en las regiones Sur, Sudeste y Nordeste sobre a qué juegan, con quién y dónde. La territorialidad también está presente en *Brincar com (a) propriedade: crianças em movimentos de ocupação*, trabajo firmado por Raissa Menezes de Oliveira y Antonádia Borges, en el que presentan resultados de estudio etnográfico que investigó la experiencia lúdica de niños/as en ambientes de tomas.

Dos artículos traen la temática quilombola en su relación la ludicidad. Beatriz Pérez Corsino y Estefani Souza, autoras de *“Como é bom brincar, cafuringar”: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas*, aplican una investigación-intervención para comprender como el juego compone lo que es ser quilombola en la comunidad de Cafuringa, localizada al norte de Río de Janeiro. Ya el artículo *Infância e saberes quilombolas: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Aripipá-MA*, de Raylina Silva, Hellen Ferreira, Layna Madeira y Rosyane Dutra, tiene como objetivo discutir el contar historias como actividad de valorización cultural y de resistencia en comunidades quilombolas en el estado de Maranhão. Aún en la temática de infancias negras, *O estado de erê como experiência lúdico-transformacional* cierra la sección. Sus autores, Ana Maria de O. Urpia y Leandro dos Santos Conceição, enfatizan la visibilidad de la cultura negra brasileña, en medio de luchas antirracistas, a partir de la vivencia del “estado de erê”, en el contexto de los cultos de matriz africana.

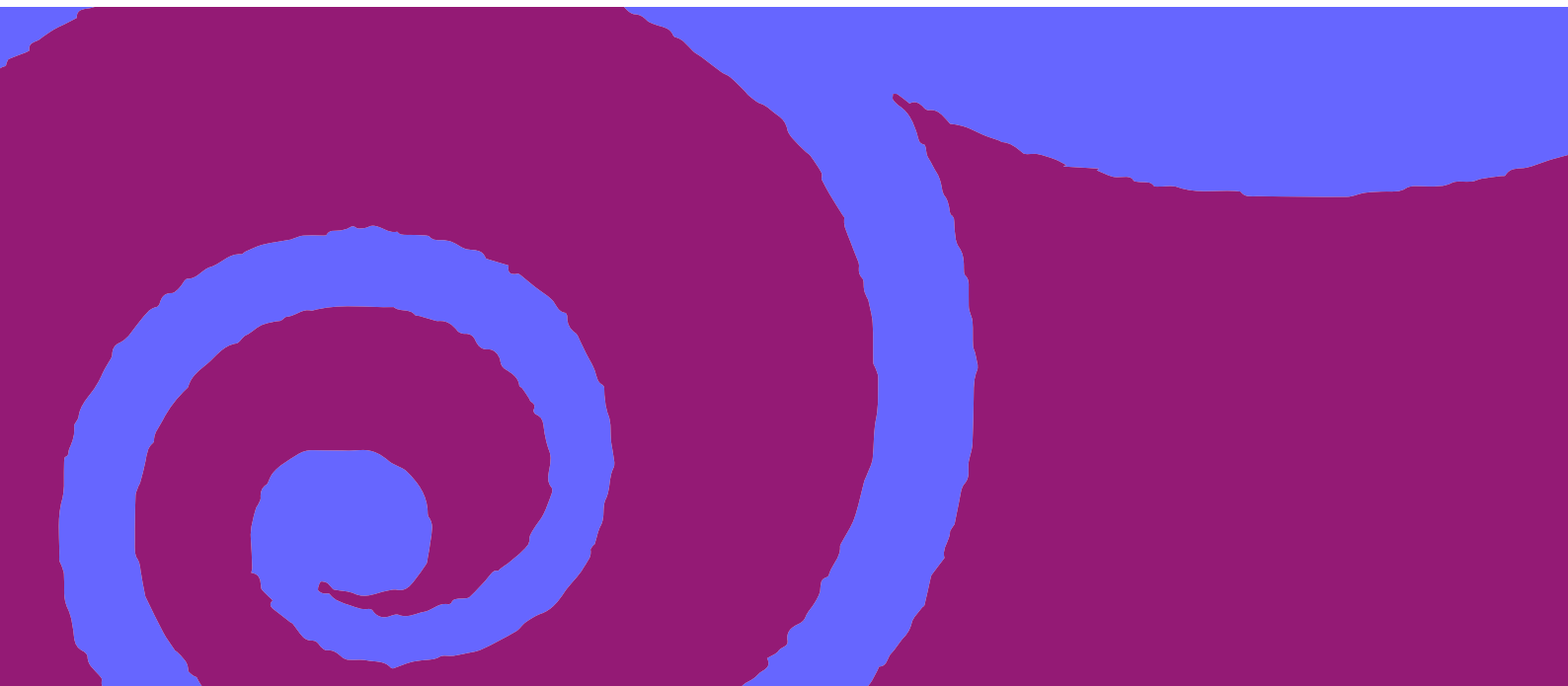
En la Sección Libre de Temas Sobresalientes, la revista trae cinco contribuciones. Los artículos *Linguagem tecnológica e experiências na educação infantil: o engajamento em projetos e a construção de visibilidade*, de Mariane Falco, y *O uso das mídias móveis por crianças atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor (PIM) em Pelotas - RS*, de Marcos Roberto Silva de Souza, Giovana Fagundes Luczinski y Renata Cristina Rocha da Silva, discuten la relación entre infância y uso de tecnologías, en los primeros años de vida. Los siguientes textos abordan la salud y la vida de niños/as bajo diferentes aspectos. Bruna Myrla Ribeiro Freire y Jurema Barros Dantas firman *Infâncias patologizadas: um estudo epidemiológico sobre o fenômeno da medicalização infantil em centros de atenção psicossocial de Fortaleza*. A su vez, el artículo *Narrativas em saúde: com a palavra o irmão da pessoa com deficiência* es una contribución de Sumaia Midlej Pimentel Sá y Elaine Pedreira Rabinovich. Cerrando la sección, el trabajo de Luciano Silveira Coelho, *Singularidades do tornar-se etnógrafo a partir de uma etnografia com crianças indígenas*, traza un paralelo entre el processo de aprendizaje de hacer etnografía y el proceso de aprendizaje de niños/as indígenas.

La sección Espacio Abierto, en esta edición, abordará el impacto de la reforma de Nivel Secundario sobre la juventud brasileña. El profesor Fábio de Barros Pereira, que actúa en la red estatal de enseñanza de Rio de Janeiro, entrevista a la investigadora becada de productividad (CNPq) del área de currículo profesora Maria Luiza Sússekind Verissimo, actualmente Científica de Nuestro Estado/FAPERJ y profesora del Departamento de Didática da Universidade Federal del Estado de Rio de Janeiro (Unirio).

Siguiendo, tres reseñas componen la sección de Relevamiento Bibliográfico. En *Saberes produzidos nas trilhas de infâncias do Sul Global*, Luciana Martins Quixadá discute algunos de los aspectos de la antología *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*, organizada por Lucia Rabello de Castro. *A complexidade das infâncias sul-americanas: entre direitos e políticas* es el título de la reseña de Bruna Breda sobre el libro *South American Childhoods: Neoliberalisation and Children's Rights since the 1990s*, organizado por Ana Vergara del Solar, Valeria Llobet y Maria Letícia Nascimento. Finalmente, María Laura Osta Vázquez firma *El problema crónico del secuestro infantil mexicano*, acerca del libro *Robachicos. Historia del secuestro infantil en México (1900-1960)*, de Susana Sosenski. Concluimos la sección con el relevamiento de 28 obras encontradas en el área de las ciencias humanas y sociales de los países de América Latina sobre infancia, adolescencia y juventud, publicadas en el período de diciembre de 2021 a abril de 2022.

Adelaide Rezende de Souza
Daniela Finco (Editora invitada)
Renata Tomaz

EDITORAS



Um convite ao lúdico!

Perspectivas teóricas e formação docente

Aristeo Leite Filho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8466-3079>

Lisandra Ogg Gomes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3601-7758>

Rita Marisa Ribes Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8605-3394>

Apresentação

“Um pedaço de nuvem!”: esse é o presente que a menina Fran pede como lembrança de uma viagem que a tia fará, de avião, ao Rio de Janeiro, Brasil. O presente inusitado surpreende a mãe e a tia, que avaliam os limites e as possibilidades de atender tal pedido. A mãe, sobrecarregada de inúmeros afazeres, tensionada por uma separação ainda não revelada aos filhos, atenta aos perigos de uma filha que se esquece olhando as nuvens sem perceber a tempestade que se aproxima ou um açucareiro prestes a tombar em meio a louças e talheres enquanto a menina ajuda a pôr à mesa... A tia, uma visita que chega alegre com as notícias da viagem, feliz por ser premiada em um sorteio, sensível às produções e demandas do filho e sobrinhos. Nesse entremeio, a menina resolve a questão para o seu presente: “é só abrir a janela do avião e pegar a nuvem com a mão”. Aos olhos incrédulos da mãe, a tia responde à Fran que sua ideia é maravilhosa. E, cumprindo o prometido, a tia retorna, dias depois, com um pedaço de nuvem. Não queremos ser os desmancha-prazeres contando as estratégias que a tia constrói para resolver o desafio trazido pela personagem Fran no filme “Nuvem”, de Vanessa Sandre (2014), mas queremos aguçar o convite ao(à) leitor(a) para que entre no jogo proposto pela tia, que não somente atende o pedido da sobrinha, como também achou uma maneira de incluir a mãe da menina nos cuidados com a nuvem que trouxera.

Há lúdico nessa história que contamos? Como o lúdico se coloca em nosso cotidiano? O lúdico é apenas à Fran, a um grupo específico? Como crianças, jovens, adultos e velhos imaginam, jogam e brincam? O que é cultura lúdica? Quais são os limites e alcances do lúdico? Que relações há entre o lúdico e a educação? Essas são algumas questões que são priorizadas quando o estudo do lúdico adentra o espaço acadêmico. Decerto que, como os olhos incrédulos da mãe da Fran, em um primeiro momento ainda transcorre a ideia de coisa menor quando se trata do lúdico ou ainda como opinião dita, coisa de pouca importância. No entanto, esse é um campo vasto e entrelaçado, composto por vários pensadores e pesquisadores que tratam o lúdico com muita seriedade e buscam compreendê-lo por diferentes campos de conhecimento. Concordamos com Huizinga (2007) que a expressão *Homo ludens* merece muita consideração à medida que a cultura possui um caráter lúdico, além disso, como o teórico aponta, não somos tão racionais quanto supomos ser, *Homo sapiens*, e tampouco tão técnicos e hábeis como talvez desejássemos, *Homo faber*.

Dessa forma, para compreender o lúdico e suas experiências, a partir do seu estudo em um curso de Pedagogia em uma universidade pública do Rio de Janeiro, pretendemos analisá-lo e tratá-lo considerando três linhas de pensamento. Na primeira, examinaremos o lúdico a partir da sua natureza, atividades e a relação com a cultura, guiados por Johan Huizinga (2007), Gilles Brougère (1998) e Gilka Girardello (2011). Na sequência, pretendemos uma discussão a partir das ponderações de Walter Benjamin (2002, 2015) a respeito da relação adulto-criança, da condição de aprendiz e da máscara da experiência do adulto como uma autointerdição ao lúdico. Por fim, iremos tratar da relevância de uma disciplina sobre o lúdico em um curso de Pedagogia, com atenção à escola de Educação Infantil e às crianças e suas professoras e seus professores, como sujeitos de direitos – entre eles, o de brincar. Nosso objetivo é problematizar os sentidos do lúdico na vida cotidiana e na educação e, tanto quanto na dramaticidade da história de Fran e seus familiares, no filme de Vanessa Sandre (2014), reafirmá-lo como dimensão humana que tanto pode ser expandida quanto atrofiada como cultura.

Ideias a respeito do lúdico para iniciar o debate

A HISTÓRIA DA ARTE

Janto com Nicole e Adoum.

Nicole fala de um escultor que ela conhece, homem de muito talento e fama. O escultor trabalha num estúdio imenso, rodeado de crianças. As crianças do bairro são seus amigos.

Um belo dia a prefeitura encomendou-lhe um grande cavalo para uma praça da cidade.

Um caminhão trouxe para o estúdio um bloco gigante de granito. O escultor começou a trabalhá-lo, em cima de uma escada, a golpes de martelo e cinzel. As crianças observavam.

Então as crianças partiram, de férias, rumo às montanhas ou ao mar.

Quando regressaram, o escultor mostrou-lhes o cavalo terminado.

E uma das crianças, com os olhos muito abertos, perguntou:

– Mas... como você sabia que dentro daquela pedra havia um cavalo?

(GALEANO, 2016, p. 227, grifos nossos).

Transformar o real para que a realidade não nos destrua, talvez seja possível essa analogia ao conto de Galeano¹. Lançando um outro olhar, esse conto nos permite intuir que, mesmo sem conhecer os conceitos, as crianças já apreenderam os sentidos de se pensar ludicamente, imaginar, jogar e brincar, atividades que ainda em nosso cotidiano parecem corriqueiras, que são tidas como naturais e até coisa fútil, sobretudo quando colocadas em oposição ao trabalho, salientando-se muito mais seus aspectos negativos e menos os positivos (BROUGÈRE, 1998).

No entanto, não é coisa simplista e é preciso fazer o exercício do escultor e da criança para ultrapassar a esfera da vida cotidiana, permitir um olhar para além do fato ou da coisa concreta a fim de compreender como o lúdico é parte da cultura, o que significa que não está contido nela. É Huizinga (2007) quem defende a ideia do lúdico como sendo da cultura, posto que o fenômeno da cultura tem um caráter lúdico. No nosso entender, um fenômeno tem uma forma, encerra um sentido, significa algo singular e é quase que dotado de existência própria. E um fenômeno pode ser conhecido e observado a partir do efeito que produz (PAIS, 1996).

Por sua vez, como já sinalizou Geertz (2008), a compreensão de cultura envolve um pantanal conceitual com diversos campos e diferentes formas de defini-la. Neste artigo, priorizamos aquele que acreditamos ser capaz de abarcá-la de forma lúdica, de apreender a dimensão ampla em uma forma comprimida e igualmente coerente, portanto, |que se aproxime daquilo que acontece no mundo e a nossa volta. Sendo assim, entendemos que a cultura

1 “Nós temos a arte a fim de não morrer de verdade” (NIETZSCHE, 1968-1997 apud CASTRO, 2008, p. 128).

[...] não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas uma maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas, e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si, porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações. Por outro lado, a cultura não é um código que se escolhe simplesmente. É algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo e, também, a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha e torcida (DAMATTA, 1981, p. 123-124).

O lúdico é algo que está dentro e fora de nós. Sabemos quando há ou não um jogo ou brincadeira, quando eles terminam ou começam, depreendemos seus espaços e tempos, suas ordens, a liberdade que ambos carregam e sabemos que não são vida real. O lúdico é da cultura, porque é parte da teia de significações da vida social que é por nós constituída, produzida, difundida e consumida (CANCLINI, 2007). Em outras palavras, não nos basta um “bloco gigante de granito”, precisamos transcender a necessidade imediata da vida real e significar sua essência imaterial (HUIZINGA, 2007).

Para Huizinga (2007), poderíamos conceituar a essência do lúdico a partir de diferentes proposições, como sendo: 1) descarga da energia vital superabundante; 2) instinto de imitação; 3) necessidade de distensão e relaxamento; 4) período para aprendizagem para atividades mais sérias; 5) impulso inato, como desejo de dominar ou competir; 6) ação restauradora; 7) realização de um desejo; ou, ainda, 8) ficção para preservar o sentimento de um valor pessoal. De acordo com o autor, todas essas ideias são válidas para de imediato justificar por que se brincadeiras, joga ou se imagina, mas nenhuma delas por si só consegue encerrar uma definição exata ao amplo e complexo sentido do lúdico, porque há algo a mais que está em jogo, que envolve e faz com as pessoas se deixem absorver inteiramente “pelo cavalo”, e não mais pelo “bloco de granito”, por exemplo. O que está em jogo é algo que ultrapassa a esfera da vida cotidiana. O que está em jogo é algo que não se pode tocar. O que está em jogo é a busca pela tensão, alegria e divertimento, os quais envolvem crianças, jovens, adultos ou velhos e os absorvem inteiramente através da janela da imaginação, por uma liberdade e seriedade que só são compreendidas para quem está na atividade lúdica, para quem participa dessa esfera temporária na vida cotidiana (BROUGÈRE, 1998; HUIZINGA, 2007; GIRARDELLO, 2011).

A discussão proposta por Brougère (1998), Huizinga (2007) e Girardello (2011) para conceituar o lúdico ocorre a partir de determinadas particularidades. A primeira delas é a liberdade que aí reside, pois quem entra na brincadeira e no jogo o faz porque assim deseja, porque deseja ser livre para conceber algo ao seu modo. “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (HUIZINGA, 2007, p. 10). Além disso, essa característica remete a outra, a de que a atividade lúdica jamais pode ser imposta por uma necessidade física ou moral, pois quem brinca ou joga sabe que não lida com a realidade, pelo contrário, trata com uma evasão da vida real. Mesmo que ocorra em uma esfera temporária, outra característica é de que o jogo ou a brincadeira acontecem dentro de certos limites de tempo e de espaço, possuindo um caminho

e um sentido próprios (HUIZINGA, 2007). Além disso, toda atividade lúdica tem suas regras, que valem naquele momento, mas, se ela permanece no espírito, na memória, pode ser transmitida, repetida, imaginada e reinventada. Talvez aí esteja o encanto da brincadeira e do jogo,

[...] por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, “lá fora”, é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida quotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes (HUIZINGA, 2007, p. 15-16, grifo do autor).

É certo que a imaginação é essencial para esse fenômeno, porque, como já dito, é o espaço de liberdade, que permite a decolagem para o possível, quer realizável ou não (GIRARDELLO, 2011). Todas essas características não estão em um objeto e muito menos naquilo que é feito, mas na maneira como se brinca e joga, nos sentidos partilhados durante a atividade.

Como cultura lúdica, a compreensão daquilo que está em jogo só é reconhecido por quem participa da atividade, conforme nos aponta de Brougère (1998), que é aprendida, difundida e produzida no momento do ato, portanto, exige participação, observação e utilização tanto do corpo e das emoções como de objetos. E, como toda cultura, ela é complexa e hierarquizada, diversifica-se conforme as experiências lúdicas, os encontros geracionais, a difusão entre as pessoas em um tempo específico, marcadas pela especificidade do gênero e da localização geográfica, para citar alguns parâmetros. De certo que, sendo uma atividade extremamente simbólica, não pode ser transferida para o indivíduo, portanto, ele é sempre co-construtor dela (BROUGÈRE, 1998).

Entretanto, Girardello (2011) nos lembra de que para aguçar a imaginação não basta a exposição ou aproximação, é necessário um encorajamento delicadamente equilibrado, que leve o outro a prestar atenção no amplo e no detalhe, no visível e invisível, no comensurável e incommensurável. Sendo assim, a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade das experiências.

Sem pretensão de dominar ou definir olhares de outros, pretendemos, por meio de uma disciplina acadêmica, auxiliar e mediar os(as) estudantes na compreensão da dimensão do lúdico para a educação e no cotidiano de crianças, jovens, adultos ou velhos, despertando a riqueza, a relevância e a natureza desta

[...] atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2007, p. 33).

A Modernidade, ser criança, ser adulto

A ARTE PARA CRIANÇAS

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda:

- Conta uma história pra ela, Onélio – pediu.
- Conta, você que é escritor...

E Onélio Jorge Cardoso, esgrimindo a colher de sopa, fez seu conto:

– Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, e a mamãezinha dizia: “Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha.” Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho.

E então a menina interrompeu:

- Que passarinho de merdinha – opinou (GALEANO, 2002, p. 18).

Essa outra história de Galeano se mostra exemplar para uma problematização sobre os lugares sociais ocupados por crianças e adultos e sobre como se constituem, nessa alteridade, suas culturas lúdicas. Walter Benjamin (2002) é um autor que nos ajuda nessa problematização quando aponta a crítica da Modernidade – sociedade capitalista, ciência moderna e liberalismo – como um marco fundador dessa alteridade que se define pela diferenciação. A especificidade da infância vai sendo moldada na sociedade de classes a partir daquilo que se difere da vida adulta e, por conseguinte, a vida adulta se altera em face das exigências que a infância faz emergir.

Assim emerge uma concepção Moderna de infância, pautada pela sua diferenciação em relação à adultez, amparada por uma ciência ávida por transformá-la em objeto, explicá-la e prescrever o que cabe a ela. Benjamin (2002) chama a atenção para o caráter paradoxal dessa construção: se, por um lado, fez emergir um olhar para especificidade da vida infantil, por outro, em nome dessa especificidade, prescrita de forma universal, passou a moldá-la e, mesmo, colonizá-la, sob as exigências dessa nova ordem social. No afã de preparar as crianças para a manutenção da sociedade de classes, erigiu-se uma pedagogia colonial voltada a selecionar na cultura os elementos considerados fundamentais para a sua educação, acompanhados do que seria uma didática apropriada para o seu desenvolvimento.

Benjamin (2015) considera que esse afã acabou por confinar as crianças na condição de aprendiz, ao mesmo tempo em que foi transformando paulatinamente os adultos em administradores dessas aprendizagens. Isso pode ser visto mais intensamente na escola, mas se encontra de forma oculta em muitas outras experiências da vida cotidiana que se voltam para a criança como se ela estivesse em permanente tarefa escolar (BENJAMIN, 2015). Nesse processo, assevera o autor, tanto adultos quanto crianças foram sendo expropriados da sua relação imanente com a cultura, de modo que esta passa a ser visada sob condições de adequabilidade às aprendizagens. Sob a máscara de uma experiência já vivida, o adulto se esquece com facilidade da criança que foi e acata, sem resistência, reger a vida de crianças com as quais passa a se relacionar protocolarmente.

Vale ponderar que o capitalismo se altera historicamente, inventando crises para se reinventar. Destacamos o capitalismo de mercado, pautado na produção e na sociedade de consumo, e capitalismo financeiro: três distintos momentos/movimentos de um complexo jogo de transformações materiais e subjetivas em que se ressignificam as relações entre crianças e adultos, bem como os sentidos do lúdico na esfera social. Como já dito, o foco na produção implica que as crianças sejam preparadas para a manutenção da ordem social. Daí se extrai a armadilha do vir-a-ser, que mira na criança o adulto produtivo que ela deve se tornar.

O lúdico, como debatido anteriormente, enquanto dimensão humana (HUIZINGA, 2007; BROUGÈRE, 1998), tem regras ontológicas: liberdade, tempo, imaginação, criação, implica alteridade, afeto, enfim, elementos que contrastam com as exigências de produção e mais-valia da lógica capitalista. O lúdico atrapalha a produção, e isso parece justificativa suficiente para bani-lo da vida adulta, cujo centro deve ser o trabalho e, na relação com a criança, o lugar a ocupar, o de autoridade. Nessa perspectiva, é como se o lúdico, como desencadeador de uma espécie de pensamento mágico, se tornasse domínio unicamente das crianças, mas um domínio relativo, pois, ainda que elas sejam incentivadas a cultivá-lo, esse incentivo se dá par a par com os ritos de preparação para a vida adulta, que disfarçadamente apressam as crianças a deixar a infância e as coisas “pouco sérias” para trás.

No avesso disso, naturaliza-se a negação do lúdico na vida adulta como memória idílica de uma infância distante e idealizada. Para o adulto, o lúdico se converte no invólucro artificial onde ele camufla e moraliza a dramaticidade da vida, como nos mostra o trecho de Galeano. A mãe da menina, vivendo o drama do esgarçamento de seu lugar de autoridade, pede ajuda ao irmão, que, com desenvoltura, tenta ajudar contando a história de um passarinho um tanto desobediente. Mas a história do passarinho é um arremedo moralizante da história da menina. O que essa história (contada nessa perspectiva) faz é suspender a tensão da vida e recolocá-la em pauta alienada dos sujeitos em tensão e convertida em puro ensinamento. Como diz Benjamin (2002), o capitalismo expropria os sujeitos de sua história, transformando a cultura em “conteúdo”. A menina, que não é boba, avalia, ludicamente, que é melhor mesmo deixar esse assunto no mundo dos passarinhos.

Já na sociedade de consumo não há necessidade dessa preparação, posto que concebe os sujeitos como consumidores. Se, pelo lugar ocupado na produção, era possível reconhecer os diferentes papéis reservados para crianças e adultos, sob a lógica do consumo, o capitalismo não os diferencia. Antes mesmo de nascer, a criança já é concebida como consumidora, e o lucrativo mercado funeral nos mostra que essa condição não se encerra com a morte. Fundindo a experiência da cidadania às relações de mercado (CANCLINI, 1995), a sociedade de consumo apresenta-se indistintamente para adultos e crianças como um modo de vida horizontalizado e livre de contradições. Como já dito, nem mesmo o nascer e o morrer se contradizem. As relações e os lugares de autoridade entre crianças e adultos, por certo, se alteram.

Maria Rita Kehl (1998) sugere haver uma certa inversão das relações de poder: se, anteriormente, em uma perspectiva pautada na produção, a vida adulta era a fantasmagoria convertida em vir-a-ser para as crianças, na sociedade de consumo, em que todos (já) são à medida que consomem, o ato de consumir, convertido em gesto lúdico, como que “infantiliza” os adultos, temerosos em “vir-a-deixar-de-ser” referência em um mundo ávido por rejuvenescer. Atentemo-nos a isto: o consumo é tratado como ato lúdico.

Não mais o invólucro que didaticamente embala a preparação para dura vida adulta e para a produção, tal qual como tentamos ocultar um comprimido amargo no meio do pão para facilitar o seu aceite. A cultura do consumo oferece a si mesma como experiência de ludicidade – como exercício de desejo, liberdade e de esgarçamento do tempo.

Na cultura do consumo, que ganha ares de constante espetáculo (DEBORD, 1997), o lúdico perde a dimensão captada por Huizinga e Brougère e é concebido como uma segunda pele da mercadoria, uma estratégia que enverniza relações de mercado em que clientes não podem ser desagradados. Como sociedade de consumo, o capitalismo procura invisibilizar as tensões sociais, e o Código do Consumidor se torna autoridade mais eficiente do que o Código Civil. Consolidado em meio aos processos coloniais que marcam a Modernidade, também o lúdico é alvo de colonização, e as mídias – com a diversidade interdisciplinar que lhe constitui – assumem o discurso científico sobre o consumo como pressuposto bem-estar e passam a constituir e/ou atravessar a cultura lúdica em um incessante desfile de mercadorias.

E é como espetáculo e como jogo que o lúdico é concebido no capitalismo financeiro, em que a circulação de papéis torna abstratas as antigas formas de produção e circulação de bens materiais e simbólicos que movem o capital. Par a par com processos que envolvem grandes valores e grandes empresas do capital financeiro, os sujeitos – entre eles, as crianças –, em suas vidas cotidianas, ensaiam monetizar a si mesmos e/ou as suas experiências mais privadas, como um Midas a transformar em ouro aquilo que toca: a imagem, o corpo, os sentimentos, sofrimentos. Exemplos disso são os infinitos vídeos virais que circulam nas redes sociais, muitos feitos por crianças e/ou estampando imagens de crianças, que, à medida que “agradam” o público entre o qual circulam, alcançando um alto número de visualizações, passam a ser monetizados, retornando como investimento financeiro ao seu autor (SILVA, 2018).

Nessa ótica, adultos e crianças compartilham tais produções subjetivas, sendo que, algumas vezes, as crianças, pela intimidade com as tecnologias, assumem um lugar de autoridade. Outras vezes, tornam-se objeto de uma violenta exposição. O que faz viralizarem tais vídeos? O que torna a infância uma imagem viral? É uma atividade lúdica? O mercado para crianças (e a infância como mercado) cresce exponencialmente, e as experiências lúdicas desatreladas das relações de mercado se tornam cada vez mais rareadas. Chá de revelação. Celulares para bebês. Escolas inquiridas a “animar” as crianças. Há uma concepção corrente de ludicidade tratada como espetáculo em que histórias humanas circulam como mercadorias e, como tais, precisam agradar, atrofiando sua dramaticidade e suas contradições.

Mas, como bem nos lembra Airton Krenak (2020), também o capitalismo constrói o seu pensamento mágico, que se expressa na negação das contradições, embora seu fundamento seja o cultivo das desigualdades. Aqui reside a possibilidade de instauração de uma crítica, aproveitando as contradições, como sugere Benjamin (2002): se o capitalismo expropria os sujeitos das suas histórias, reduzindo-os a indivíduos empreendedores e competitivos, são as suas histórias de vida que os (re)posicionam criticamente em face do capitalismo. Como no caso da menina na história de Galeano, que se insurge em meio à narrativa moralizante imposta como arremedo da história dela. “Que passarinho de merdinha”, diz a menina recusando esse lugar prescrito e lançando sua réplica como quem segreda que histórias boas são aquelas que convidam à imaginação. E se?

E se entendessem que ela não queria comer? E se ela e o passarinho pudessem fazer outras escolhas? E se os adultos pudessem contar histórias que também eles desejassem ouvir? E se? Walter Benjamin (2002) pondera que esse “e se?” é a chave lúdica para a compreensão de que a realidade não está dada, que pode ser alterada, reinventada, ficcionada, que o mundo está sendo. Aqui o lúdico se restaura como dimensão humana, uma vez que é na liberdade do narrar e no compromisso da escuta que as histórias humanas se encontram.

Um convite lúdico para pensar educação

A FUNÇÃO DA ARTE 1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2016, p. 15).

As histórias procuram a escuta do outro, como nessa do menino que quer ver o mar e desse pai que atende o pedido do filho. Ou seria de um pai que também quer conhecer o mar? Ou de um menino que quer andar pelo mundo até chegar ao mar? Diego não conhece, desconhece. O pai levou-o para que descobrisse. O filho pede ao pai: “Me ajuda a olhar!”. Qual o papel do adulto nas descobertas da criança, nas aprendizagens sobre o desconhecido? Qual a função do adulto que conduz ou acompanha a criança até o desconhecido e ajuda a olhar para que ela faça as suas descobertas ao conhecer o mar? O que pode cada um nesse processo de conhecer? O que pode essa interação? A relação de confiança e segurança do menino com o adulto o faz, diante do desconhecido – o mar –, pedir simplesmente ajuda para olhar, olhar o desconhecido. Olharem um com o outro o mar, olhares que se cruzam pelo mar e descubrem algo outro. São questões que nos convidam a pensar qual espaço o lúdico ocupa na educação das crianças e na formação de futuros pedagogos. Qual o papel de professores(as) nessa descoberta?

As crianças e os adolescentes como pessoas de direitos e da história – portanto, não como sendo “o futuro” –, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivem, constroem suas identidades pessoais e coletivas, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010). E isso é um direito!

Se o capitalismo tenta expropriar o lúdico, no curso de Pedagogia, procuramos apresentar, desenvolver, debater e analisar com licenciandas(os) como os campos da educação e das políticas enfatizam e garantem o lúdico como um direito essencial para as crianças e uma necessidade humana. Destaca-se aqui o que já foi conquistado como Direito: a) em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2000) estabelece o direito ao repouso e ao lazer; b) a Declaração dos Direitos da Criança (1959) confere a ampla oportunidade de brincar e se divertir, com possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas; c) em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança,

do qual o Brasil é signatário, reconhece o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade (BRASIL, 1990a); d) o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, estabelece o direito à liberdade e de brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990b); e) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, postula o direito a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (BRASIL, 1998); f) em 2010, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil afirmam que as propostas pedagógicas dessas instituições devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010); g) o Marco Legal da Primeira Infância, de 2016, reforça que a criança é prioridade nas políticas públicas e reforça seu direito de brincar (BRASIL, 2016); h) homologada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular segue as demais leis e acordo, reafirmando o direito a brincar (BRASIL, 2018).

Essa análise política-teórica é parte da proposta da disciplina obrigatória intitulada *O lúdico e a Educação Infantil*, que compõe o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)², campus Maracanã, Brasil, com aulas ministradas para estudantes, majoritariamente mulheres, dos turnos da manhã e noite. Trata-se de uma experiência acadêmica circunscrita ao período da pandemia e vivida de modo virtual, em que partilhamos uma mesma sala, com suporte para materiais na plataforma Moodle e aulas síncronas também realizadas em plataforma virtual para os encontros. No entanto, esclarecemos que não é nosso objetivo, neste artigo, analisar trechos desses trabalhos a partir dos perfis sociográficos e escolares dos(as) estudantes, pois reconhecemos os limites de aulas nesse formato, como, por exemplo, dificuldade de conectividade, que nem sempre permite compartilhar a imagem; privacidade para quem está, por exemplo, em espaço familiar; e cuidado na exposição das(os) estudantes.

De todo modo, com base na perspectiva teórico-crítica descrita até aqui, privilegiamos duas frentes de trabalho: uma que problematiza, com os(as) licenciandos(as) adultos(as), o lugar do lúdico em suas vidas cotidianas; e outra, uma perspectiva de abordagem do lúdico como metodologia para o trabalho pedagógico com crianças especificamente nas primeiras etapas da Educação Básica – Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças, das bem pequenas até as maiores? Considerando as determinações legais, como o lúdico perpassa a rotina e o processo educativo nas escolas? O que significa ter a brincadeira como eixo articulador na Educação Infantil?

Reconhecemos, a partir das interações e estudos nessa disciplina, que é difícil e complexo para as professoras e os professores da Educação Infantil incluir a brincadeira na rotina escolar sem incorrer na didatização ou no abandono dela por completo. A didatização seria o ocultamento do lúdico, como a liberdade, alegria, criação e diversão – analisadas anteriormente – em conteúdos escolares ou técnicas pedagógicas; em outras palavras, quando o brincar e jogar são usados para encobrir o gosto amargo de conteúdos e facilitar o seu aceite. Por sua vez, deixar as crianças nas áreas externas da instituição, como pátios e parques das escolas, sem a mediação e interação entre adultos e crianças não permite experiências lúdicas ou acesso à cultura lúdica.

2 Cabe aqui ressaltar que a UERJ é reconhecida por seu caráter público, gratuito, abrangente e inclusivo.

Outro problema refere-se aos tempos do brincar, com brincadeiras reguladas nos intervalos das atividades dirigidas, no recreio cronometrado ou no famigerado “dia do brinquedo”.

Com tantas normas e imposições que capturam o brincar, suspeitamos, como Alves (2011), que nossas escolas estão ensinando com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas será que estão ensinando as crianças a arte de ver enquanto viajam?

Ver e sentir a viagem, ver o mar, a nuvem, a menina que não é boba e o cavalo no bloco de concreto é o que pretendemos com uma disciplina que trata do lúdico e da educação. Uma viagem que permita desenvolver a construção de uma concepção crítica à educação preparatória, enfaticamente conteudista, que, por sua característica instrucionista, por vezes, se esquece das crianças na sua integralidade e as vê somente como cérebros, visando o seu desenvolvimento cognitivo, o que impede de abrir espaço no cotidiano escolar para a cultura e as experiências lúdicas. Abordagens de práticas pedagógicas que são norteadas pelos eixos brincadeiras e interações, como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estão a cada dia mais distantes do cotidiano das escolas. Predominam propostas comprometidas com a antecipação da escolarização, com o brincar sentado e silencioso e aquelas que transformam a cultura lúdica em “conteúdo”.

Por isso, consideramos relevante trazer para as reflexões metodológicas da educação das crianças as experiências lúdicas, tendo um cuidado de possibilitar que os(as) licenciandos(as) rememorem suas infâncias e reflitam sobre como andam as suas vivências lúdicas hoje e aquelas da infância. É um exercício de “escrivência” – na concepção de Conceição Evaristo (2005) –, que compreende que a escrita nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da(o) próprio(a) autor(a). E, no nosso entender, integra uma prática pedagógica formativa dos futuros docentes.

A perspectiva crítica à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental se impõe como necessária hoje pelo fato de as instituições escolares públicas e privadas desenvolverem a cada dia propostas pedagógicas pragmáticas e comprometidas em formar, no sentido de adaptar, ajustar, suas/seus crianças/alunos para o mundo que aí está, e, sem perspectivas de mudanças, distanciam-se cada vez mais da concepção freireana de que o mundo não é, está sendo! (FREIRE, 1987).

Vale ressaltar que no decorrer dos nossos estudos temos como pretensão desnaturalizar algumas ideias correntes, como, por exemplo, a deferência dada pelo senso comum que tornou quase que palavra morta: a importância do lúdico. Ou, ainda, a crença de que o lúdico seja próprio, ou mesmo natural, à infância, algo que se mostra na relativa facilidade com que buscam na memória experiências de infância para relatar. O mesmo não acontece no que se refere a indicar, das muitas experiências da vida adulta, o que reconhecem como atividade lúdica. Nesse sentido, ressalta-se aqui a relevância do estudo teórico e de uma discussão criteriosa, tanto no que se refere a uma expansão conceitual que permita a eles e elas, como adultos, se reconhecerem como sujeitos lúdicos quanto para desnaturalizar e enriquecer concepções acerca do lúdico no trabalho pedagógico com as crianças.

Essas “escrevivências”, que se constituíram como um quase inventário da cultura lúdica, composto de memórias de infância e de experiências da vida adulta, têm ajudado a problematizar os sentidos do lúdico. Dentre as memórias de infância, encontramos referências às brincadeiras com irmãos e amigos, dentro de casa ou na rua, passeios a parques e praias, lembranças de festas de aniversário, férias ou datas comemorativas. São relatos que nos faz crer que a concepção inicial de lúdico dos(as) estudantes está muito associada à infância. As “escrevivências” lúdicas aparecem nos relatos, sejam com crianças da família, sejam com crianças das instituições em que trabalham, como é possível depreender das passagens a seguir.

Trabalhar através da imaginação nos possibilita criar e imaginar um mundo mais juntos.

Sou feliz por poder ter o lúdico tão presente na minha vida, [e], mesmo depois de adulta, pude ensinar e aprender com as crianças com as quais trabalho (Estudante de Pedagogia, 2021).

Na minha fase adulta, eu pude lidar um pouco com o lúdico por causa do meu sobrinho/afilhado. Ele hoje tem 8 anos e sempre que estamos juntos tento desfrutar o máximo do tempo com ele [...], estar presente nas brincadeiras, independente se eu estava disposta ou não, eu sempre me fazia disposta para estar com ele (Estudante de Pedagogia, 2021).

Em minha vida adulta, as experiências lúdicas que tenho são através da minha relação e vivência com meus alunos, pois, como atuo na Educação Infantil, esses momentos são frequentes em atividades no pátio da escola, atividades com água, oficina de brinquedos, entre outras (Estudante de Pedagogia, 2021).

Tenho irmãos pequenos em casa (3 e 6 anos), então acabo entrando bastante na brincadeira junto com eles, mas uma situação recente que quero destacar foi meu irmão me chamando pra jogar videogame. Rimos, brigamos e passamos horas juntos, perdi completamente a noção do tempo e tive os mesmos sentimentos, sensações que eu tinha quando era criança. O lúdico está na minha vida a todo o momento. É importante para saúde mental e torna a vida adulta muito mais fácil e leve, pois nos possibilita sonhar, fantasiar... (Estudante de Pedagogia, 2021).

Há relatos específicos que abordam as vivências lúdicas na idade adulta com os filhos.

O momento atual não poderia ser mais lúdico, porque estou vivenciando a maternidade, com meu filho de 4 meses, momento muito aguardado e desejado, me preparei e esperei o momento certo para isso acontecer (Estudante de Pedagogia, 2021).

Atualmente, como mãe de 3 e professora, invoco as experiências lúdicas em todos momentos em que desejo aguçar a imaginação, trocar, agregar e aproximar conhecimentos e pessoas. Recentemente, no aniversário de 15 anos do filho mais velho, decidimos reunir família e amigos próximos para uma tarde longe das telas. Nesse dia, tivemos pessoas das mais variadas faixas etárias trocando experiências através dos jogos de mesa. Muitas memórias, risadas, polêmicas em um momento único, no qual crianças, adolescentes e adultos puderam comungar do sentimento de afetividade vivenciada naquela oportunidade (Estudante de Pedagogia, 2021).

Por outro lado, identifica-se a ludicidade dos adultos como lazer, divertimento e atividades culturais/artísticas.

Hoje ainda tenho algumas vivências lúdicas como ler livros de realidades fictícias e assistir filmes relacionados a um fato histórico, por mais fantasiosa e distópica... (Estudante de Pedagogia, 2021).

Sou apaixonada em como a arte trata as questões da vida, tornando fácil entender conceitos complexos, trabalhando diretamente na nossa ludicidade, não importando o quão adulto nós somos (Estudante de Pedagogia, 2021).

Ao me desenvolver na brincadeira, trago isso para os dias atuais, tenho amigas da época e ao, nos encontrarmos, o “bobeirol” sempre está presente. Pois as lembranças são fortes, e voltamos no tempo, talvez não caiba mais pipa, entre outros, mas deu lugar ao frescobol, mesmo sentindo dor no dia seguinte, ao vôlei ou futebol. Ou nas bobeiras da zoação, de criar uma história fictícia para interagir com o desconhecido, e depois a gargalhada nos denunciar, ao dançar na rua ou cantar. E também a tecnologia trouxe no celular jogos, que sempre fazem parte do meu cotidiano, antes era para não estressar no engarrafamento. Hoje para fugir do tédio das quatro paredes que se resumiu a quarentena (Estudante de Pedagogia, 2021).

Embora em menor quantidade, há relatos sobre vivências lúdicas na universidade.

Uma atividade acadêmica lúdica que tive e que nunca esquecerei foi na disciplina de educação inclusiva sobre cultura surda. Foi no meu primeiro ano na UERJ, ainda caloura, a professora começou a aula com brincadeiras como pega-pega e rodinha em volta da cadeira só que na perspectiva de uma pessoa surda e muda. Foi muito interessante e divertido poder reinventar nossa comunicação durante a brincadeira (Estudante de Pedagogia, 2021).

Pode-se encontrar nos relatos a importância da infância na constituição dos adultos que hoje são. Dessa forma, as experiências lúdicas aparecem como constituidoras dos sujeitos adultos que narram suas vivências a partir da sua cultura.

Todas essas memórias que consigo me recordar me fizeram pensar em como foram importantes para o que eu sou hoje. Sou muito criativa, não tanto como em minha infância, mas ainda produzo escrita com muita facilidade. O fato de sempre ter tanta leitura em minha volta me fez querer sempre ir em busca de mais conhecimento, tanto que acabei escolhendo Pedagogia para cursar e me tornei professora. Sempre busco ser uma grande incentivadora dos meus alunos a partir de uma pedagogia mais afetiva e humanista. Mesmo na vida adulta, o lúdico continua nos rodeando, o lúdico torna a vida adulta mais leve e é uma fonte de ânimo, seja no trabalho ou até numa festa, em atividades cooperativas até numa simples brincadeira entre um adulto e uma criança, o lúdico sempre vai estar presente ali nesses momentos tão únicos e importantes de nossas vidas (Estudante de Pedagogia, 2021).

Para os tempos atuais, confesso que tive dificuldade de pensar o brincar no meu cotidiano, isso colocando em perspectiva as brincadeiras e jogos da infância e adolescência. Mas isso não significa que eu tenho abdicado de me divertir, talvez tenha encontrado outras formas de brincar, mas principalmente estar junto daqueles que eu quero bem, e me alegrar com eles (Estudante de Pedagogia, 2021).

Como anteriormente indicado, não é nossa intenção, com este texto, tabular tais registros para um estudo minucioso sobre a cultura lúdica desse grupo de estudantes com o qual dialogamos na disciplina em tela. Nossa intenção é de instigá-los (e também aos virtuais leitores) a apropriarem-se da sua história como parte da sua formação, em uma linha de pensamento que se afina ao que Nóvoa (1992) apontava como sendo a percepção de que a história de vida dos professores tem tanta importância quanto conhecerem a matéria que ensinam. É um reposicionar-se em face de sua própria história e, como sujeitos históricos, *Homo Ludens*, repensarem o sentido da educação. Essa tem sido nossa proposta.

Já no que se refere à abordagem do lúdico como metodologia para o trabalho pedagógico com crianças, temos problematizado os sentidos da escola na vida delas, os avanços teóricos em relação à organização da prática pedagógica e os avanços legais acumulados na área da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, ascendem-se possibilidades de discussões variadas sobre a temática e, conseqüentemente, de resultados capazes de pontuar aspectos negativos e positivos tornarem-se compreensíveis.

Retoma-se a pergunta: ludicidade, para quê? E a resposta que vem é: para, com sua subjetividade, burlar o conformismo formativo (pedagógico, educativo), fazendo-se diferente, porque exige um processo cuja experiência individual do sujeito é ponto central e valorizada; para produzir conhecimento e concebê-lo, considerando que a ludicidade se dá de dentro para fora, clama, portanto, por uma cientificidade que seja emergente; para produção de um olhar próprio sobre si mesmo, em um ímpeto de tomada de consciência sobre suas próprias experiências; para produzir um olhar próprio sobre a sociedade, em uma ousadia de tomada de consciência sobre o ser no mundo, o mundo sendo e qual mundo queremos; para ampliarmos nossas possibilidades criativas e inventivas e rompermos com o tradicionalismo; e, ainda, para contribuirmos com a formação de professores e professoras mais sensíveis, capazes de provocar e promoverem a revolução e mudarem. Mudança que deve ser consequência desse “para quê”, sempre; e voltamos a afirmar, por isso (e outras razões), a formação de professores e professoras é tão importante e “grita” por um manifestar educacional lúdico.

Alinhamentos finais

As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver, para elas, brincar é viver.
(HOTÉLIO, 2014)

Na obra “Becos da Memória”, Conceição Evaristo (2017, p. 11) reflete que, em uma “escrevivência”, “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas”. Isso se dá em um processo em que a autora se coloca no espaço aberto entre a invenção e o fato, utilizando-se dessa profundidade para construir uma narrativa singular, mas que aponta para uma coletividade. “Escrever” significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor(a) e protagonista, quer seja por características compartilhadas por meio de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas.

Temos, no curso de Pedagogia da UERJ, contado histórias sobre o lúdico, a cultura lúdica, de objetos e brinquedos, sobre a captura e desapropriação capitalista da liberdade, diversão, imaginação, criação e alegria. São histórias fundamentadas em teorias, artigos, filmes, imagens e experiências, em criações e repetições, e por meio das quais acreditamos possibilitar às(aos) futuras(os) docentes uma compreensão que leve à reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (KRAMER, 2002).

Estamos em tela e com certas restrições, mas partimos da premissa lúdica que esse debate e estudo acadêmico devem ser capazes “de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo” (KRAMER, 2002, p. 128). Assim, defendemos o lúdico na educação, na formação de professores(as), enfim, na vida, como direito e dimensão humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. **Palavra para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2002.
- _____. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2015.
- BRASIL. **Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga convenção sobre os Direitos da Criança. Presidência da República. Casa Civil, 1990a.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco legal da primeira infância. Brasília, 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- _____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas de interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- CASTRO, C. M. A inversão da verdade. Notas sobre o nascimento da tragédia. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 117, p. 127-142, jun. 2008.
- DAMATTA, R. Você tem cultura? **Suplemento Cultural do Jornal da Embratel**, Rio de Janeiro, 1981.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº. 1386 (XIV)**, 1959.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2000.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares**, Brasília, ano, 1, n. 1, p. 52-57, set. 2005.

_____. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. **Dias e noites de amor e guerra**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 72-92, ago. 2011.

HOTÉLIO, L. In: **Tarja Branca**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha. 2014. (79').

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

KEHL, M. R. Adultescência: sentido da vida se esvazia com a desvalorização da experiência no mundo contemporâneo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 1998. Caderno Mais.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NIETZSCHE, F. Fragments posthumes. In: NIETZSCHE, F. **Œuvres philosophiques completes**. Paris: Gallimard, 1968-1997.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editores, 1992.

NUVEM. Direção, roteiro e produção: Vanessa Sandre. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. MPEG-4 vídeo (14'40).

PAIS, J. M. Das regras do método, aos métodos desregrados. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, maio, 1996.

SILVA, P. P. **Fisionomias das infâncias contemporâneas**: crianças em vídeos virais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RESUMO O objetivo deste texto é analisar o conceito de lúdico e problematizar os sentidos da cultura lúdica para a formação de professores. As reflexões e questões proposta aqui são fruto de nossa experiência de docência compartilhada na disciplina *O lúdico e a Educação Infantil* no curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. Inicialmente, apresentaremos algumas perspectivas teóricas sobre o lúdico e a cultura lúdica, entendidos como dimensão humana e constituintes da subjetividade. Em seguida, problematizaremos suas possibilidades e limites no contexto das sociedades capitalistas, ressaltando seus atravessamentos nas relações entre infância e adultez. Por fim, trataremos da concepção de cultura lúdica no contexto escolar, ressaltando sua relevância na formação de professores e no trabalho pedagógico com crianças.

Palavras-chave: lúdico, cultura lúdica, formação de professores, infância, adultez.

Una invitación al lúdico! Perspectivas teóricas y formación docente

RESUMEN El objetivo de este texto es analizar el concepto de lúdico y problematizar los significados de la cultura lúdica para la formación docente. Las reflexiones y cuestiones propuestas aquí son el resultado de nuestra experiencia docente compartida durante las clases en la disciplina *El lúdico y la Educación Infantil* en el curso de Pedagogía de una universidad pública del Estado del Rio de Janeiro. Inicialmente, presentaremos algunas perspectivas teóricas a respecto del lúdico y de la cultura lúdica, comprendidos como dimensión humana y constituyentes de la subjetividad. Posteriormente, problematizaremos sus posibilidades y límites en el contexto de las sociedades capitalistas, llamando la atención para sus atravesamientos a partir de las relaciones entre infancia y adultez. Por último, trataremos de la concepción de cultura lúdica en el contexto de la escuela, resaltando su relevancia en la formación docente y en el trabajo pedagógico con niños y niñas.

Palabras clave: lúdico, cultura lúdica, formación docente, infancia, adultez.

An invitation to ludic! Theoretic perspectives and teacher training

ABSTRACT The aim of this article is to analyze the concept of play and to question the sense of play culture in teachers' education. The reflections and questions proposed here are results of our teaching experiences shared in the class *Play and Early Childhood* in the Pedagogy course of a public university of the State Rio de Janeiro. First, we present some theoretical perspectives about play and play culture understood as a human dimension and constituents of subjectivity. Next, we question its possibilities and limits in a capitalist society context, emphasizing its connection to the relationships between childhood and adulthood. Finally, we deal with the concept of play culture in the school context, emphasizing its relevance in teacher training and in the pedagogical work with children.

Keywords: play, play culture, teacher training, childhood, adulthood.

DATA DE RECEBIMENTO: 13/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 19/01/2022



Aristeo Leite Filho

Doutor em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. Professor adjunto da Faculdade de Educação/ Departamento de Estudos da Infância (DEDI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.

E-mail: aristeoleitef@gmail.com



Lisandra Ogg Gomes

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Procientista UERJ/Faperj. Coordenadora das pesquisas: MC-TIC/CNPq/2018 e CAPES-Print/2022.

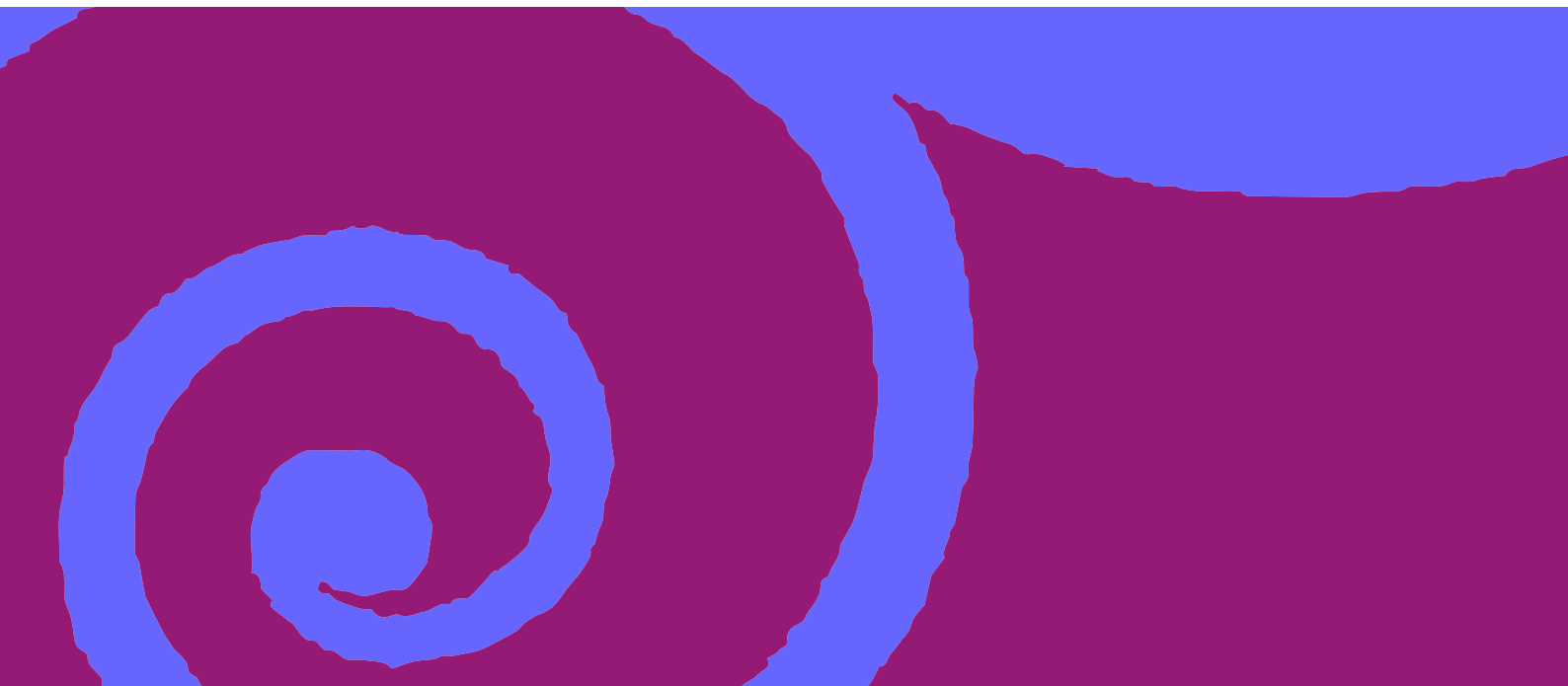
E-mail: lisandraogg@yahoo.com.br



Rita Marisa Ribes Pereira

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Brasil. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro (PUC-Rio), Brasil. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Procientista UERJ/Faperj. Pesquisadora do CNPq.

E-mail: ritaribes@uol.com.br



Abrir el juego: la juegoteca comunitaria como dispositivo para la formación docente

Analía Paola García

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján. Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0002-7136-3904>

Marina Inés Visintin

Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.

<https://orcid.org/0000-0001-9518-636X>

Introducción¹

Desde el año 2011, el Instituto de Formación Docente en el que desarrollamos este trabajo ha definido como orientación de sus Espacios Institucionales (EDIs), trabajar sobre la Atención en la Primera Infancia, con la intención de ampliar y diversificar los múltiples escenarios, tramas y actores en donde los niños y niñas crecen, se educan y juegan.

El diagnóstico institucional evidenciaba que las estudiantes desconocían muchas propuestas educativas y comunitarias, por lo que el trabajo conjunto devino en nuevas preguntas e intereses: ¿Cómo trabajan estos espacios? ¿Qué función cumple el juego en la planificación de la tarea? ¿Qué lugar ocupan los niños y las niñas en las propuestas pedagógicas? ¿Cómo se forman las educadoras comunitarias?

Pensar en relación a estos temas nos llevó a crear en el año 2013 una Juegoteca. En aquel momento el proyecto tenía como objetivo ofrecer una propuesta semanal de juego, que se planificaba y desarrollaba a partir de los materiales que docentes y estudiantes conseguían y que tendrían como destinatarios en principio a chicos, chicas y familias que asisten diariamente al jardín del Instituto, y a los espacios comunitarios que articulan acciones de extensión con los EDIs del Profesorado de Educación Inicial (PEI) del Normal².

En adelante, y a partir de la articulación con diversas cátedras del Campo de la Formación Específica (CFE)³, el proyecto se constituye en un dispositivo de formación docente, entendido según Gaidulewicz (1999) como la articulación de poder y saber, en el que se relacionan acciones de manera organizada, con un carácter estratégico, en las que se definen intervenciones con una direccionalidad preestablecida.

Desde esta mirada consideramos a la Juegoteca del Normal como un dispositivo de formación docente con una perspectiva de extensión crítica⁴, cuya centralidad es aportar y construir conjuntamente con estudiantes en formación, docentes en ejercicio, educadoras comunitarias, familias, niños y niñas, diferentes experiencias lúdicas, que contribuyan a pluralizar las concepciones de juego, de intervención y de participación. Es así que, desde el inicio de la carrera, se contribuye a trabajar, de manera situada y a través de prácticas desarrolladas en el Campo de la Formación Específica, problemas y discusiones que son recurrentes durante la formación y el ejercicio de la docencia.

1 En este artículo presentamos algunos avances de la investigación *La Juegoteca comunitaria como proyecto de extensión de la ENS... 2012/2020* que como coordinadoras e investigadoras de ese dispositivo venimos realizando de manera conjunta las profesoras Analía García, Marina Visintin, Gabriela Acosta Navarro, Marina Pérez.

2 En Argentina, el normalismo se inició con la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870 y actualmente en Argentina la formación docente es de 4 años y se enmarca dentro de la educación superior.

3 El Plan de Estudio del Profesorado de Educación Inicial está organizado en tres campos en los que se agrupan temas y ejes específicos. El Campo de la Formación Específica está constituido por 22 espacios curriculares, que ofrecen herramientas para orientar las decisiones didácticas y del proceso de enseñanza.

4 Tomamos este concepto como la articulación de proyectos político-académicos que procuran vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares. La extensión universitaria surge como referente nodal del movimiento de Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo XX.

Teniendo en cuenta dicha experiencia de formación llevada adelante entre los años 2013/2021, en este artículo nos proponemos:

- Analizar las acciones realizadas en el marco de la Juegoteca entendiendo la propuesta como dispositivo de formación docente.
- Dar cuenta de la significación de dicho dispositivo para los actores participantes del proyecto, relevando tanto las acciones realizadas como sus efectos en los diversos ámbitos de inserción de la misma.
- Comprender de qué manera el dispositivo de la juegoteca puede entenderse como propuesta de articulación entre docencia, extensión e investigación.

El abordaje que tomamos para este proceso se centró en el enfoque etnográfico. Se trata de un posicionamiento teórico-metodológico, que reconoce el carácter problemático del mundo social, la naturaleza dialógica del conocimiento y la necesidad de la reconstrucción de la dimensión cotidiana de la vida social, permitiendo “documentar lo no documentado” y reconstruir la lógica implícita de la acción social (BATALLÁN, 2007; ROCKWELL, 2009). Entendemos que el abordaje del mismo no es solamente una cuestión de técnicas e instrumentos de medición y recolección de datos, sino que implica una articulación entre teoría, metodología y técnicas propias de dicha disciplina.

Nuestra propuesta de investigación intentó conocer el sentido de las prácticas cotidianas desde la perspectiva de sus propios actores. En este caso, nos propusimos comprender de qué manera el dispositivo de la juegoteca puede entenderse como propuesta de extensión, incluyendo en este análisis la perspectiva de los sujetos partícipes activos del proyecto.

En este marco, se llevó a cabo un trabajo de campo de orientación etnográfica, entendido como una instancia de construcción de conocimiento a partir del intercambio dialógico, producto de la participación de las docentes investigadoras con los propios actores del proyecto. Esta modalidad de trabajo de campo aplicada al terreno de la educación, permitió por su escala, reconstruir la dimensión cotidiana de la vida escolar, transformándonos en “testigos y documentalistas privilegiados” de esos mundos locales (ROCKWELL, 2009).

Dentro del conjunto de actividades que conforman lo que llamamos trabajo de campo etnográfico, se utilizaron diversas estrategias:

- Documentación de entrevistas abiertas y semiestructuradas a 26 actores del proyecto: 3 regentes coordinadoras, 4 estudiantes, 3 integrantes de la cooperadora, 8 profesoras del campo de la formación específica y del campo de las prácticas, 3 graduadas, 5 referentes de movimientos populares.
- Documentación de escenas de juego entre niños/as, estudiantes y docentes a partir de registros de observación participante, videos y fotografías.
- Revisión de fuentes secundarias: videos, ponencias y publicaciones de diversos profesores y estudiantes; estadísticas y catálogo digital del sistema de préstamo de materiales para las prácticas docentes.

En esta actividad investigativa, consideramos que son los propios actores sociales quienes pueden expresar en palabras el sentido que les dan a sus acciones, a su cotidianidad. Por ende, tanto las entrevistas como la observación participante fueron entonces el camino posible para conocer la lógica implícita en la acción de los sujetos (la lógica informal de la vida real), permitiendo descifrar mediante el diálogo y la permanencia, el mundo conceptual con que se atribuye razón a la acción cotidiana observada (BATALLÁN, 2007).

Para el análisis del material de campo se trabajó la información construida intentando aplicar procedimientos tales como: la interpretación, la reconstrucción, la contrastación, la contextualización y la explicitación, entramadas en la descripción analítica (ROCKWELL, 2009).

Entendemos la interpretación como la comprensión del significado de los discursos y las acciones, así como también el sentido en que dichos discursos se emiten. Al decir de Geertz (1983), interpretar requiere además comprender en lo posible el conocimiento local (en nuestro caso el conocimiento sobre la práctica de la Juegoteca en la escuela, en las plazas, en las organizaciones sociales, etc.), intentar reflexionar también sobre nuestros propios marcos de referencia para dar lugar a la comprensión de la lógica en la que los actores construyen sus propias interpretaciones. Consideramos que de este modo podremos contribuir a desnaturalizar y ampliar la capacidad analítica sobre las prácticas educativas cotidianas, generando la comprensión del aporte de este dispositivo de formación sobre el proceso educacional (ROCKWELL, 2009).

En síntesis, en este artículo nos proponemos dar cuenta de los avances realizados en el análisis de una práctica de formación llevada adelante en el marco de la Juegoteca que, desde un enfoque lúdico, ha generado en los actores participantes del proyecto no sólo aportes y transformaciones sino también interrogantes e interpelaciones en torno a las niñeces, al juego y a las posibles formas de intervención/participación en dicha relación. Para esto, organizamos el mismo dando cuenta en el primer punto de los orígenes del proyecto; la perspectiva lúdica, organización y funcionamiento de la juegoteca en el segundo; y los debates acerca de la formación docente en el tercer punto. Hacia el final damos cuenta de algunas reflexiones en torno al tema de las infancias, el juego y la formación docente inicial.

1. Un poco antes del inicio

En el marco de la formación docente, los planes de estudios del Nivel Terciario de los profesorados en Educación Inicial de las 11 Escuelas Normales Superiores de la Ciudad de Buenos Aires (ENS), incluyen Espacios de Definición Institucional (EDIs). Los mismos son considerados como instancias formativas que de manera autónoma y colegiada cada institución define como perfil específico para las/os egresados de la misma. En esta ENS se decidió dar prioridad a la formación de los y las estudiantes en los nuevos y múltiples escenarios que los/las docentes en actividad enfrentan diariamente en su práctica: organizaciones comunitarias, movimientos sociales, centros de salud, juegotecas barriales, centros culturales.⁵

En este marco, los EDI III “Atención en la Primera Infancia” (materia y taller) están centrados en ampliar el concepto de educación infantil, para borrar la dicotomía entre “educación formal – no formal”, centrándose en el paradigma de la educación permanente, desde el cual se reconoce que el derecho a la educación se garantiza en diversas instituciones y relaciones sociales (SIRVENT et al., 2006). A lo largo de esta materia las/los estudiantes conocen diferentes proyectos educativos comunitarios nacionales y latinoamericanos a través de la lectura de sus materiales, de la visita a los territorios, de la planificación e implementación de propuestas lúdicas para niña/os, y de encuentros de formación destinados a educadoras/es populares de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense.

A mediados del año 2011, las profesoras y estudiantes de los EDI III, inician espacios de juego semanales en el jardín de infantes de la ENS y en organizaciones de los programas sociocomunitarios de la ciudad de Buenos Aires. Se llevan a cabo así los primeros encuentros, cuyos ejes eran: ofrecer variadas propuestas lúdicas en simultáneo y trabajar con niños/as de diferentes edades utilizando materiales que provenían de donaciones y/o del aporte de estudiantes, docentes y diferentes actores de la comunidad.

En dichos encuentros las profesoras a cargo identificaban que las estudiantes desconocían no sólo las experiencias comunitarias y sus modalidades de trabajo, sino también la posibilidad del funcionamiento de propuestas lúdicas en simultáneo. Este descubrimiento inaugura varios interrogantes en los/as estudiantes en torno al juego y a las niñeces.

Un año después, la perspectiva y valoración de las estudiantes sobre los EDIs y el juego, impulsó la creación del proyecto de Juegoteca para la formación docente en articulación con el Campo de la Formación Específica y la incorporación de doce cátedras asociadas. Las mismas empiezan a realizar encuentros y asesoramiento en juego en el nivel inicial y primario del ENS, así como también en los tres movimientos sociales y dos redes comunitarias con las que se lleva a cabo un proyecto de extensión crítica. Tal como lo señala Tomassino (2016, p.16) “la extensión crítica contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular”. Desde esta mirada se planteó el proceso de enseñanza y de conocimiento, en la formación de estudiantes sensibles y solidarios con los problemas y transformaciones de los sectores populares.

5 Para cubrir las necesidades de educación y cuidado, en Argentina desde la década de los 80, se desarrollan propuestas educativas y comunitarias, las cuales constituyen el variado, diverso y heterogéneo circuito de la educación y los cuidados.

2. La Juegoteca, el permiso de juego y la agencia infantil

Consideramos a la Juegoteca como un dispositivo de formación para formadoras/es⁶ y estudiantes, que a la vez facilita el encuentro de los/as niños/as con el juego, entendido tal como lo plantea Huizinga (1995/1938, p.35) como “una ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de tensión y alegría y de la conciencia de ser otro modo que en la vida corriente”. Este punto de partida pone en cuestión la idea de juego didactizado, vinculado linealmente al aprendizaje de un contenido, con un fin determinado o resultado esperado. Las diversas propuestas lúdicas que habilita este dispositivo, distribuidas simultáneamente en un espacio común (el más grande y libre que se encuentre) y con grupos de edades heterogéneas (entre 1 y 5 años) genera en los/as niños/as la posibilidad de elegir libremente el escenario, los objetos y los/as compañeros/as de juego. Esta disposición espacial y estética de los objetos y materiales lúdicos, da lugar al movimiento y a la libre elección del sector, permitiéndoles llevar adelante su juego sin que en esto intervenga la lógica institucional. En este sentido, es sustancial lo que siguiendo a Cañeque (1991) planteamos como “permiso de juego” entendido como la posibilidad de que los/as educadores/as habiliten en los/as niños/as el despliegue de sus capacidades lúdicas. Desde esta concepción, el rol de quien facilita esa propuesta es una variable fundamental a considerar, ya que el juego supone la entrada en otro espacio/tiempo, otra zona (una tercera zona para Winnicott, 1972), una realidad paralela que Ruiz de Velasco Galvez y Abad Molina (2011) vinculan con la condición simbólica del mundo. El permiso de juego entonces, se expresa concretamente en el apoyo que quien coordina hace a las propuestas espontáneas de los niños/as, acompañando y estimulando la continuidad del juego, sugiriendo algún material o estímulo para favorecer la creación, ayudando a encontrar con qué objeto jugar a aquellos niños que permanecen en rituales introductorios sin poder incluirse en el juego (CALMELS, 2007).

Desde esta posición, el proyecto intenta pluralizar las experiencias en la formación docente y ofrecer recorridos que acerquen a las/os futuras maestras/os a la diversidad de niñeces existentes en el marco de las desigualdades que las atraviesan. Desde la coordinación del espacio, percibíamos también que, si las estudiantes tenían variadas oportunidades de participar de este dispositivo, podríamos contribuir a deconstruir algunas definiciones estandarizadas y universales sobre las niñeces, muchas difundidas y creadas por los sistemas educativos nacionales. Como señala Ariés (1987/1960) la niñez es un concepto polisémico y en disputa; su historicidad da cuenta de la multiplicidad de miradas que la han definido: “los niños como salvajes”, “los niños como indefensos e ingenuos”, “los niños como tabula rasa a llenar”. Durante el siglo XIX dichas concepciones fueron derivando en políticas estatales, familiares e institucionales, destinadas a cuidar, educar, encerrar, y a socializarlos (CARLI, 2012).

Los sistemas educativos nacionales, apoyados en la psicología evolutiva (BAQUERO, 2001; TERIGI, 2009), han establecido perfiles de desarrollo en función de la edad. Esto conlleva a que muchas/os docentes y especialistas en educación seleccionen contenidos “propios para cada etapa”, estableciendo métodos de aprender y de evaluar universales, guiados por las características evolutivas “comunes y esperables” (TERIGI, 2009).

6 Nos referimos como “formadores” a quienes trabajan en la formación de maestros/as en la ENS.

Aunque en las últimas décadas hay varias investigaciones sobre el aporte y la relevancia que tienen para los niños/as, y para la docencia, la organización de la enseñanza en salas multiedad, se sigue observando que muchas prácticas educativas continúan siendo orientadas por representaciones universales correspondientes a niños/as urbanos, de clase media y occidentales.

Al respecto advertimos que estas representaciones no solo las portan estudiantes, sino también muchas de las formadoras quienes consideran que los adultos son aquellos que deben “orientar u organizar el juego”, y que los/as niños/as se van a vincular con los materiales y con sus pares en función de las características de la edad, reproduciendo así un procesamiento sociocultural en el que se atribuyen determinados comportamientos y expectativas para las edades comprendidas entre 2-5 años (KROPFF, 2011).

Con el objetivo de poner en tensión la universalidad del procesamiento social de las edades y de las niñeces dentro del sistema educativo, es que el dispositivo de la Juegoteca fue pensado de manera no graduada y con diferentes propuestas de juego en simultáneo, en tanto se considera que dicha organización favorece la libertad de elección, la autonomía, y despliegue de la capacidad de agencia. En este sentido consideramos que las relaciones entre niños/as de diferentes edades y/o con adultos se llevan a cabo en interacciones donde ambos dan lugar a sus opiniones y puntos de vista sobre asuntos que son de su interés y dan sentido a sus vidas. Al respecto, Pavez Soto y Sepulveda Kattan (2019) plantean la relación entre agencia y participación social de niños/as desde su reconocimiento como sujetos de derecho, adhiriendo a la corriente latinoamericana que sostiene que el protagonismo se observa especialmente en contextos de educación popular y movimientos sociales donde cobra valor la visibilización de los niños/as y su acción significativa, en un mundo compartido entre niños/as y adultos.

La propuesta de la coordinación de la Juegoteca está sostenida en la hipótesis de que cuando los docentes confían en la posibilidad de organizarse de los niños y las niñas (agencia y permiso de juego) y la intervención de los adultos no es constante, se puede observar y conocer variados modos de resolución de conflictos, de procesos de simbolización, de intereses y/o preocupaciones, de saberes y de puntos de vista de las niñeces en torno a la vida cotidiana y al funcionamiento social. Diversos estudios de infancia plantean que los niños/as conocen, comprenden y explican el mundo en que habitan, así como las relaciones sociales en las que están inmersos con sus propios puntos de vista, afirmando la agencia infantil como una competencia constitutiva del ser niño o niña⁷.

En pos de que la propuesta lúdica contemple dicha perspectiva respecto de las niñeces y el juego, desde la coordinación se trabaja con cada docente para que, independientemente del espacio en donde se desarrolle el encuentro, junto a sus estudiantes preparen con antelación los tiempos, materiales y sectores de juego. En ese sentido se acuerda que el material esté sano y limpio y que sea suficiente y esté al alcance de los/as niños/as; que haya distancia física entre las propuestas que requieran silencio y tranquilidad, de las que suponen más movimiento y exploración, a fin de favorecer y respetar la modalidad de juego paralelos. Respecto a la ambientación del espacio, se trabaja para que no haya imágenes o materiales que reproduzcan perspectivas binarias de género y/o excesivamente comerciales y se evita la contaminación sonora, para que los/as participantes puedan comunicarse sin tener que elevar la voz. En cuanto a la organización temporal

7 Debido a la extensión máxima del artículo, los modos en que niños y niñas desarrollan la agencia infantil no se desarrollan en este artículo, pero sí en la investigación.

del juego (CALMELS, 2007) el mismo está estructurado en intervalos de aproximadamente una hora que se definen considerando los tiempos institucionales en negociación y acuerdo con los requeridos según cada propuesta lúdica. Se trata de que el tiempo de juego transitado se disfrute anticipando su “conclusión” con diez minutos de antelación, de modo que permita que los niños/as y adultos puedan “terminar” con el juego iniciado y de esta manera, “finalizar” la propuesta lúdica. Para cerrar, algunas formadoras, proponen una ronda de conversación donde tanto niños/as y/o educadoras comunitarias, recuperan y evalúan el encuentro de modo de tener en cuenta lo comentado para próximas implementaciones.

3. La formación específica en educación inicial: un campo interpelado

En encuentros con la coordinación de la Juegoteca, los/as docentes del Campo de la Formación Específica del Profesorado de Educación Inicial, manifestaban dos preocupaciones en torno a la formación y futura inserción laboral de las/os estudiantes. Respecto a la didáctica, se preguntaban cómo hacer que las/os estudiantes pudieran planificar secuencias, guiones conjeturales o unidades didácticas, factibles de ser llevadas a cabo en diversas condiciones institucionales. En ocasiones, advertían que el contenido, la extensión y las posibles intervenciones docentes, serían poco viables de desarrollar en una sala del nivel inicial. En cuanto a los sujetos de la educación inicial⁸, notaban que la falta de contacto con niños/as y con el nivel, les dificultaba representarlos y que la idea de niñez que orientaba las planificaciones y posibles intervenciones, estaba influenciada por una lectura sesgada de los aportes de la psicología evolutiva. Paradojalmente, a partir de la participación en la Juegoteca, muchas formadoras comenzaron a visibilizar que tenían dificultades similares a sus estudiantes en torno a la enseñanza y a los sujetos, y se preguntaban: “¿Cómo llevar a cabo propuestas para niños de diversas edades? ¿Qué viabilidad tienen en el formato escolar, algunas de las propuestas didácticas que enseñamos a las estudiantes? ¿Qué se entiende por disponibilidad corporal? ¿Cómo se establecen límites en la organización de la enseñanza centrada en el juego?”

Sumado a lo anterior, los/as formadores/as perciben además que dicha participación las/os interpela en su rol, ya que les propone no sólo un cambio de mirada respecto de los/as niños/as, sino también en los modos de pensar el juego y su inclusión en la planificación y evaluación de sus disciplinas, redundando también en las maneras de percibir y trabajar con sus propios estudiantes.

En este sentido, desde los equipos directivos también se planteaba la necesidad de que los espacios curriculares tuvieran su correlato en la experiencia concreta con niños/as, por lo que la Juegoteca no sólo aportó a la formación de estudiantes sino también al cambio del enfoque pedagógico/didáctico con el que desarrollaban sus clases “... a los profesores les resolvió muchas cosas, porque decían que les costaba mucho que los estudiantes lo visualizaran, lo comprendieran, pero al llevarlo a cabo era ponerle carne a esos contenidos” (Formadora del CFE).

8 En plan de estudios tiene 5 materias específicas referidas a las didácticas y 3 de los sujetos del nivel inicial.

Si bien el enfoque y perspectiva de la Juegoteca tenía la intención de aportar a las prácticas evidenciando un formato que permitía a estudiantes y formadoras moverse con mayor libertad, al mismo tiempo las interpelaba y ponía en cuestión su estructura: (...) la juegoteca al ser un espacio nuevo, experimental, concebido con otra función con otros objetivos y con otro enfoque, no era un espacio de evaluación como las prácticas (Coordinadora del campo de las Prácticas docentes).

Estas tensiones que la Juegoteca evidenciaba, pusieron de manifiesto también las dudas y recelos de algunos formadores/as respecto de su participación en el proyecto en tanto era una modalidad que les resultaba ajena, no solo por diferir del formato de las prácticas docentes⁹, sino porque su organización (agrupamientos multiedad y propuestas en simultáneo) discrepaba con el formato escolar conocido y las convocaba a pensar su disciplina desde una perspectiva poco habitual.

A mí me daba miedo (...) yo había estado acompañando las prácticas que para mí era toda una experiencia, pero quien llevaba la parte adelante era la profesora del taller de prácticas. (...) acá era distinto, había una serie de cuestiones que yo me preguntaba, y sobre todo no terminaba tampoco de imaginarlo (Formadora del CFE).

Existe una relación entre juego y aprendizaje, y este vínculo en la escuela está mediado por los/as adultos/as, evidenciándose a través de propuestas y/o formas de intervención en el desarrollo de situaciones lúdicas. Según Scheines (1998) no hay juego sin reglas y el juego se inicia cuando acatamos las posibilidades y los límites de la materia con que se juega, fundando un orden y sometiéndose voluntariamente y con placer a él. Esta perspectiva sobre el juego, nos permite comprender que el caos visto desde una mirada externa puede considerarse – en sentido estricto –, un orden lúdico dado por los/as jugadores/as. En la Juegoteca, si bien hay un encuadre que facilita el ingreso al juego y rituales que introducen a los niños/as al mismo, hay momentos de caos que en ocasiones resulta intolerable para las/os docentes. ¿Cuánto uno soporta esos productos de los chicos, más en un espacio así que por ahí lo dejan a la mitad y se van o se llevan algo que a uno le gusta más o menos?. En este sentido, el permiso de juego, que no siempre encuentra lugar en la sala, se sostiene como premisa en el dispositivo de la Juegoteca, ya que la disposición del espacio, la selección de los objetos y las propuestas, promueven interacciones e intervenciones diferentes, posibles de ser llevadas a cabo en una sala si los/as docentes se dan ese permiso. De allí que enfocar el fenómeno lúdico, en el marco de la Juegoteca, no puede soslayar ni al niño/a ni a las intervenciones docentes en sus capacidades propositivas, comunicativas y de participación activa.

3.1. El cambio en la mirada sobre los niños/as

Algunas formadoras, además de los miedos anteriormente mencionados, se animaron a realizar intervenciones de juegos en experiencias comunitarias. Al respecto una de ellas sostiene que su “idea era llevar esto a otros lugares porque no todos tienen esta posibilidad”. La convicción de democratizar el dispositivo, les permitió desarrollar encuentros en Centros Comunitarios Infantiles de la ciudad de Buenos Aires.

⁹ El campo de la formación en las prácticas docentes, está conformado por 6 talleres, el II, IV, y V y VI se dicta de manera conjunta entre una profesora de práctica especialista en nivel inicial y un docente de práctica asesor- especialista en un área de conocimiento.

Yo me hacía la valiente, pero tenía mucho miedo porque no solamente no era construir confianza con una institución que no conocía, que quedaba en un barrio muy alejado, que tenía que movilizarme. Digamos que rompía con toda la rutina (...) era todo nuevo. (Formadora del CFE).

La participación en espacios comunitarios, se constituía así en una oportunidad para visibilizar las condiciones de desigualdad en la que viven, crecen y se educan los niños/as y para conocer las formas en que las organizaciones sociales gestionan las tareas educativas y de cuidado (COLÁNGELO et al., 2021) La singularidad de la Juegoteca no sólo tenía que ver con un espacio nuevo para la estructura formativa del profesorado, sino que evidenciaba un posicionamiento crítico respecto de las niñas y el derecho a jugar:

La característica que le dio singularidad, es la relación entre los niveles con los saberes de las estudiantes, los objetos ligados a las prácticas de distintos espacios y los niños no como conejillos de india sino ejercitando el derecho a jugar y llevando una propuesta experimental y a la vez sería de juego (Coordinadora del Campo de las Prácticas Docentes).

En el transcurso del proyecto formadores/as que desconocían las organizaciones comunitarias, empezaron a plantear a la coordinación la necesidad de ser acompañadas en la puesta en marcha de sus escenarios de juego con “otros niños, no solo de los barrios más céntricos”. Si bien expresan sus miedos en torno a ir a la zona sur de la ciudad de Buenos Aires¹⁰ y a la posible precariedad del funcionamiento institucional, logran trascenderlos y desplazarse junto con las estudiantes para que “esos niños” tengan acceso a variadas experiencias lúdicas y artísticas. Al respecto una profesora recuerda su primera implementación en un espacio comunitario de la comunidad boliviana, en el que participan niños entre 45 días y 12 años:

Yo crecí como profesora. (...) para mí fue un descubrimiento, bueno para todas fue un gran descubrimiento lo que significa llevar un libro a una sala y encontrarme con un grupo de chicos que entraban y salían y había momentos de espera para ingresar. Ver concretamente esta imagen idealizada de pongo una mesa de libros, los niños toman los libros, los abren los hojean, los dejan. No, no. Cuando un chico no tiene esa posibilidad no sabe cómo usar el objeto: lo rebolearon, lo pisaron y bueno entonces uno aprende lo que significa trabajar con niños y libros (Formadora del CFE).

¹⁰ Parte de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires usualmente es considerada como peligrosa, lo cual intensifica “los sentimientos de inseguridad”, según Kessler (2009) tema instalado en la vida cotidiana, en los medios de comunicación y en las agendas políticas.

A su vez, las formadoras que, en su desarrollo profesional y laboral, han transitado los ámbitos comunitarios, intencionalmente combinan experiencias escolares y en organizaciones, para que las estudiantes conozcan, comparen y observen los diversos formatos en que se cuidan y educan los niños/as. Particularmente, tres de las formadoras, trabajan con movimientos sociales “piqueteros”¹¹ que, a través de las propuestas educativas en jardines y bachillerato populares, se organizan para llevar ampliar el derecho a la ciudad, entendido por Harvey (2014) como un derecho colectivo en el cual las personas intentan cambiar y reinventar las ciudades como resultado del ejercicio de poder sobre los procesos de urbanización.

Desde nuestro lugar como coordinadoras de la Juegoteca en las diversas modalidades del proyecto, así como desde las entrevistas realizadas a diferentes participantes del mismo, notamos que para estudiantes y formadoras/es, planificar la propuesta y sus posibles intervenciones cuyos destinatarios “no son hipotéticos”, las desafía la propia disciplina y las interpela respecto de las niñeces, especialmente a quienes no han trabajado en el nivel inicial. Así, una docente, en referencia a la selección de un repertorio de poesías y nanas, percibe que:

Siempre fue rico, pero el hecho de pensar que iban a aplicar eso, a estar con chicos, tenía un destinatario y algo concreto. (...) hay posibilidad de mirar y mirar a los chicos. Cómo mirar la literatura en cruce con el juego, pensar estos cruces teóricos en situación. Hay algo que pasa de manera distinta. (Formadora del CFE).

El entramado institucional y acompañamiento en las propuestas de juego que se llevan adelante tanto en el nivel inicial de la ENS como en las organizaciones comunitarias reflejan el lugar de la coordinación en la gestión de la Juegoteca. Esta tarea entre niveles y de conexión con las organizaciones, planificación y armado del cronograma de encuentros, distribución y organización de los materiales, es una condición de posibilidad para el sostenimiento y continuidad. En este sentido una profesora plantea que dicho entramado institucional es lo que posibilita que se construya una propuesta que permite “hacer las prácticas, hacer propuestas no tradicionales, ver niños de verdad, de pensar en materiales, edades integradas. Salió algo diferente por eso”.

Como coordinadoras del espacio e investigadoras del campo de las niñeces cabe preguntarnos entonces ¿qué es lo que cambia en las/os formadoras/es y las/os estudiantes en los encuentros con los niños/as?, ¿qué y cómo entienden los profesores las niñeces de verdad?, ¿qué interpela la relación con los/as niños/as? Sobre esto recordamos que varias formadoras, percibían y evaluaban, que “algunos contenidos o cosas que les pedían a sus estudiantes eran inviables de llevar a cabo”, y que parte de ese desfase ocurría por la falta de contacto con los niños/as. “Aprender lo que significa trabajar con niños”, supuso, ante todo, una mirada reflexiva y problematizadora sobre las propias representaciones y prácticas de enseñanza e introdujo nuevos interrogantes. ¿Cómo presentar propuestas y /o consignas de juego que no requieran que los niños estén sentados y en silencio? ¿Es conveniente pedirles a las estudiantes que coordinen el juego? ¿Qué los adultos coordinemos o dirijamos las propuestas es juego para los niños? ¿Los niños tienen que pasar por todos los sectores para “poder aprender” el contenido que se planificó en cada uno? ¿Hay que pedirles a los niños que roten de sector cuando los vemos interesados en uno en particular?

11 Se denomina piqueteros a trabajadores /as desocupados /as que se manifiestan y reclaman derechos de manera colectiva a través de corte de calles o rutas.

Como observamos, jugar con las muñecas desembocó en un sinnúmero de preguntas, reflexiones y construcción de conocimientos acerca del juego en la formación docente. De esta manera, las formadoras perciben que jugar no siempre es una actividad “natural de la infancia” y que algunos niños/as participan mediante la observación, otros no se involucran y algunos expresan miedo o desagrado ante algunos materiales y juegos. Al mismo tiempo, se asombran por la adherencia a algunas propuestas que a priori podrían no haber sido convocantes o de interés para los mismos.

3.2. Nuevos modos de diseñar y evaluar las clases

Notamos que la tarea de llevar a cabo los encuentros de juego se constituye en una metodología que posibilita a estudiantes y formadores/as, indagar, y analizar colaborativamente las propias prácticas, para convertirlas en objetos de reflexión, con la intención de develar y conocer qué sentidos y racionalidades orientan sus acciones y decisiones. Es el diálogo, el debate y el intercambio lo que propicia una reconstrucción crítica sobre la propia experiencia y otorga sentido a las planificaciones y evaluaciones que se solicita en cada instancia curricular. Como sostiene una formadora, haciendo referencia a la evaluación que realiza junto con las estudiantes, “es una evaluación más vivida, ahí está la praxis, es un aprendizaje espiralado. (...) se plantea que somos un equipo de trabajo y el estudiante ve el trabajo de uno. Se crea un clima muy agradable”. Otra formadora, considera que en estas modalidades de evaluación permiten idear nuevas estrategias, “porque en el momento que te pasan las cosas resolvés como podés con el acervo que tenés, y una de las cosas para pensar la evaluación es tener estrategias alternativas a eso que pasó”. También la formadora en el área de la didáctica considera que en estos formatos la evaluación no se percibe como una acción final en la que “se suma una nota”, por el contrario, “pensar a partir de los datos de la realidad para repensar y ajustar a las necesidades del momento. Se invierte la lógica de responder lo que el docente quiere y se piensa el evaluar como parte de una construcción conjunta” (Formadora del CFE).

Los relatos de las tres formadoras muestran que abordan la evaluación desde una “perspectiva formativa”, (ANIJOVICH, 2021) en tanto se enseña mientras se aprende y en simultáneo se ofrece información y saberes, que contribuyen a que los/as estudiantes avancen y reflexionen sobre el contenido y los modos en que los han aprendido.

Consideramos que planificar las clases y su evaluación alrededor de las prácticas en Juegoteca, constituye lo que Cattaneo et al. (1999) denominan como los grupos de formación, en el que formadores y estudiantes, establecen lazos de horizontalidad desarrollados en situación, a través del cual, construyen y deconstruyen conocimientos y capacidades para el desempeño de una profesión en diversos entornos.

En el marco del proyecto, la evaluación no es sobre las estudiantes individuales, por el contrario, las intervenciones que se consideran valiosas tienen que ver con la capacidad de escucha y percepción atenta a las necesidades que expresan los/as niños/as, la disponibilidad corporal para acompañar el juego, la pertinencia de la propuesta en función del contexto y de las muñecas a las que va dirigida, sumado a que el contenido disciplinar de los sectores promueva el juego y suponga un desafío para el aprendizaje.

Consideramos que las intervenciones en diversos contextos se transformaron en instancias para que las estudiantes junto a sus formadoras/es, se enfrenten con problemas devenidos de la práctica y desarrollen saberes para ámbitos que excedan el formato escolar. Siguiendo a Davini (2008) entendemos a la práctica como “la capacidad de intervención y acción en contextos reales, complejos, ante problemas integrales que incluyen

distintas intenciones, a la toma de decisiones y, muchas veces hasta el tratamiento contextualizado de desafíos y dilemas éticos” (p.114). En este sentido, tanto las estudiantes al ver a las formadoras más experimentadas en situaciones concretas con los niños/as, como las formadoras al trabajar colaborativamente con estudiantes, aprenden nuevos modos de intervención y resolución. En palabras de profesoras y coordinadoras:

Contribuye a desmitificar el trabajo con pibes porque los estudiantes creen que los docentes no saben trabajar con pibes. Cuando los docentes ponen el cuerpo, las estudiantes aprenden de eso, de esa posibilidad que le mostramos sobre cómo intervenir o cómo acompañar el juego de los chicos y las chicas (Formadora del CFE).

Anijovich (2021) plantea que las evaluaciones formativas, a diferencia de las sumativas, permiten a los formadores/as reorientar la enseñanza, porque es en dicho proceso, en el que se encuentran con las producciones e intervenciones de los y las estudiantes, las cuales les devuelven nuevas preguntas y saberes en torno a su trabajo. Una formadora docente reflexiona sobre su asombro y valorización del trabajo de sus estudiantes en organizaciones que no contaban con las comodidades edilicias y organizativas que imaginaban:

Es increíble la creatividad que sacaron. (...) sobre la marcha rearmaron y reacomodaron (...) no existió una estudiante que mostrara disconformidad o incomodidad con la propuesta, todas comienzan diciendo “tenía mucho temor” y todas terminan diciendo agradezco esta experiencia (Formadora del CFE).

En estas palabras se reconoce la importancia de hacer y poner el cuerpo en conjunto, dicho reconocimiento implica un cambio de posicionamiento en torno a las relaciones de poder que a veces se desarrollan en el sistema educativo. Este tipo de posicionamiento y de percibir la evaluación promueve “interacciones dialogadas formativas” (ANIJOVICH y CAPPELLETTI, 2017, p.90) que habilitan a estudiantes y formadoras a “hacer una revisión de lo hecho, con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió”; diálogos necesarios para la trayectoria formativa de las estudiantes.

4. Reflexiones finales

Dar a conocer y reflexionar acerca del dispositivo de formación de la Juegoteca desde sus distintas aproximaciones analíticas, nos lleva a poder mirar en esta clave su aporte a la formación docente y desde allí fundamentar propuestas que permitan garantizar la creación de espacios/tiempos de juego que avalen seguir considerándolo central en relación con las niñas, y en permanente desafío e indagación para formadores/as y estudiantes.

El juego en la niñez no sólo favorece la comunicación y la transmisión de contenidos culturalmente significativos, sino que permite la recreación de mundos cotidianos y el aprendizaje de conocimientos socialmente validados, ofreciendo un espacio/tiempo para la elaboración de subjetividades y el desarrollo de la agencia y participación infantil. Siguiendo a Pavez Soto y Sepúlveda Kattan (2019) la agencia, el reconocimiento social de ésta y los mecanismos para ejercerla deberían darse conjuntamente, ya que de lo contrario queda invisibilizada. Por ende, ofrecer espacios para favorecer la participación social

de niños/as puede dar lugar también a metodologías y políticas que, a nivel institucional, hagan posible su instalación duradera. En este sentido, habilitar permisos de juego, premisa central en el dispositivo de la Juegoteca, contribuye al ejercicio de la agencia infantil, promoviendo interacciones horizontales, colaborativas y coparticipativas.

Enfatizamos que plantear este proyecto desde la extensión crítica promueve la participación en y con la comunidad, y se constituye en un lugar donde se aprende con el otro y, también, con los propios compañeros/as, lo que favorecerá la adquisición de saberes, responsabilidades, y fundamentalmente la valoración de la diferencia en el encuentro con los otros. Dicho proceso se hace extensivo a las formadoras, quienes se ven transformados e interpelados en su tarea. Al respecto, acordamos con Carlevaro en que las instituciones de educación superior “(...) deberían entregar a la sociedad ciudadanos integralmente formados, verdaderamente humanizados, con una capacitación que no descuide sino acreciente su sensibilidad y su integridad” (2010, p. 15). El diálogo y trabajo con “otros actores sociales” es una ventana por la cual los/as estudiantes y formadores/as vuelven a mirar sus representaciones y pueden resignificar algunas de ellas. La construcción de agendas colaborativas de formación, nucleadas en proyectos de extensión crítica, se desarrolla en una doble dirección, permitiendo que las organizaciones y los institutos de formación docente aprendan de manera conjunta, poniendo en el centro de la escena las niñeces y los escenarios en donde se educan, crecen y cuidan.

Entendemos que llevar a cabo dispositivos de formación docente que atraviesen el campo de la formación específica puede ser una modalidad que contribuya a la formación y profesionalización de las y los futuros maestros y a la transmisión de contenidos, que solo pueden darse, a través de la implicancia mutua. En este punto, observamos que tanto las formadoras nóveles en juego como las experimentadas, consideran que solo es posible transmitir “la pasión por el contenido” que enseñan a través de situaciones de participación colaborativas. Coincidimos con otra de las formadoras también, en que la enseñanza y la formación de los/as maestros no puede estar orientada por el “deber ser”, sino por el contrario, guiada por “el deseo profundo de encontrarse con otros, de querer darle algo a otro, de querer aprender con otros. Y no hay forma de transmitirlos si no es haciendo estos intercambios”.

La pluralización de los espacios y los múltiples entornos educativos y de cuidado que articulan con la Juegoteca, no sólo amplían la visión sobre el derecho de los niños/as al juego sino también su acceso a la educación. Consideramos que promover que formadores/as y estudiantes visibilicen y desplieguen dicho enfoque en el ejercicio de la docencia, puede contribuir a transformar en alguna medida las condiciones de desigualdad de las niñeces.

Por último, queremos destacar que la articulación docencia, investigación, extensión tal como lo hemos venido planteando en este artículo, es uno de los pilares de la educación superior que nos propusimos con esta modalidad de formación. Consideramos que la misma colabora a superar algunos obstáculos, que según Alliaud y Vezub (2014) se visibilizan en los países del Mercado Común del Sur: dificultad para incorporar temas y problemas en torno a las niñeces, juventudes, desigualdad/diversidad; disociación entre la teoría y la práctica, realización de las prácticas en ámbitos y contextos que no representan la diversidad y campos en donde se van a insertar los y las graduadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAU, A; VEZUB, L. La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR: problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Montevideo, vol. 5, n. 20, p. 31-46, 2014.
- ANIJOVICH, R. **La escuela que viene**: reflexiones para la acción. Entrevista de la Fundación Santillana. Argentina, 2021. Disponible en <https://laescuelaqueviene.org/wp-content/uploads/2020/07/FS150620-entregable-laescuelaqueviene.pdf>. Acceso en 10 octubre 2021.
- ANIJOVICH, R.; CAPELLETI, G. **La evaluación como oportunidad**. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ARIÉS, P. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. Madrid: Taurus, 1987. (Original 1960).
- BAQUERO, R. La educabilidad bajo sospecha. **Cuaderno de Pedagogía**. Rosario, v. IV, n. 9, p.71-85, 2001.
- BATALLÁN, G. **Docentes de infancia**: antropología del trabajo en la escuela primaria. Col. Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- CALMELS, D. **Analizadores del jugar**. En: Ciclo de conferencias: La educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas”. Dirección Gral. De Cultura y Educación. Pcia. De Bs. As, 2007.
- CAÑEQUE, H. **Juego y vida**. Buenos Aires: El Ateneo, 1991.
- CARLEVARO, P. Intersecciones de la universidad con la ética. **Reencuentro**. México, n. 57, p. 8 -17, 2010.
- CARDINI, A; GUEVARA, J; STEINBERG, D. **Mapa de la educación inicial en argentina**: puntos de partida de una agenda de equidad para la primera infancia. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC, 2021.
- CARLI, S. **Niñez, pedagogía y política**: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.
- CATTANEO, M. et al. **Grupos y dispositivos de formación**. Buenos Aires: Noveduc, 1999.
- COLANGELO, M. A. et al. Los pibes son de todos: infancias, cuidados y educación en los centros comunitarios de la Red Andando, **Revista del IICE - Universidad de Buenos Aires**, (49), p. 25 - 42, 2021. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10446>. Acceso en 10 octubre 2021.
- Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10446>. Acceso en 10 octubre 2021.
- DAVINI, M.C. **Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores**. Buenos Aires: Santillana, 2008.
- GAIDULEWICZ, L. **El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault**. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Prosecretaría de Publicaciones, 1999. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9056>. Acceso en 10 octubre 2021.

- GEERTZ, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**, Barcelona: Gedisa, 1983, p.19 - 40.
- HARVEY, D. **Del derecho a la ciudad a la revolución urbana**. Argentina: Akal, 2014.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Madrid: Editorial Alianza, 1995 (Original de 1938).
- KESSLER, G. **El sentimiento de inseguridad: sociología de temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- KROPFF, L. Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. **Avá, Revista de Antropología**, Misiones, n. 16, p- 171-187. 2011.
- PAVEZ SOTO, I.; SEPÚLVEDA, N. Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica, **Revista Sociedad e Infancias**, n.3, p.193-210, <https://doi.org/10.5209/soci.63243>, 2019.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- RUIZ de VELASCO GALVEZ, A.; ABAD MOLINA, J. **El juego simbólico**. Barcelona: GRAO, 2011.
- SCHEINES, G. **Juegos inocentes, juegos terribles**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- SIRVENT, M.T, et al. Revisión del concepto de Educación no formal. **Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal - OPFYTL**, p. 3-21, 2006.
- TERIGI, F. **Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de las políticas educativas**. Buenos Aires: Centro Nacional de Información Educativa, 2009.
- TOMASSINO, H. **Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. Tendencias y controversias**. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, n. 67, p. 7-24, 2016.
- WINNICOTT, D. **Realidad y juego**. Madrid: Editorial Gránica, 1972.

RESUMEN

Desde el año 2013, en una Escuela Normal Superior de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, se lleva a cabo un proyecto de Juegoteca, entendido como un dispositivo de formación docente cuya centralidad es aportar a estudiantes, docentes en ejercicio, educadoras comunitarias, familias, niños y niñas, diferentes experiencias lúdicas, que contribuyan a pluralizar las concepciones de juego, de las niñeces, de intervención docente y de participación. Dicho dispositivo llevado a cabo por un equipo de coordinación y 12 docentes del Nivel Terciario del profesorado en Educación Inicial, ha sido implementado en instituciones escolares, en ámbitos socio comunitarios, y en espacios públicos. El presente trabajo tiene por objeto dar cuenta de dicha práctica de formación, que desde un enfoque lúdico ha generado en los actores participantes del proyecto, no sólo aportes y transformaciones, sino también interrogantes e interpelaciones en torno a las niñeces, al juego y a las posibles formas de intervención/participación en dicha relación.

Palabras Claves: formación docente, extensión, juego, agencia, niñeces.

Abrindo o jogo:

a biblioteca de jogos comunitários como um dispositivo para o treinamento de professores

RESUMO

Desde 2013, em uma escola de formação de professores na cidade de Buenos Aires, foi realizado um projeto de biblioteca lúdica, entendida como um dispositivo de formação de professores cujo foco central é proporcionar aos alunos, professores praticantes, educadores comunitários, famílias e crianças diferentes experiências lúdicas que contribuem para a pluralização das concepções de brincadeira, infância, intervenção e participação dos professores. Este dispositivo, realizado por uma equipe de coordenação e 12 professores do Nível Superior de Educação Inicial, foi implementado nas escolas, em ambientes sociocomunitários e em espaços públicos. O objetivo deste trabalho é dar conta desta prática de treinamento, que a partir de uma abordagem lúdica tem gerado não apenas contribuições e transformações nos atores participantes do projeto, mas também perguntas e interpelações sobre a infância, o jogo e possíveis formas de intervenção/participação nesta relação.

Palavras-chave: formação de professores, divulgação, brincadeira, agência, crianças.

Opening the game:

the community play library as a device for teacher training

ABSTRACT

Since 2013, in a teacher training college in the city of Buenos Aires, a play library project has been carried out, understood as a teacher training device whose central focus is to provide students, practising teachers, community educators, families and children with different play experiences that contribute to pluralising the conceptions of play, childhood, teacher intervention and participation. This device, carried out by a coordination team and 12 teachers of the Tertiary Level of Early Education, has been implemented in schools, in socio-community settings, and in public spaces. The aim of this paper is to give an account of this training practice, which from a playful approach has generated not only contributions and transformations in the actors participating in the project, but also questions and interpellations about childhood, play and possible forms of intervention/participation in this relationship.

Keywords: teacher training, outreach, play, agency, children.

FECHA DE RECEPCIÓN: 14/09/2021

FECHA DE APROBACIÓN: 15/02/2022



Analía Paola García

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLU). Magister en Antropología Social (Flacso). Docente, Investigadora y Extensionista de la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Docente en la Maestría en Educación Infantil (UBA). Docente e investigadora en Escuela Normal Superior N°7, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Miembro del equipo técnico de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación Argentino.

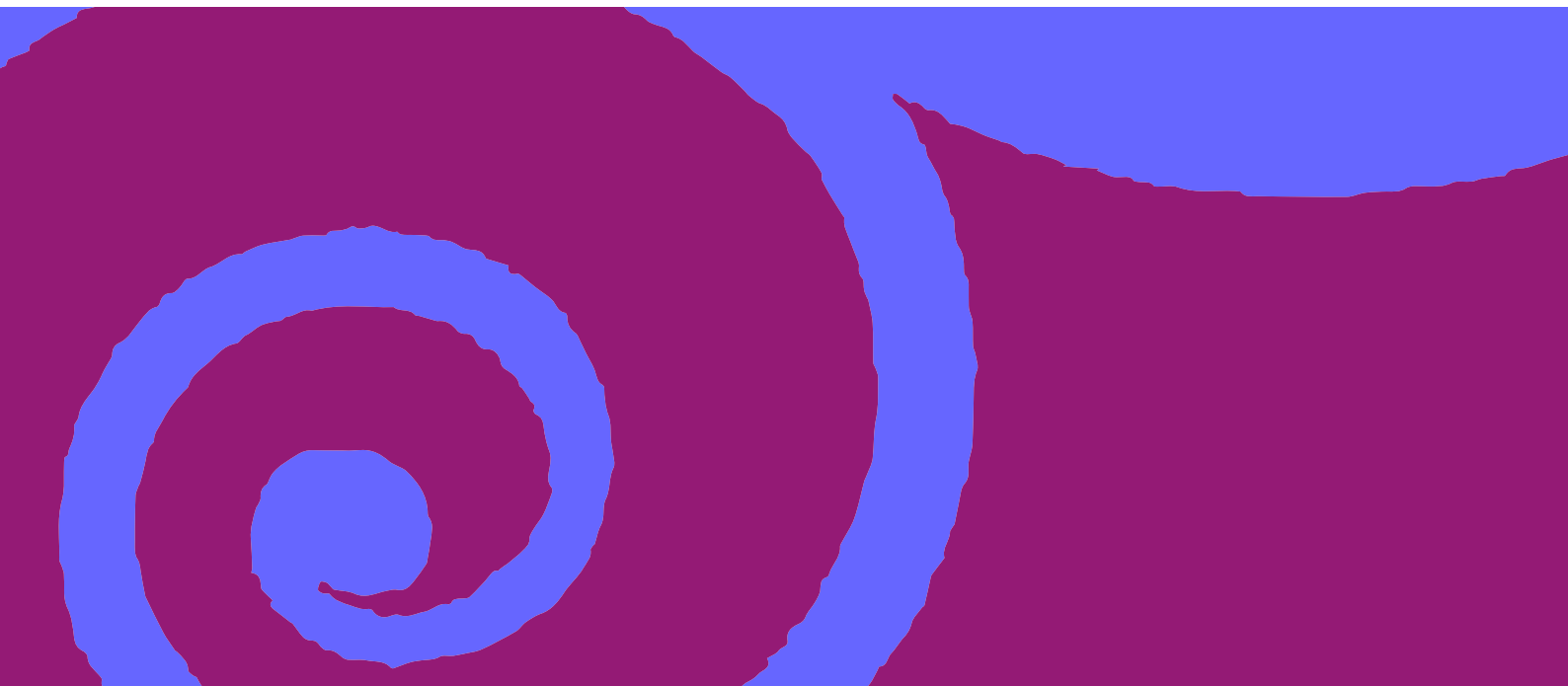
E-mail: analiagar1976@gmail.com



Marina Inés Visintín

Profesora en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Psicóloga Social. Docente, investigadora y extensionista en Universidad Nacional de Moreno, Argentina. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente e investigadora en Escuela Normal Superior N°7, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Formadora especializada en temas de infancia, juego y formación docente.

E-mail: marivisintin@gmail.com



“Memórias de Lucia”: as brincadeiras nos livros escolares do Maranhão na Primeira República

Rosyane de Moraes Martins Dutra

Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Educação I, São Luís, Maranhão, Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-4800-7493>

Introdução

Os estudos sobre as crianças e suas brincadeiras sob a perspectiva dos autores da literatura no início do regime republicano no Brasil revelam as concepções sobre a infância e como eram pensadas a educação e as instituições escolares para as crianças pequenas nesse período. Nesta pesquisa documental, o levantamento de fontes sobre a instrução pública no Maranhão República possibilitou a análise dos discursos adultocêntricos sobre o tempo de brincar na escola nos primeiros anos do novo regime de governo (1890-1930). A presença de mulheres professoras na difusão das novas ideias sobre recreação e atividade em grupos, advindas do Sudeste, e que influenciavam as maneiras de pensar uma escola para as crianças, foi relevante por serem consideradas as defensoras de um ensino mais ativo.

O Maranhão vivia uma intensa adesão aos modelos de educação moderna europeia e cerceava as formas educativas brasileiras por meio das produções dos intelectuais, dentre eles, educadores, jornalistas, artistas e literatos. Essa presença atuante de sujeitos narradores de um fazer pedagógico mais ativo favoreceu a construção de espaços educativos coadunados com a exigência de um progresso republicano que vislumbrava um novo futuro para o atraso na formação das crianças. Frente a essa conjuntura, questiona-se: qual o contexto maranhense em relação à instrução pública no início do período republicano e como atuaram os intelectuais na divulgação de uma pedagogia moderna?

Assim, o objetivo dessa análise, realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras da Universidade Federal do Maranhão (GEPIB/UFMA), é identificar indícios de ludicidade nos registros realizados nos livros escolares para crianças que frequentavam as escolas de ensino primário e jardins de infância na cidade de São Luís – MA, Brasil. Os livros, escritos pela professora Rosa Castro (1871-1976) e pelo jornalista Eydher Pestana, foram publicados nos anos 1920 e 1930, e neles se ampliavam os discursos sobre a filantropia, a higiene social e a proteção da infância desvalida.

O método histórico de análise documental com as fontes literárias possibilitou destacar as categorias sobre educação e modernidade, ensino primário e brincadeiras relacionadas em meio aos registros dos autores e precursores da pedagogia republicana. Buscou-se analisar, portanto, os dados históricos sobre as concepções em torno das crianças, das limitações impostas sobre os seus brincar e como as escolas foram moldadas para se efetivarem como espaços de enquadramento das crianças, pois o Maranhão copiara as tendências políticas e institucionais da capital federal a fim de garantir a manutenção da ordem e da nacionalização. Medidas presentes nas leis e decretos criados na Primeira República apontavam, por exemplo, a instrução pública como política importante para o processo de modernização do estado do Maranhão.

O Maranhão República, a instrução pública e a formação de uma criança ativa

O final do século XIX manifestava a ideia de que o Maranhão, a exemplo de outros estados, precisava apropriar-se do novo sentimento nacional, que se apoderava principalmente das capitais. Os estudos de Silva (2017) apontaram que não obstante a criação de leis, decretos e regulamentos, os governantes maranhenses deixaram de garantir as condições fundamentais para sua organização em relação às melhorias no ensino primário. Junto às diversas legislações para a implementação do Ensino Primário no Maranhão, notórios intelectuais buscavam se envolver com as propostas que objetivavam criar e reformular instituições para o fortalecimento de uma ideia de educação em transformação. Esses processos de reformulação não eram apenas em relação ao desenvolvimento da educação, mas também pelo cenário político, pois o ideário republicano ainda não era o movimento com maior força no estado.

A primeira reforma da instrução pública republicana no ano de 1890 estabelecia a criação de uma Escola Normal para formação de professores da escola primária, além das escolas modelares e grupos escolares, considerados templos de civilização¹, conforme análise de Souza (1998), que, em meio a discursos, arquiteturas e práticas civilizatórias, foram alicerçados como instrumentos de moralização e conformação do povo. Na fala do Diretor da Escola Normal, Barbosa de Godois, em 1910, em sua obra *O mestre e a escola*, foram identificados vestígios desses anseios nacionalistas, enfatizados por intelectuais maranhenses que muito contribuíam para a construção desse ideário.

A incongruência de abrir escolas, multiplicar-as mesmo, deixando o ensino nas torturas da rotina e com um programma que fôra o d'esses estabelecimentos da infância da instrução primaria, tornava-se mister contrapor uma instrução que correspondesse à nossa época e à missão vasta que se destina a esses estabelecimentos na sociedade culta moderna (GODOIS, 1910, p. 4-5).

Em 1895, a Lei nº 119, de 2 de maio, reorganizava a instrução pública, abandonando as tradicionais regras imperiais e implantando novas regulações nos serviços prestados à educação das crianças e dos jovens maranhenses. Esse foi o primeiro regulamento da Instrução Pública no Maranhão, também chamada de Reforma de Benedito Leite². Essa lei obrigava a instrução das crianças entre 8 e 12 anos, porém evidenciava a exclusão das crianças doentes, pobres, com deficiência e que não possuíam as condições para usarem as vestimentas recomendadas nessas legislações. Em 1896, a Reforma Geral da Instrução Pública do estado do Maranhão, como lei que acrescenta novas regulações da instrução pública, divergia dos princípios universais de educação do povo.

1 Em sua pesquisa, Souza (1998) destaca a criação dos grupos escolares no período republicano brasileiro como um amplo projeto civilizador, com a difusão e exigência da alfabetização enquanto política necessária à consolidação do regime.

2 Benedito Pereira Leite foi diretor da instrução pública, reconhecido como político influente e grande reformador da educação no estado, pertencendo ao Partido Federalista (Conservador), que possuía forte presença nas decisões políticas desde o Império.

Art. 7º Todo o menor de oito a doze anos que residir nas cidades, vilas ou povoações, onde houver escolas públicas do Estado, será obrigatório a frequentá-la, salvo si:

a) Estiver sendo lecionado na casa da família do menor, tutor ou protetor ou estabelecimento em que trabalha;

b) For aluno de alguma escola ou estabelecimento particular ou de escola municipal.

Parágrafo único: não será obrigatório a frequentar a escola do Estado, nem tão pouco a municipal ou a particular, o menor que tiver incapacidade física ou mental, sofrer de moléstia contagiosa, ou for tão indigente que não tenha meios de preparar-se para frequentar as aulas ainda pelo modo mais modesto (MARANHÃO, 1896, p. 40).

Carvalho (2003, p. 36), ao falar de “questão nacional por excelência”, analisa que as reformas e os debates dos anos 1920 incluem uma campanha de regeneração do povo pela alfabetização. O Manifesto dos Pioneiros da Educação e as conferências pela Associação Brasileira de Educação disseminaram discursos e políticas de remodelação da instrução pública, incluindo as tendências europeias e norte-americanas, importadas em viagens pedagógicas e reconhecidas pelas exposições nacionais e internacionais. A criança passava a ser o centro das discussões na construção dos novos paradigmas para a educação nacional, como a criação das primeiras instituições para a infância, tais quais creches, institutos de assistência, patronatos, associações beneficentes, escolas maternais e jardins de infância.

A respeito da criação dessas novas instituições e das práticas médico-higienistas no Brasil para a infância degenerada paulista, bem como da influência que exerceram sobre as políticas de assistência científica nos estados federados, Kuhlmann Jr. (2010, p. 100) esclarece que “havia disputas de posições, mas não se abria mão do esforço comum em organizar uma sociedade por eles intitulada ‘moderna’. Definiam-se atribuições ao Estado e instituições próprias para esse mundo capitalista, urbano, industrial, ou nem tanto”.

No Maranhão, a criação de creches e jardins de infância era anúncio nos jornais de maior circulação e demarcava as práticas assistencialistas para as crianças no início da República.

Figura 1 - Anúncio do Instituto Rosa Nina, primeiro jardim de infância em São Luís, no jornal Pacotilha, em 1902.



Fonte: Pacotilha (1902)

A iniciativa privada pela associação multiprofissional garantia o surgimento dessas ações assistencialistas, que eram políticas de normatização do biológico, ou seja, a contenção dos desvios físicos e morais, vistos como “naturais” de classe ou “sujeira” estética (RIZZINI, 1993). Ações como a criação de maternidades, de institutos de assistência, de jardins de infância, creches, ambulatórios e hospitais infantis foram determinantes para a inserção da sociedade nos discursos higienistas de cuidado e proteção das crianças e suas mães. A defesa da filantropia como coadjuvante nesse processo influenciou as iniciativas nos estados federados, que, com discursos científicos e higienistas, implantavam práticas conformadoras dos corpos infantis considerados pelos médicos e filantropos como incapazes, doentes e incivilizados.

O método de ensino amplamente divulgado no Brasil e considerado moderno era o intuitivo, que valorizava a intuição e a aprendizagem dos conhecimentos pela observação e uso dos sentidos juntamente às pedagogias pestalozziana e froebeliana³. Estas difundiam práticas educativas próprias para as crianças nas escolas primárias e jardins de infância as quais valorizavam a utilização de recursos pedagógicos. No Maranhão, a escassez dos materiais didáticos nas escolas, produzidos em âmbito federal, limitava o trabalho a ser realizado com as crianças.

3 Essas pedagogias valorizavam o movimento do corpo como fator de formação nos primeiros anos da República. A modernidade exigia novas práticas escolares que consideravam as escolas como monumentos civilizatórios.

A nossa literatura escolar é muito pobre para lhe ministrar o de que ele precisa e, com poucas exceções, o que tem, está carecendo de uma boa revisão. É pois concludente que o professor terá que rebuscar as suas lições em livros estrangeiros, onde a instrução estiver aprimorada, e para isso lhe é indispensável tornar-se familiar aos idiomas em que tais livros foram escritos (A ESCOLA, 1909, p. 3-4).

A instrução pública pós-reformas passava a ser obrigatória, e a exigência de os pais manterem as crianças nas escolas da capital São Luís era enfatizada nos documentos e decretos estaduais para as escolas primárias, aprovadas em Congressos do estado, mas não garantia que as crianças as frequentassem devido às péssimas condições socioeconômicas que a maioria da população ludovicense vivia: sem assistência, saúde, segurança e proteção pela ausência de políticas sociais. As escolas, porém, serviam ao Estado republicano, que precisava moralizar, homogeneizar e regenerar a infância desvalida, erradicar o analfabetismo e formar cidadãos para a nação em progresso. “A eugenia era ideia corrente entre teóricos e autoridades e a ‘profilaxia social’ era praticada cotidianamente” (SANTOS, 2013, p. 118).

Segundo Tavares (2018), o ideário republicano modificaria, de certa forma, o cenário da pobreza extrema no estado do Maranhão, herdado do período imperial e intensificado nas capitais nordestinas pelo atraso no processo civilizatório. A escola primária passa a receber a atenção necessária para se firmar como modelar, inclusiva e efetivamente de escolarização das crianças pobres e livres a partir dos 7 anos. “Desse modo, ainda observamos uma certa invisibilidade no que diz respeito à produção de materiais que pudessem contribuir para uma visão mais acurada da infância [...]” (TAVARES, 2018, p. 49).

Os discursos, portanto, se voltavam para a instrução de uma infância futuro da nação, com práticas pedagógicas que ensinavam a ler, escrever e contar, além de atividades para o corpo que privilegiavam a desenvoltura, a destreza, a mobilidade e a força. Os grupos escolares, escolas-modelo⁴ e jardins de infância são criados como instituições para crianças em idade pré-escolar e escolar para atenderem o ideário nacionalista de civilização enquanto templos das novas cidades brasileiras (SOUZA, 1998). A professora Rosa Castro foi uma representante do magistério público maranhense que contribuiu para a constituição de um olhar mais ativo sobre as crianças maranhenses. Diretora e fundadora de outra escola normal no Maranhão, Rosa Castro enfrentava o conservadorismo e a supremacia masculina nas instituições de ensino e formação de professores e defendia uma instrução pública para as crianças a partir dos ecos das novas discussões sobre a atividade (MOTTA, 2008).

Em conferência intitulada *As crianças*, realizada no âmbito da Biblioteca Pública, em 4 de dezembro de 1909, a professora normalista Laura Rosa (1894-1976) anunciava a concepção sobre infância que pairava sobre a moderna pedagogia aclamada:

A criança é o symbolo da alegria e da inocência, a flôr perfumada e casta que desabrocha no seio maternal. Imaginemol-a no regaço maternal, sugando avidamente com os lábios roscos e perfumados o leite da sua progenitora; como é risonha e adorável entre as faixas singelas ou rendilhadas, cheirando á alfazema! (ROSA, 1909, p. 22).

4 A escola-modelo foi criada por Benedito Leite, o reformador da instrução pública no Maranhão, nas primeiras décadas da República. Ela seguia os moldes das escolas criadas no Sudeste e eram consideradas referências para o ensino das crianças.

As crianças, portanto, eram apresentadas como seres delicados, que necessitavam de intervenção educativa, proposta também da pedagogia froebeliana, que concebia as crianças como flores de um jardim e atribuía à família a primeira obrigação na educação das crianças pequenas, desde o nascimento (ARCE, 2002). O pensamento de olhar para as escolas como jardins refletia o desenvolvimento natural que deveria ser possibilitado por meio das autoatividades livres⁵, nas quais as jardineiras semeavam nas florzinhas o desejo de aprender.

Aos 7 annos a criança deve tomar os livros e caminhar para a escola, onde o mestre lhe vae iluminar a intelligência, desenvolvê-la, dar-lhe a beber idéas novas, burilar-lhe o pensamento, cultivar-lhe o entendimento. Mas aquilo que se chama o eu ah! Esse já vem do lar, já vem formado de casa (ROSA, 1909, p. 32).

Rosa (1909), enquanto difusora dessas propostas civilizatórias, defendia a formação do pequeno leitor e a importância dos livros escolares para a educação das crianças maranhenses que frequentavam as escolas de instrução primária na capital. Intelectuais maranhenses, como as professoras Laura Rosa e Rosa Castro, criaram uma rede de produção bibliográfica para a venda de um novo estilo de vida escolar para as crianças, o qual legitimava os discursos de uma nova criança, que deveria brincar, manipular, interagir e construir conhecimento. A imprensa periódica veiculava notícias sobre materiais publicados em revistas pedagógicas e instaurava um novo campo do fazer pedagógico que combatia o velho tradicionalismo.

Circulará brevemente a Revista Pedagógica Maranhense, que terá por fim a propaganda, no Estado, dos modernos métodos de ensino. A direção dessa revista, que incontestavelmente virá satisfazer a uma das mais palpitantes necessidades, está a cargo dos professores Joaquim de Oliveira Santos, Antonio Lopes da Cunha e Jerônimo José de Viveiros. O preço da assinatura anual será de 5\$000, para a capital e 6\$000 para o interior (PACOTILHA, 1908, p. 1).

A nova criança, que poderia brincar na escola, passava a ser pauta nas obras literárias, nos artigos de jornais e periódicos de grande circulação e nos livros escolares.

5 Nessas atividades, as crianças conseguiriam, sozinhas, descobrir os limites das suas atitudes e construiriam seus conhecimentos com liberdade e curiosidade.

Os livros escolares e obras literárias nas escolas maranhenses: rastros de ludicidade

As escolas republicanas passaram a receber materiais impressos que viabilizavam a educação moderna tão almejada pela unidade federada e que trazia os ares de um escolanovismo. Era uma necessária mudança cultural pela alfabetização já na infância e a preparação precoce de futuros trabalhadores para as fábricas que se instalavam no Maranhão. Os livros escolares e literários traziam os discursos do projeto nacionalista, que via na institucionalização das crianças o meio legitimador do ideário civilizatório, com propostas atraentes para a formação dos pequenos ludovicensens, de exaltação do corpo infantil e da brincadeira. “O novo cidadão não é mais invocado para officiar no augusto templo da Ciência. Basta-lhe agora o manejo cívico do alfabeto” (CARVALHO, 2003, p. 35).

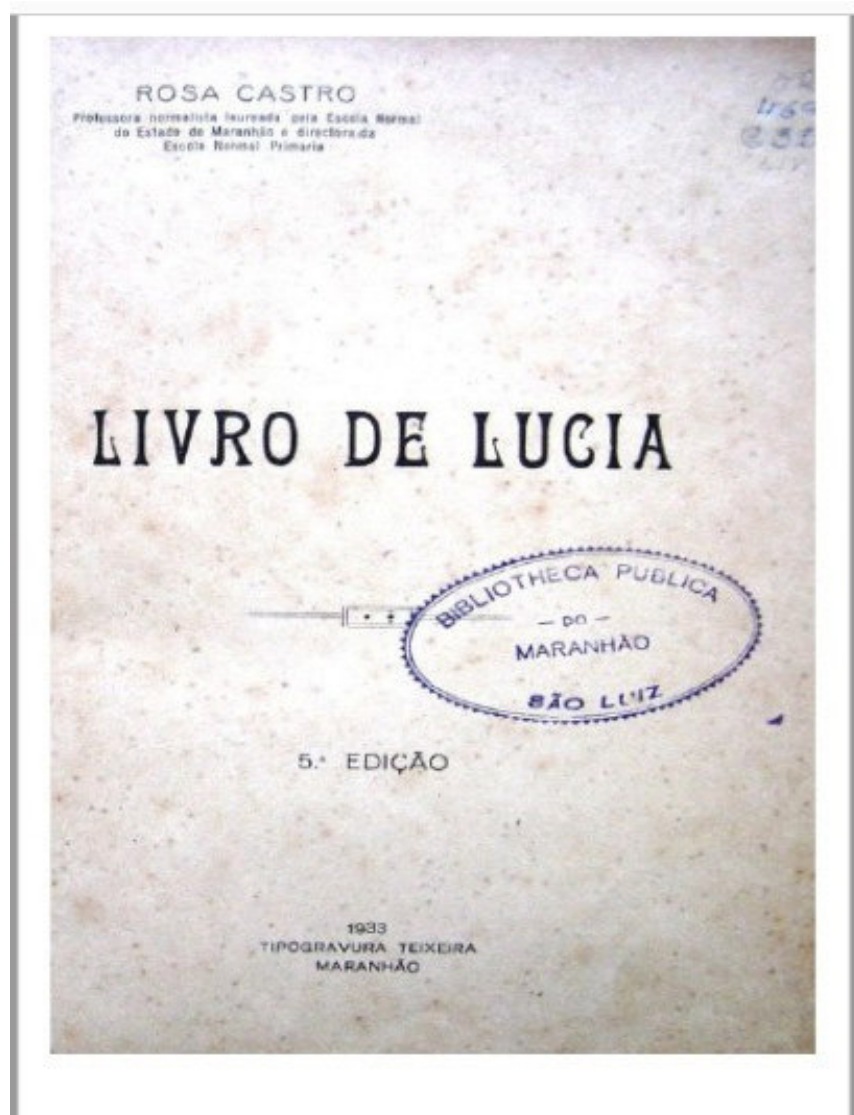
Nesta seção apresentar-se-ão dois livros produzidos por escritores maranhenses e que serviram de material didático para o ensino de crianças nas escolas primárias e jardins de infância. O primeiro livro, escrito pela professora Rosa Castro e apresentado como livro escolar em 1933, foi o *Livro de Lucia*, destinado aos professores do ensino primário. Rosa Castro, nascida na cidade de São Bento, interior do estado do Maranhão, lecionava Filosofia da Educação na Escola Normal do Estado, depois no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Foi também professora do Instituto Rosa Nina, escola particular em São Luís, e dava aulas particulares para meninas ricas. Como mulher professora, rompe a barreira do patriarcado e se consagra como uma estudiosa do universo das crianças, que registrava em sua atuação, como formadora de professores primários, a importância que dava ao ensino moderno.

Castro (1933), em sua apresentação no livro, destacava o interesse na organização de uma obra para as crianças maranhenses. “São em geral desconhecidas as nossas riquezas, os nossos productos naturaes, assim como quasi ninguém conhece os nossos grandes homens nem os feitos que os illustraram” (CASTRO, 1933, p. 13). O livro se caracterizava pela multidisciplinariedade e tentava abordar temas relevantes em cada uma das áreas do conhecimento. Ainda na apresentação, destaques realizados nos principais jornais de circulação da cidade exaltavam o trabalho da professora Rosa Castro em prol da infância e da instrução pública nesses primeiros anos republicanos.

Como se vê, não se poderia reunir melhor, num livro para creanças, tudo que as estas pode interessar e ser útil, e não resta duvida de que nesse ponto a obra da inteligente professora ha-de ter satisfactorio exito, tanto mais que ella vem preencher uma grande lacuna na nossa instrucção primaria, para a qual é tão difícil encontrar livros, cujo estylo seja leve e comprehensivo e que attraiam e eduquem, ao mesmo tempo a infancia (CASTRO, 1933, p. 16).

O *Livro de Lucia* conta a história de uma menina e suas lembranças no tempo de escola. Durante a narrativa dessas memórias, Castro (1933) abordava os conteúdos de ensino para crianças em idade escolar nos chamados estudos superiores, em que se agrupavam as que possuíam idade entre 10 e 13 anos. Com 42 capítulos em 148 páginas, o livro é composto por temas que se subdividem nas áreas de Ciências, Estudos Sociais, Recreação e Matemática, incluindo estudos sobre moralidade, civismo e religião, além de história do Maranhão.

Figura 2 - Capa do Livro de Lucia (1933)



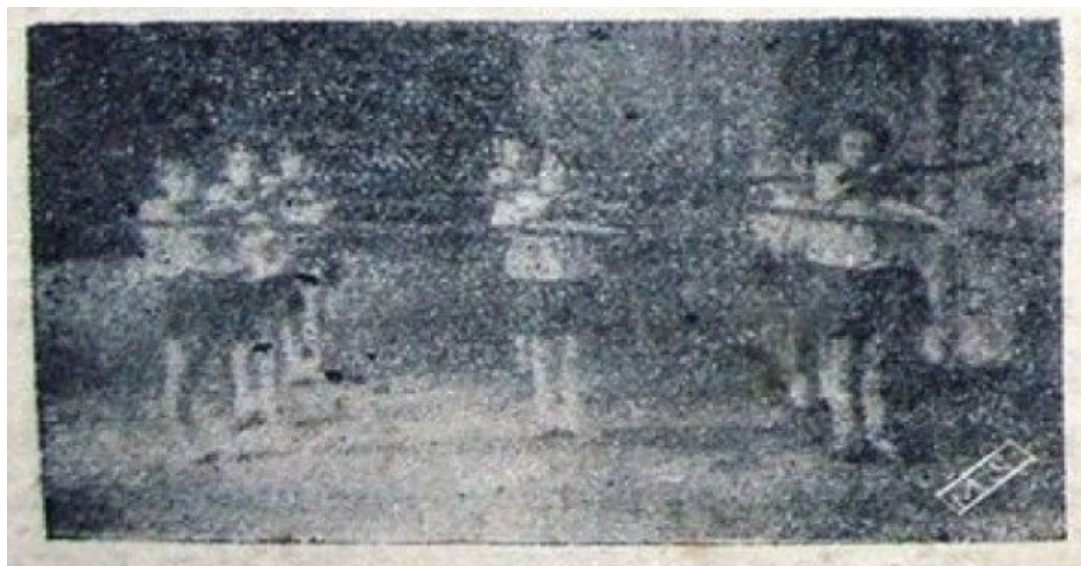
Fonte: CASTRO (1933)

Nesta seção nos deteremos ao sétimo capítulo, intitulado *O Recreio*, que, logo na primeira página, atribui a hora do recreio na escola como premiação às crianças que terminassem as lições requeridas pelas professoras em sala de aula. A menina Lucia relata sua impressão vendo seus colegas de turma sendo liberados para o recreio: “hoje não ficou nenhum dos meninos detido na classe: todos souberam muito bem as lições e não tiveram mau comportamento até essa hora” (CASTRO, 1993, p. 34). A autora utilizava as histórias contadas pelas próprias crianças para que estas mudassem os comportamentos, na defesa de um espírito instruído e ereto, que só poderiam brincar se cumprissem seus deveres estudantis. Zilberman e Lajolo (1993) estudaram sobre a missão assumida pela literatura infantil nas escolas primárias brasileiras e que se manifestava por textos descritos por crianças, obras que exaltavam a postura patriótica que elas deveriam ter após a leitura.

A menina Lucia, em suas memórias, detalhava os brincares das crianças nessa hora tão esperada: “Formam-se grupos, filas e fileiras, e, enquanto estes conversam numa incessante animação e outros riem de historias engraçadas que lhes contam os companheiros, outros dão saltos e apostam umas carreiras” (CASTRO, 1933, p. 34). Encontram-se, nesses trechos, rastros das brincadeiras que as crianças inventavam quando se encontravam, relatados pela personagem e enfatizados por Castro (1933) como práticas necessárias na formação de uma criança ativa. A atenção, a disciplina e o interesse pelos estudos deveriam ser motivados e desenvolvidos a partir do movimento do corpo nos espaços escolares. Como princípio da modernidade, era preciso exaltar a criança como semente de uma nação regenerada, e nos momentos de recreação, de recreio, seriam desenvolvidos naturalmente o gosto pela instituição e sua imponência formativa (KUHLMANN JR., 2010).

Essa importância é especificada por meio dos relatos de Lucia, quando a personagem diz que “no fundo do salão, agrupam-se as meninas. Vem o Jardim da Infância, e, sob a direção das alunas mais adiantadas, entre as quais se acham Ruth e Amelia, começa a criança os seus interessantes brinquedos de roda” (CASTRO, 1933, p. 34). Nesse trecho das lembranças do recreio de Lucia são evidentes os dados sobre as brincadeiras entre crianças de idades diferentes e a valorização das cirandas, das brincadeiras de roda como favoritas entre as meninas. Essa divisão por gênero era característica da educação republicana, na qual se atribuíam comportamentos, espaços e atividades como adequados a meninos e meninas, e que contribuíam com a desigualdade entre mulheres e homens na sociedade. As pedagogias modernas mantinham essa divisão por gêneros e idades, dando continuidade às práticas educativas do império, em uma roupagem mais atraente.

Figura 3 - Imagem das meninas brincando de bambolê em uma escola de instrução primária



Fonte: CASTRO (1933)

Segundo Tavares (2018, p. 55), “estes intelectuais participaram de uma rede de relações compondo o cenário educacional maranhense, deixando suas marcas impressas no pioneirismo quanto à expansão do ensino público (...)”, motivados pelas novas pedagogias e visualizando uma ampliação de concepções acerca das crianças e da educação que deveria ser ofertada a elas. Isso destacava o papel dos jardins de infância nesse período de transição de regime, que designou às novas instituições de ensino o caráter renovador da educação para a infância.

O outro livro adquirido no ano de 1924, para os jardins de infância da capital do Maranhão, foi o intitulado *Vida Infantil*, do autor Eydher Pestana, jornalista do Diário de São Luís, periódico impresso de grande circulação na cidade. Pestana trabalhava com Nascimento de Moraes, redator-chefe do jornal que publicara, em 1923, alguns artigos sobre a Reforma da Instrução Pública, que incluía, naquele ano, os jardins de infância no sistema educacional como curso elementar ofertado às crianças de 5 a 6 anos de idade. Moraes acompanhou todo o processo de construção da Escola Modelo, na qual funcionaria o primeiro jardim de infância do Maranhão.

O livro de Eydher Pestana repercutia positivamente sobre o campo da literatura infantil em São Luís por apresentar os métodos modernos de ensino para crianças pequenas matriculadas nos cursos elementares. “Nosso colaborador Eydher Pestana, acaba de dar a última demão ao seu recente trabalho dedicado às escolas elementares. VIDA INFANTIL, baseado no programa oficial, dá aos exercícios de linguagem uma modalidade nova” (DIÁRIO DE SÃO LUÍS, 1924, p. 4).

Por não estar disponível no acervo digital do arquivo público do estado do Maranhão (APEM), não tivemos acesso à obra para análise mais próxima aos assuntos que eram apresentados às crianças nas escolas. Mesmo sem o conhecimento desse livro escolar, ficava evidente o impacto de sua importância para o ensino no jardim de infância, considerando que não havia materiais impressos para os cursos elementares. “Cada ponto ali requerido tem o seu necessário desenvolvimento atendido, porem que se dedica a jardins da infância. Para tornar mais suave a aprendizagem, cada assunto é tratado em versos simples [...]” (DIÁRIO DE SÃO LUÍS, 1924, p. 4). Na informação do jornal, exalta-se o trabalho desenvolvido pelo autor como uma obra exclusiva ao contexto das crianças pequenas.

Zilbermann e Lajolo (1993) apontam como esses livros enfatizavam a formação da infância ideal em meio a inofensivas histórias infantis, a absorção de novas formas de cuidar e educar as crianças brasileiras, que partem do desejo hegemônico das classes dominantes: formar o pequeno trabalhador. “Teatralizando os pontos, o autor teve em vista provocar, pela mímica, que a criança tenha mais nítida compreensão da matéria ensinada, e grave por isso, com mais precisão, correspondência figurada de cada termo [...]” (ZILBERMANN; LAJOLO, 1993, p. 67). Novas metodologias eram discutidas entre os estudiosos e gestores da instrução primária, fomentando os espaços nas escolas para que as crianças brincassem.

Assim, aprimoramos nosso olhar sobre os discursos presentes nos livros escolares, com destaque ao tempo da brincadeira registrado nessas obras literárias, que estão a serviço dos propósitos civilizatórios da recente nação republicana. O Maranhão, sempre repercutindo as tendências da capital federal e das grandes cidades brasileiras, construía seu destino perante a instrução das crianças, com ajuda dos intelectuais, dos jornais, dos periódicos e demais produções literárias.

Considerações finais

A investigação das brincadeiras por meio de produções literárias de intelectuais maranhenses proporcionou o reconhecimento de um cenário político e social que adaptava o estado aos anseios de um ideário inovador, que buscava incluir a escola como instituição prioritária. Educar era urgente para uma moderna pedagogia, que acenava para os materiais e recursos pedagógicos como auxiliares na concretização de uma formação ideal para as crianças pobres maranhenses.

A partir dos estudos das instituições que se elevavam no estado do Maranhão, na Primeira República, é possível compreender a formação de uma nação para o povo. Políticas públicas e iniciativas privadas acordavam as maneiras de conterem os desvios dos corpos que compunham aquela sociedade, ora vislumbrada pelas belezas naturais, ora atormentada pelas pessoas que viviam na cidade. Civilizar era preciso, na emergência da oferta de espaços educadores dos homens, desde a infância.

As crianças eram alvo do controle pela educação, que, metodologicamente, tentava reconstruir o sentimento civilizatório maranhense pela implementação de novas metodologias para atendimento das crianças nas escolas primárias e jardins de infância. Acreditava-se que, pela infância, seria possível formar uma nação ideal, livre dos excessos, condicionada aos ideais republicanos. Nesse processo, a produção bibliográfica era importante para garantir a homogeneidade na formação das crianças, livros que eram escritos por professores e escritores maranhenses, que, em uma linguagem leve e encantadora, atraíam os pequenos leitores à proposta civilizatória da Primeira República.

As brincadeiras passavam a ser consideradas nos registros literários, pois divulgavam a pedagogia moderna de Froebel e Pestalozzi e a formação de uma criança ativa. Discursos que por trás escondiam a trama da disciplinarização das crianças, marca da educação imperial e que estava presente nos livros escolares, tendo o tempo de brincar como premiação aos que terminassem suas lições. Além dessas questões, analisadas nas obras de Rosa Castro e Eydher Pestana, as evidências da separação por gênero nos espaços brincantes revelam que meninos e meninas sempre estiveram nos extremos dos encontros no recreio, visto como tempo regulado, controlado e designado pela escola, o que desloca dos anúncios de novos tempos e novas formas de olhar para as crianças.

As crianças eram alvo de uma nova economia do corpo, docilizadas e silenciadas pelas próprias carências a que estavam expostas e que as tornavam um acesso para a reforma de costumes das famílias, ao mesmo tempo em que justificavam a intervenção do Estado e da boa sociedade atuando por meio de um conjunto de instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A ESCOLA. Maranhão, n. 1. 9 out. 1909. [Acervo Físico]
- ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins-de-infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- CASTRO, R. **O livro de Lucia**. 5. ed. Maranhão: Typografia Teixeira, 1933.
- DIÁRIO DE SÃO LUÍS. Maranhão, n. 2. 30 jun. 1924. [Acervo Físico]
- GODOIS, B. de. **O mestre e a escola**. Maranhão: Imprensa oficial, 1910.
- KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MARANHÃO. Lei nº 119 de 2 de maio de 1895. Reorganiza a Instrução Pública do Estado. **Coleção das Leis do Estado do Maranhão**, Maranhão, 1896.
- MOTTA, D. G. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação & Linguagem**. São Paulo, ano 11, n. 18, p. 123-135, jul./dez. 2008.
- PACOTILHA. Maranhão, n. 143. 21 jan. 1908. [Acervo Físico]
- RIZZINI, I. **História da assistência no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.
- ROSA, L. **As crianças**: conferência realizada no salão da Biblioteca Pública, a 4 de dezembro de 1909. São Luís: Imprensa Oficial do Maranhão, 1909.
- SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 117-128.
- SILVA, D. R. da. **As casas de ensino no Maranhão: um estudo de sua representação no período republicano (1903-1912)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.
- SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primaria graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1998.
- TAVARES, R. S. **Escola e infância: processo de institucionalização dos jardins-de-infância na capital do Maranhão no período de 1870 até a década de 1930**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias autores e textos**. São Paulo: Global, 1993.

RESUMO

A investigação de cultura lúdica em produções literárias de intelectuais do período republicano brasileiro no Maranhão proposta neste artigo considerou levantar dados históricos sobre as brincadeiras que se manifestavam e como a instrução pública foi importante para a sistematização de uma pedagogia moderna. Objetivou-se analisar os registros literários de Rosa Castro (1933) e Eydher Pestana (1924) enquanto intelectuais propagadores do ideário moderno para a educação das crianças, tendo sido identificados os indícios de uma prática brincante no interior das escolas e dos jardins de infância. O método histórico utilizado foi o de análise documental de fontes literárias. Os estudos de Carvalho (2003) e Silva (2017) contribuíram com as análises sobre a escola republicana, o brincar na história da educação e o estado do Maranhão na transição do modelo educacional. Com os resultados, pretende-se contribuir com as pesquisas sobre história das crianças maranhenses e de suas brincadeiras enquanto um campo em processo de constituição.

Palavras-chave: brincadeiras, literatura, escola, República, Maranhão.

“Recuerdos de Lucia”:**jugando en los libros escolares en la Primera República de Maranhão****RESUMEN**

La investigación de la cultura lúdica en las producciones literarias de intelectuales de la época republicana brasileña en Maranhão propuesta en este artículo consideró recabar datos históricos sobre los juegos que se manifestaron y cómo la instrucción pública fue importante para la sistematización de una pedagogía moderna. El objetivo es analizar los registros literarios de Rosa Castro (1933) y Eydher Pestana (1924), como propagadores intelectuales de ideas modernas para la educación infantil, donde se identificaron signos de una práctica lúdica dentro de escuelas y jardines de infancia. El método histórico utilizado fue el análisis documental de fuentes literarias. Los estudios de Carvalho (2003) y Silva (2017) contribuyeron al análisis de la escuela republicana, jugando en la historia de la educación y Maranhão en la transición del modelo educativo. Con los resultados se pretende contribuir a la investigación sobre la historia de los niños maranhenses y sus juegos, como un campo en proceso de constitución.

Palabras clave: chistes, literatura, colegio, República, Maranhão.

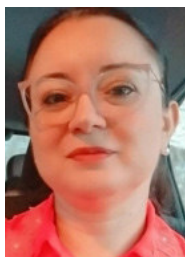
“Lucia's memories”:**playing in Maranhão's school books in the First Republic****ABSTRACT**

The investigation of playful culture in literary productions by intellectuals from the Brazilian republican period in Maranhão proposed in this article considered raising historical data about the games that were manifested and how public instruction was important for the systematization of a modern pedagogy. The objective is to analyze the literary records of Rosa Castro (1933) and Eydher Pestana (1924), as intellectual propagators of modern ideas for children's education, where signs of a playful practice inside schools and kindergartens were identified. The historical method used was the documentary analysis of literary sources. The studies by Carvalho (2003) and Silva (2017) contributed to the analysis of the republican school, playing in the history of education and Maranhão in the transition of the educational model. The results are intended to contribute to research on the history of maranhense children and their games, as a field in the process of being constituted.

Keywords: jokes, literature, school, Republic, Maranhão.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/09/2021

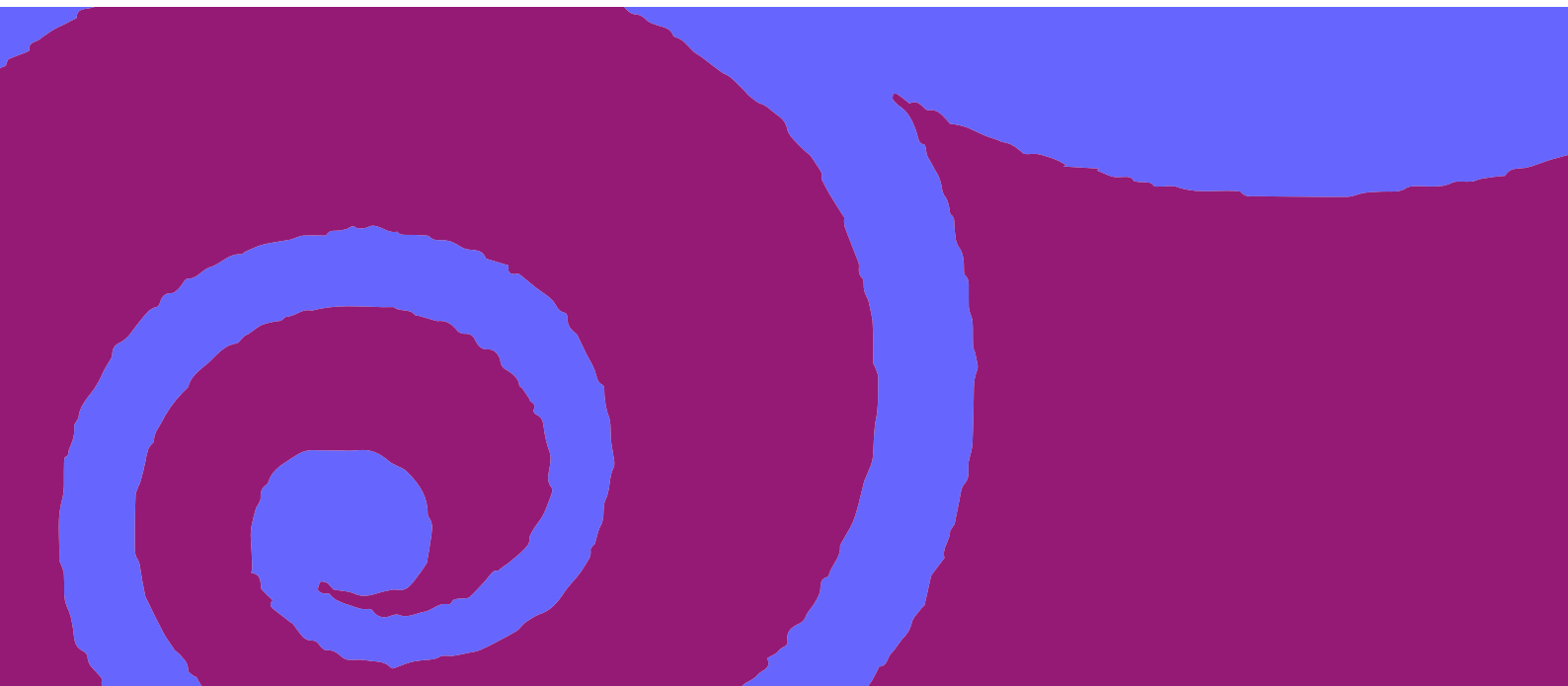
DATA DE APROVAÇÃO: 21/01/2022



Rosyane de Moraes Martins Dutra

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Brasil. Professora do Departamento de Educação I/Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB/UFMA), Brasil.

E-mail: rosyane.dutra@ufma.br



“Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!” relações de idade e gênero e cultura lúdica na Educação Infantil

Patrícia Dias Prado

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8790-1594>

Tatiana Renzo Fonseca

Rede Municipal de Educação, Campinas, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1173-2982>

Introdução

Este artigo aborda as relações de idade e gênero entre crianças pequenas concebendo essas categorias em um contexto de Educação Infantil que favoreça e propicie as relações entre meninas e meninos, de idades iguais e diferentes, com suas professoras e professores a partir de dados de pesquisa que analisou tal temática. Parte-se da hipótese de que o convívio em meio às diferenças, não só de idade e de gênero, pode proporcionar uma diversidade de relações que contribui para a construção das culturas infantis e para o rompimento de um sistema educativo que classifica as crianças e segmenta suas vivências por meio de recortes etários e de divisões por sexo, desnaturalizando comportamentos justificados por fatores biológicos. No interior dessa análise, provoca-se um diálogo interseccional entre idade e gênero na infância com vistas à construção de uma Educação Infantil emancipatória e decolonizadora de infâncias e docências.

Acrescenta-se ao debate a ação e o papel da cultura lúdica em meio à diversidade das relações entre as crianças, considerando a preponderância dos jogos e brincadeiras infantis – elementos essenciais à cultura lúdica infantil – que corroboram para a consolidação e dinamização das culturas infantis, assim como propiciam as manifestações de meninas e meninos que atuam e modificam seus meios sociais e culturais (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019).

Pretende-se, outrossim, contribuir para a construção de Pedagogias decoloniais que deem visibilidade às experiências das crianças pequenas e que as liberte das interpretações recortadas de sujeito, invertendo “(...) a relação de poder entre tempo e humanidade que experienciamos na atualidade”, que nos classifica como “atrasados” e objetiva transformar as crianças em “(...) adultos produtivos controlados pelo tempo, que na sociedade atual é sinônimo de capital” (SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 88).

O termo colonialidade, referente aos processos de dominação e às estruturas assimétricas de poder herdadas, perpetuadas e disseminadas a partir da colonização dos povos latino-americanos, embasa um complexo fenômeno histórico de naturalização de hierarquias que sustentam um padrão de poder capaz de reproduzir relações de dominação pautadas em aspectos territoriais, culturais, epistêmicos e raciais (RESTREPO; ROJAS, 2010). Esses autores defendem que, a partir do padrão de poder então estabelecido, foram geradas formas de opressão cujas feições ganham contorno no sexismo, no racismo e demais aspectos nos quais expectativas ideais de sujeito (que se assemelham as do colonizador europeu) não são supridas, desumanizando e sujeitificando indivíduos (LUGONES, 2014).

Em busca da emancipação dos grupos minoritários e subalternos e orientado por caminhos de resistência à situação de dominação, o pensamento decolonial encarrega-se de práticas epistêmicas (envolvendo as relações sociais e econômicas e os planos do pensamento, da educação e da existência humana) que reconheçam e transgridam a colonialidade produzida não só na América Latina, mas nas demais regiões outrora colonizadas (MOTA NETO, 2020).

Segundo Aquino (2015), o sistema educativo também busca formar um ideal hegemônico de pessoa, negando as identidades das crianças e posicionando-as em condição de subalternidade, condição essa caracterizada por um silenciamento dos grupos oprimidos (SPIVAK, 2010). As crianças, contudo, não se calam e tendem a resistir a esses processos dominadores.

A Educação Infantil em creches e pré-escolas, primeira etapa da Educação Básica, é responsável pela educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, e deve consistir em um espaço de reconhecimento das crianças como possuidoras de direitos – conforme previsto na Constituição (BRASIL, 1988), com educação de qualidade para bebês e crianças pequenas, garantindo que suas infâncias sejam respeitadas e vivenciadas plenamente no cotidiano educativo, com eixo central nas brincadeiras (BRASIL, 2010; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

Nesses espaços, é imprescindível que se concentrem esforços para propostas que garantam as relações nas diferenças (de classe social, idade, geração, gênero, raça, etnia, entre outras), rompendo com ideais etários e heteronormativos, cujo modelo ideal, defendido por uma pedagogia colonizadora, consiste no homem adulto, branco, cristão e heterossexual (FINCO, 2010).

Visto que tais relações oportunizam uma “(...) pluralidade de histórias, trajetórias, vivências, crenças, conhecimentos” (SANTIAGO; SOUZA; FARIA, 2019, p. 15), a organização dos espaços e tempos da Educação Infantil deve garantir o imprevisto (BUFALO, 1999), permitindo o convívio das diferenças (FARIA, 1999), a produção das culturas infantis (PRADO, 1999), da participação e do protagonismo das crianças, não como mais uma forma de instrumentalização de poder por parte das(os) adultas(os) (LIMA, 1989).

Discutir as categorias idade e gênero e o desafio de organizar propostas pedagógicas, espaços, tempos e vivências que considerem essa diversidade na relação entre as crianças, rompendo com as classificações etaristas e generificadas, nos conduz a caminhos reflexivos rumo a uma Educação Infantil que liberte as crianças (e profissionais) das relações de dominação e das condições impostas. Afinal, as crianças chegam em uma sociedade com concepções de infância definidas e definitivas em relação à idade, ao gênero, à classe social e à raça e etnia, ou seja, adultocêntrica, preconceituosa e excludente. Contudo, elas não ficam restritas a essas imposições e demarcações, rompendo-as, criando-as, contrapondo-as, em um processo de autoria social (ABRAMOWICZ, 2011).

Grillo; Santos Rodrigues e Navarro (2019), partindo das ideias de Chateau (1947) e Prost (1950), destacam a cultura lúdica, circunscrita nesse processo, como um “(...) conjunto de práticas, comportamentos, regras e linguagens que definem a identidade de um certo grupo de crianças na sua relação com as atividades lúdicas (jogo, comportamento lúdico, brinquedo, cantigas de roda etc.)”. Ao possibilitar que se incorporem e criem conhecimentos relativos aos jogos, brincadeiras e demais atividades lúdicas, torna possível o impulsionamento dos “(...) modos de pensar, expressar e agir no interior dos grupos sociais” (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019, p. 178).

Caillois (1986) destaca que os jogos incidem em permear a organização social, podendo contribuir para caracterizar alguns traços de determinado grupo social, firmando uma consubstancialidade entre jogo e cultura na elaboração da cultura lúdica do grupo.

Defende-se, com alicerce nessas ideias, que nos espaços destinados à educação formal das crianças pequenas sejam oportunizados e incentivados jogos, brincadeiras, brinquedos e comportamentos lúdicos que, ensejados por um protagonismo infantil, permitam a (re)elaboração de uma cultura lúdica enriquecida pelas diferenças etárias e de gênero entre as crianças, permitindo um diálogo com elementos culturais e sociais existentes. Tendo em vista que, conforme ressaltam Grillo; Santos Rodrigues e Navarro (2019), baseando-se nas ideias de Caillois (1967): “(...) a cultura lúdica não é algo isolado, mas resulta de uma apropriação dialética da própria cultura (objetos, discursos, signos, linguagens, formas de agir etc.)” (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019, p. 180).

Feitas tais considerações introdutórias são contextualizados, em seguida, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa a partir da qual o artigo se delinea. Então, são discutidos idade e gênero sob uma perspectiva interseccional, compreendidos como categorias normatizadoras da infância. Após isso, analisam-se dialogicamente as relações de idade e gênero na Educação Infantil com a cultura lúdica. E, por fim, são traçadas as considerações finais do texto.

Procedimentos metodológicos

Considerando as crianças como produtoras de culturas, que não se limitam a reproduzir a cultura adulta, construindo sentidos, significados (FERNANDES, 2004), representações e crenças em sistemas organizados (DELGADO; MÜLLER, 2005), por meio de reprodução interpretativa (CORSARO, 2002), torna-se fundamental a decolonização das metodologias de pesquisas com crianças, descentralizando nossos olhares ainda etnocêntricos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009; MARTINS FILHO; PRADO, 2021) e priorizando o protagonismo das crianças em suas diversas vozes, silêncios, linguagens e expressões.

Para tal, tem-se o estudo de caso etnográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MARTUCCI, 2001; SARMENTO, 2011) com o intuito de “(...) compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis” (MARCHI, 2018, p. 730) em uma realidade multidimensional e historicamente situada, sendo caracterizado, segundo Sarmento (2011), pela dimensão sociocultural da investigação.

Este artigo, desse modo, fundamenta-se na pesquisa de mestrado de Fonseca (2021), no campo da Sociologia da Infância, que é baseada em uma perspectiva interpretativa e crítica, com centralidade em fenômenos simbólicos e culturais, como em um desenho investigativo com procedimentos que possam compreender e problematizar as relações multietárias entre meninas e meninos no contexto da pré-escola.

Assim, acompanhou-se uma pré-escola de um Centro de Educação Infantil (CEI) em um município do interior paulista durante 9 meses no ano de 2019 e as jornadas educativas de uma turma de 30 crianças, de 3 a 6 anos de idade e sua professora, de 2 a 3 vezes por semana. Nesse município, as turmas são organizadas em agrupamentos multietários implementados a partir de uma resolução municipal no ano de 2002.

O intuito foi analisar as relações sociais entre meninas e meninos de diferentes idades, considerando as produções de suas culturas infantis em meio à experiência multietária, considerando que a infância ultrapassa uma rigorosidade etapista atrelada à idade. Buscou-se compreender de que maneira as crianças formavam seus grupos, como se relacionavam entre idades iguais e diferentes e investigar e conhecer como crianças mais novas e mais velhas, em seus grupos de idade, experienciam suas trajetórias de vida nas instituições de Educação Infantil de acordo com o gênero.

Os recursos utilizados para a geração de materiais basearam-se na observação participante, conversas com as crianças, registros em diário de campo, fotografias e filmagens, além de entrevistas semiestruturadas com professoras e um professor, gestoras e famílias das crianças (mediante autorizações)¹.

¹ Pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pela Plataforma Brasil, nos Termos de Consentimento, de Uso de Imagem e Voz, e de Assentimento para menores.

Ao permitirmo-nos como adultas(os) e pesquisadoras(es) da infância estar com as crianças em seus momentos na instituição, buscando adentrar em seus lugares e tempos, aceleramos nossos ritmos internos, provando certo desconforto de nos colocarmos sob perspectiva das crianças e vice-versa, relacionando, trocando, disputando, vivenciando, experimentando entre crianças de diferentes idades novas possibilidades de sermos adultas(os) e crianças.

Os materiais produzidos foram analisados a partir do campo dos Estudos Sociais da Infância, como a Pedagogia e a Sociologia da Infância, apoiando-se, a partir desse campo, na conceituação de infância enquanto categoria de análise social e oriunda de uma construção histórica, social e cultural e na conceituação de crianças como seres ativos, que constituem e constroem a própria categoria da infância, assim como a sociedade, e que também são constituídas pelas instituições e macroestruturas da sociedade (SARMENTO, 2008).

Os Estudos Interpretativos da Sociologia da Infância, uma de suas vertentes, encarregam-se dos elementos de heterogeneidade que cruzam a infância, considerando que as crianças são distribuídas desigualmente pelas categorias sociais, como subgrupos etários, de gênero, classe, raça e etnia, sendo fundamental adentrar as lógicas próprias das crianças e estudá-las sob seus pontos de vista.

Assim, investigar as culturas infantis produzidas nas brincadeiras e nas relações de idade entre crianças pequenas de uma Educação Infantil multietária, quase 20 anos depois de sua implementação (PRADO, 2006), pode contribuir para que se aprofunde, se renove e se atualize o que sabemos sobre as meninas e meninos, mais novas(os) e mais velhas(os) em idade, juntas(os) na pré-escola, e para reforçar e intensificar a urgência de desconstruir os estereótipos etários e generificados que ditam as formas como as crianças devem vivenciar suas infâncias.

Atendo-se às trocas entre os diferentes pares, buscando observá-los atentamente, percebê-los e ouvi-los, notava-se que as diferenças etárias se mostravam propositivas nos momentos de conflitos, que, em sua maioria, eram solucionados pelas próprias crianças. Havia, contudo, momentos em que elas verbalizavam explicações que nós, adultas(os), as oferecemos ao justificarmos o que significam essas diferenças de idade. Justificativas essas não só perpetuadas, mas ressignificadas pelas crianças que, todavia, também reproduziam os significados adultos para as relações entre diferentes idades:

Teresa² (3 anos) e Amanda (5 anos) me chamam para ir empurrá-las nos balanços. Dou impulso em Amanda e pergunto se já sabe continuar sozinha, fazendo “perna pra frente e perna pra trás”. Enquanto isso, Teresa fica me chamando para eu a balançar. Peço para Amanda esperar um pouco e ela diz:

— É porque ela é pequenininha, né, tia? Ela não sabe balançar sozinha!

Pergunto para Amanda o que ela quer dizer com “ser pequenininha”. E ela diz:

— Ela é pequena! Minha mãe disse que as pequenas acabaram de nascer e não aprenderam ainda! (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Amanda fez uma comparação entre seus momentos de nascimento para justificar a diferença de idade, que estava vinculada à incapacidade de Teresa balançar-se sozinha.

2 Os nomes das crianças são fictícios.

Esse episódio exemplifica como tendemos a perceber o avanço da idade como um aumento da capacidade, enquanto competência, aptidão para realizar algo. Todavia, o que se observou em campo foram distintas capacidades de (re)inventar e (re)criar das crianças pequenas, quaisquer que fossem suas idades – inclusive a partir de suas diferentes idades.

Interseccionando idade e gênero na infância

A partir dos estudos de Prado (2006) sobre as relações de idade entre crianças pequenas nesse mesmo município paulista durante os quatro primeiros anos de implementação da referida proposta de agrupamentos multietários da Educação Infantil, incitou-se um debate ainda incipiente, objetivando romper com as idades da infância em sua concepção classificatória, segregadora, condicionadora e colonizadora dos corpos, capacidades, competências, desejos e necessidades das crianças.

Segundo Veiga Neto (2000), a idade é caracterizada por um fator de pertencimento e está interligada com outras categorias identitárias, como de gênero, etnia, raça e classe social, representada pelas marcas físicas, modos de se vestir, de falar, de se portar. Dessa forma, as idades vão além da dimensão biológica de classificação por etapas, de acordo com características físicas, químicas e psicológicas, mas também pelas dimensões de natureza simbólica e representacionais, nas quais são atribuídos sentidos e significados às diferentes idades no capitalismo (PRADO, 2006).

Na sociedade adultocêntrica em que vivemos, saudando a contribuição dos estudos precursores sobre gênero e idade, de Rosenberg (1997), a infância é ainda considerada como etapa marcada pela incapacidade, pela inexperiência e falta de conhecimentos. Subestimamos as experiências das crianças, enquanto passíveis de formação e transformação, ao “nos tocar” e “nos passar” de forma particular, subjetiva, relativa e pessoal, que não podem ser atribuídas a verdades absolutas, mas sim relacionadas a um sentido ligado à existência do indivíduo, conforme destaca Larrosa (2011).

Na Educação Infantil (como em toda a Educação Básica), os critérios etários são definidores do planejamento e da organização dos tempos e espaços educativos, pautados nas idades de forma a homogeneizar as crianças e suas experiências, atentando-nos ao desafio decolonizador de:

[...] constituição de espaços nos quais as crianças não se limitem apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para além do que é posto, imposto, esperado, adequado para cada idade (PRADO, 2006, p. 12).

A categorização etária, no entanto, tende a limitar e configurar as relações sociais entre as crianças, considerando-se como objetivos finais o acúmulo de conhecimento e experiências que atendam as condições necessárias para lidarem com a vida adulta, fazendo a infância refém da linearidade do tempo cronológico (PRADO, 2006), que tem na idade seu aval para submeter as crianças aos propósitos da sociedade adultocêntrica.

Amparamo-nos, não obstante, no conceito de desidades incutido por Noal (2006), que, ao pesquisar as crianças Guarani/Kaiowá, problematiza o tempo cronológico, a idade e as demarcações ressaltando a existência de um tempo flexível pelas pessoas da aldeia. Noal (2006, p. 194) conceitua o termo desidades apoiando-se na observação de que as crianças da aldeia pesquisada não eram controladas pelos espaços e tempos e que as idades não eram essenciais, mas “(...) a capacidade de cada uma viver o coletivo, participando e vivendo as trocas com as outras pessoas e com a natureza”, destacando a convivência entre pessoas de diferentes idades e gêneros e as distintas maneiras de as crianças brincarem suas infâncias em meio a essas diferenças.

O conceito das desidades abordado faz jus à necessidade de flexibilização dos conceitos de idades na infância, sendo preciso desconstruir a racionalidade linear orientada por um dado etário que classifica, separa em grupos e, principalmente, define o que é adequado ou inadequado a cada idade, aprisionando, limitando, excluindo aquelas(es) que não se enquadram na idade apropriada e valorizada, como no caso da desvalorização e depreciação da infância e da velhice em nossa sociedade.

Na pesquisa abordada neste artigo, além da idade, outros elementos destacaram-se em campo no que se refere às formas como as crianças se relacionam e aos seus entendimentos e (re)construções dos mais diversos aspectos da vida em sociedade. Dentre eles, sobressaiu-se o gênero, sendo que foram presenciadas situações em que as crianças ora reproduziam, ora transgrediam e se rebelavam com as regras e expectativas existentes entre adultas(os) e entre as próprias crianças no que se refere à idealização das suas feminilidades e masculinidades (PRADO; ANSELMO, 2019).

Buss-Simão (2013, p. 180), ao tratar das pesquisas de Cahill (1986) a respeito da identidade de gênero em crianças pequenas, destaca uma importante afirmação do pesquisador sobre a influência das categorias de idade e gênero na infância: “É provável, portanto, que o sexo e a idade sejam as primeiras dimensões de classificação identitária que as crianças aprendem”.

A historiadora estadunidense Joan Scott (1995, p. 86), em sua definição de gênero, fundamenta-se na conexão entre duas principais conjecturas: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”

Nessa perspectiva, Finco (2007) trata da educação e disciplinarização dos corpos na infância como forma de separar as mentes dos corpos, vigiando-os, controlando-os, modelando-os e corrigindo-os. Por meio de uma educação dos corpos, controlam-se gestos, posturas e atitudes, internalizando comportamentos e definindo o que significa ser menina ou menino em nossa sociedade, em um processo que evidencia as relações entre gênero e poder (VIANNA; FINCO, 2009). Gobbi (2015) destaca a importância de uma Educação Infantil que desconstrua estereótipos de gênero, promovendo uma educação inclusiva e não sexista, reconhecendo-se novos valores relacionados à masculinidade e à feminilidade.

Por meio de uma análise interseccional entre idade e gênero, trata-se da categoria idade como transpassando e influenciando os modos de ser meninas mais novas e mais velhas e meninos mais novos e mais velhos. Esse tipo de análise, que tem ganhado expressividade, foi inicialmente utilizado para interligar as categorias de gênero, raça e classe social a partir do movimento feminista negro, que objetivou “(...) construir uma luta articulada não apenas contra a opressão sexual das mulheres, mas também contra outras formas de dominação e desigualdade baseadas no racismo” (SANTIAGO, 2020, p. 2), heranças do nosso passado colonial repressor.

Crenshaw (1989), responsável por cunhar o termo interseccionalidade – ainda que as análises interseccionais já estivessem presentes –, defende a perspectiva como uma forma de vincular as realidades à justiça social, o que poderia ser estendido para além das análises feministas, constituindo-se como uma prática de pesquisa, caracterizada por uma investigação que abrange sistemas complexos e envolve diferentes categorias (DAVIS, 2008).

Collins (2017) também ressalta a interseccionalidade como uma ferramenta teórica e metodológica capaz de compreender a multiplicidade de opressões, não estabelecendo uma hierarquia entre as diferentes formas de opressão, mas considerando as experiências e os lugares de fala. Envolve, portanto, uma gama variada de identidades e desigualdades sociais com um enfoque integrado, reconhecendo que as categorias dos principais eixos de diferenciação social estão interligadas (BILGE, 2009 apud HIRATA, 2014).

A partir dessas contribuições, temos encontrado no campo da Pedagogia da Educação Infantil referências que têm se pautado nos estudos interseccionais para discutir de que forma tais opressões se manifestam e se interseccionam ao refletirmos a infância, dentre elas, Nunes (2017), Santiago (2020), Pereira (2020) e Santos (2021), oferecendo aportes para que aprofundemos tais análises.

Nessa perspectiva, a intersecção entre idade e gênero visa abarcar as experiências das crianças diante das classificações etárias e genderificadas, uma vez que, no cruzamento de tais categorias, podemos levantar questionamentos a partir do que foi observado na pré-escola pesquisada, como: será que meninas mais velhas e meninos mais velhos (de 5 e 6 anos) experienciam da mesma forma suas vivências e relações na Educação Infantil? E ao compararmos as experiências de meninos mais velhos e meninos mais novos (3 e 4 anos) ou de meninas mais novas e meninas mais velhas?

Motta (1999), ao estudar o envelhecimento entrelaçando as categorias de gênero, geração e classe social, destaca que ser idosa(o) ou jovem consiste em uma condição vivida em parte homogeneamente e em parte diferencialmente, de acordo com o gênero e a classe social em cada grupo de idade. A autora ressalta que as perspectivas de gênero e classe são fundamentais na explicação das diferentes trajetórias de vida percorridas por homens e mulheres, ilustrando como esses sujeitos genderificados, em suas respectivas classes, experienciam o processo de envelhecimento, sendo imprescindível que as categorias de idade, gênero e classe social sejam analisadas em relação.

Apesar de a estudiosa não tratar de infância em seus estudos, suas contribuições apresentam relevância para elucidar de que forma crianças mais novas e mais velhas, em seus grupos de idade, experienciam suas trajetórias de vida nas instituições de Educação Infantil de maneiras distintas de acordo com o gênero. Assim, cada uma dessas categorias remete a uma análise de relações de poder. Concluindo-se, portanto, que há uma “diversidade de experiências de gênero e esta depende da valorização social de cada um desses aspectos e/ou da vivência que se tem deles. Há, então, hierarquias internas a cada dimensão” (MOTTA, 1999, p. 197).

Santiago (2020, p. 3), abordando o pensamento interseccional entre o processo de racialização e as categorias de gênero, classe social e idade entre crianças da Educação Infantil, contribui aqui ao considerar “(...) as crianças pequenininhas, negras e brancas, enquanto sujeitos sociais localizados em um contexto social marcado pela diferenciação racial, de gênero e de idade”.

Na busca, portanto, em esmiuçar as diferenças de idade e o que elas significam para as vivências e relações das meninas e meninos e compreender de que forma (re)constroem e (re)significam o “possuir” determinada idade, pautamo-nos na relação construída entre Marcelo (6 anos) e Teresa (3 anos):

Teresa havia se aproximado mais dos meninos no final do ano, especialmente de Marcelo, menino mais velho, e descobriu um prazer enorme em partilhar de brincadeiras e momentos com ele, que era considerado mais transgressor, levando frequentes broncas da professora. Ele fazia muitas invenções, corria de um lado para o outro pelo CEI e estava cada hora em um “país”. Ela, menina e uma das mais novas, entregou-se às brincadeiras consideradas mais agitadas e ria, divertia-se e envolvia-se, criando e inventando junto (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Marcelo era um dos meninos mais velhos do CEI, frequentemente subvertia o que era acordado com a professora e com as(os) colegas da turma, que verbalizavam o fato de ele estar incomodando ou atrapalhando as brincadeiras. Falava palavrões, reproduzia comportamentos e discursos adultos preconceituosos. Segundo a professora, o pai de Marcelo depositava grandes expectativas para que ele fosse um “pequeno homem”, como revela Sayão (2003), reforçando as relações de poder arbitrárias impostas em sua educação, como mostra o episódio em que o menino está brincando na área externa com outros meninos:

No parque, alguns dos meninos mais velhos, 5 e 6 anos (Marcelo, José e Bento), brincavam atrás de uma árvore grande, pegando galhos e tijolos. Chamaram-me para ir ver, perguntei o que estavam fazendo e responderam:

— A gente está fazendo uma fogueira pra beber!

Perguntei curiosa:

— Como assim, beber?

E disseram:

— Beber pinga, cerveja...

Percebo que quando estão juntos testam os limites e normas impostas pelas(os) adultas(os), reproduzindo e brincando com elementos do universo adulto, mostrando uns para os outros quem sabe mais agir como adulto (Caderno de Campo, 2º sem. 2019).

Já Teresa costumava brincar tanto com outras meninas quanto com outros meninos, geralmente de mesma idade, e brincava de forma bastante solidária, inventiva, criando personagens, inventando cenários. Quando Marcelo se uniu à Teresa, ele passou a brincar de maneira mais afetiva, tranquila e amorosa. Juntos, brincavam de “casinha”, de “cachorrinho”, com brinquedos na areia e com brincadeiras que envolviam aspectos imaginários e inventivos.

Na relação com Teresa, Marcelo sentia-se livre para ser o que quisesse, criando, inventando, explorando, sem se preocupar em suprir as expectativas que eram impostas a ele. Teresa, do mesmo modo, sentia-se à vontade para experimentar outras brincadeiras com os meninos de idades variadas, especialmente com Marcelo, expandindo sua imaginação, extrapolando tempos e espaços. Ela experimentava outra forma de ser menina na Educação Infantil, já que suas relações não ficavam restritas apenas às meninas de mesma idade e elementos diversos eram incorporados nas brincadeiras na relação com os pares de gênero e idade diferentes.

Considerando a idade como um fator demarcador das capacidades e saberes das crianças, em uma relação verticalizada entre adultas(os) e crianças e entre as crianças, e o gênero enquanto normatizador a partir das diferenças percebidas entre os sexos, foram observadas, com esse e outros momentos na pré-escola pesquisada, expectativas maiores e incisivas depositadas nas meninas e meninos mais velhos em idade.

Havia a cobrança para que correspondessem às expectativas do que significa ser mulher ou homem em nossa sociedade, inclusive com intenção de acelerar, adiantar e apressar suas infâncias. As crianças também reproduziam cobrando delas mesmas e de seus pares que correspondessem a esses ideais de feminilidades e masculinidades do mundo adulto. Entretanto, as diferenças de idade e gênero possibilitavam a transgressão e inovação desses elementos por parte das crianças, que encontravam formas diversas de livrarem-se dessas limitações.

Ao romperem com as expectativas de gênero e de idade, em seus estereótipos culturais, Marcelo e Teresa trazem novas possibilidades, mostrando uma “(...) fluidez de trânsito nos mundos genderizados, não mais separados e não mais do ‘ou isto ou aquilo’, mas sim um mundo em que coexistem o isto e o aquilo” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 188).

Já entre as meninas e meninos mais novas(os) em idade havia maior permissividade, como uma compreensão de que poderiam brincar mais livremente com seus pares mais novos, mais velhos ou de mesma idade, enquanto pudessem “aprender” a se portar como o esperado, como visto com as brincadeiras de Teresa. Até mesmo por parte das crianças, percebia-se que as brincadeiras apresentavam menores indícios de elementos voltados a corresponder ideais sociais adultocêntricos entre meninas e meninos mais novos do que entre meninas e meninos mais velhos.

Não obstante, mesmo entre as crianças mais novas, notava-se que as meninas sofriam maiores limitações (ainda que por parte das próprias meninas e também dos meninos), o que se explicitava em situações que envolviam determinados brinquedos ou brincadeiras, como no uso dos triciclos do parque e nos jogos de futebol, nos quais pressupunha-se que as meninas não teriam tanta destreza e familiaridade com o jogo. Perdia-se, inclusive, a oportunidade de criar times mistos para iniciar um rompimento dos estereótipos e as crianças aprenderem entre si.

Segundo Santiago (2020, p. 8), os corpos e comportamentos das meninas negras tendem a ser mais subordinados, uma vez que “(...) a própria construção do gênero feminino é estabelecida com base na passividade que se modula ao contexto patriarcal vigente”. O autor recorre a Belotti (1987) para ressaltar que, na construção social do que significa ser uma menina, há a exigência do controle de sua agressividade, cobrança de posturas dóceis, tranquilas, o que reprime a curiosidade, a vitalidade, a mobilidade em excessos e incentiva a passividade.

Assim, a importância desse diálogo interseccional se dá pela necessidade de pensarmos juntamente com outras categorias ao analisarmos as condições de desigualdade e subalternidade das crianças nos contextos educativos.

Em contrapartida, em campo de pesquisa, meninas e meninos de diferentes idades mostram que não desejam ser cerceadas(os), tolhidas(os), controladas(os); desejando mesmo poderem relacionar-se com diferentes pares, revelando prazer, alegria, criações, relações respeitadas e generosas entre elas no convívio das diferenças.

Isso ficava ainda mais evidente nas escolhas das crianças ao formarem seus grupos de brincadeiras. Havia momentos em que se formavam grupos só de crianças de mesma idade ou só de meninas ou meninos, contudo, não permaneciam longos períodos dessa forma, logo mesclando-se a outros grupos e/ou reformulando-os por meio de brincadeiras que indicavam uma dinamização das construções de suas culturas infantis.

Relações de idade e gênero e a cultura lúdica na Educação Infantil

A partir das contribuições do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (2004), admitiu-se a existência de uma cultura infantil proveniente, em grande parte, da cultura adulta, cujos elementos da última são incorporados pela primeira por um processo de aceitação dos grupos infantis, sendo preservados e modificados pelas crianças. A cultura infantil, dessa forma, consiste em um processo de socialização entre as próprias crianças, no qual são criados elementos que possuem significados próprios e fazem parte do patrimônio cultural de um grupo (FERNANDES, 2004).

O uso e a ampliação desse conceito no âmbito da Sociologia da Infância levaram a novas reflexões sobre esse sistema cultural próprio de simbolização do mundo, chamado de culturas infantis (ARENHART, 2010), de culturas de pares, como em Corsaro (2009, p. 31), definida por “(...) um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Assim, por meio do processo de reprodução interpretativa ocorre a produção criativa e inovadora por parte das crianças, a partir de elementos da sociedade e das relações entre seus pares, interpretando e transformando a partir da cultura das(os) adultas(os) (CORSARO, 2002).

Paralelamente a isso, atesta-se a existência de uma cultura lúdica própria das crianças, caracterizada por um espaço e tempo nos quais predominam o jogo e outras manifestações lúdicas, compreendida como criativa, imaginativa e uma maneira das meninas e meninos se expressarem e se manifestarem por meio desses elementos (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019).

No (re)elaborar e (re)criar da cultura lúdica são construídos processos de significação das relações sociais amparados nas experiências vivenciadas e compartilhadas entre as crianças e que repercutem nos demais contextos culturais sendo, portanto, capazes de questionar, modificar, recriar e reforçar valores e condutas sociais, uma vez que:

[...] as crianças são autores e atores (ou agentes) da sua ação no mundo, a partir da criatividade, da imaginação, da significação, da socialização, da linguagem, da vivência, da reflexão e da produção de conhecimentos (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019, p. 181).

Segundo Brougère (1998), torna-se imprescindível a consideração da dimensão social do fazer humano que o jogo e os demais comportamentos lúdicos carregam, ressaltando que as brincadeiras, os jogos e as manifestações lúdicas são dotados de significação social, saturando, portanto, representações de mundo. Para o estudioso, há um sistema de designação ao qual pertence o jogo, destacando que:

O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipientesistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir. Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido (BROUGÈRE, 1998, p. 105).

Brougère (1998) compreende, ainda, que as crianças criam a cultura lúdica com base em diversos elementos enquanto brincam, participam de jogos com seus pares, quando os observam, manipulam objetos variados, ao mesmo tempo em que (re)constróem coletivamente os processos de significação simbólicos, não estando a cultura lúdica, portanto, desvinculada da cultura geral.

Ressalta-se, então, que a cultura lúdica (co)construída nas relações entre as crianças propicia, a partir de seus simbolismos e linguagens próprias, que as regras do jogo e das demais manifestações lúdicas sejam elaboradas e negociadas, compreendendo e questionando os significados dos elementos, valores, condutas, regras e comportamentos da cultura em que estão inseridas. Mais do que isso, tem-se que, por meio do lúdico, as crianças produzem saberes e conhecimentos (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019).

Tais produções, contudo, são enriquecidas e complexificadas quanto mais diversificadas as relações entre seus agentes, no caso, as crianças, assim como foi possível testemunhar na pesquisa em que este artigo é pautado. Foi percebido, no CEI pesquisado, que as brincadeiras entre crianças de diferentes idades e gêneros indicavam uma dinamização de suas brincadeiras e jogos, misturando-se elementos concretos com imaginários, cedendo lugar às invenções, criações, construções variadas.

Ao dividirmos as crianças em grupos por idade e gênero, limitamos as suas relações nos espaços, tempos e processos educativos, assim como suas brincadeiras, escolhas, compartilhamentos de ideias e invenções, o enriquecimento das trocas, vivências, criações e a potencialidade da diferença em meio à cultura lúdica e às culturas de pares. Além disso, limitamos ainda mais nosso entendimento adulto da capacidade criativa, transformadora e decolonizadora das crianças.

Durante a pesquisa de campo foram observados momentos de compartilhamento de suas experiências de vida, sem juízos de valor quanto aos significados das idades, agregando novos elementos às brincadeiras, que intensificavam as produções culturais dos grupos e ensinavam as(os) adultas(os).

Em uma dessas situações, meninas e meninos estavam juntas(os) no parque e iniciaram uma brincadeira de apresentação de danças, músicas e afins para uma “plateia”, composta pela professora, pesquisadora e outras crianças, como registrado posteriormente em caderno de campo:

Duas meninas maiores dançavam e cantavam a música do desenho *Frozen*³. Outras meninas começaram a se apresentar como bailarinas. Alguns meninos vieram fazer um show de rock tocando guitarras imaginárias. Dançavam e cantavam juntos fazendo apresentações. A professora falou para Ana (3 anos) fazer o show de capoeira dela e pediu para as crianças assistirem. Orgulhosa, ela esperou as(os) colegas sentarem-se na mureta e começou a bater palmas, cantar, com a ajuda da professora:

— Paranauê, Paranauê, Paraná...

Logo ela parou e começou a chamar outras(os) colegas:

— Venham, venham! Vem todo mundo! Vamos fazer a capoeira juntos!

Seu repertório e experiência de vida revelavam seus conhecimentos sobre a capoeira e que esta não se brinca sozinha(o). As crianças que estavam sentadas voltaram ao “palco” e foram brincar de capoeira juntas, compartilhando danças, cantorias e palmas (Caderno de Campo, 1º sem. 2019).

Ana, uma menina de pouca idade, partindo de suas vivências e saberes sobre a capoeira, compartilhou com as demais crianças e adultas aquilo que envolve nossa cultura ancestral, os cantos e batuques, as músicas e marcações, as gestualidades e movimentos, jogo que envolveu todas(os), graças à escuta das crianças por parte da professora. Como protagonistas que entram em cena, ensinando as(os) adultas(os) sobre elas e sobre sua educação (BENJAMIN, 2002), cada vez mais, crianças vão se aproximando da roda, meninas, meninos, menores, maiores, e a brincadeira ganha novos contornos e elementos com as danças, cantorias, como em um espetáculo de infância, no qual todas(os) partilhavam e contribuía. Permitiu-se, assim, a dinamização das suas culturas lúdicas e a invenção de uma outra realidade, expressando e (re)criando diferentes visões de mundo.

3 Filme de animação musical estadunidense.

Considerações finais

Investigar as relações entre meninas e meninos de diferentes idades na pré-escola, buscando problematizar as relações de idade e gênero sob uma perspectiva interseccional, reforça a importância da multiplicidade e heterogeneidade das infâncias e da luta contra sua homogeneização, que ataca diretamente as diferenças (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

Ao adentrarmos no debate entre a cultura lúdica e as relações entre meninas e meninos de diferentes idades, fazemos um apelo à potencialidade da cultura lúdica nas manifestações, expressões, transgressões, questionamentos, construções, insubordinações das crianças e suas possibilidades de transformação de ideais etaristas e sexistas que regem as estruturas da Educação Infantil, limitando as relações e as experiências das crianças nesses espaços.

Destaca-se ainda, a importância de direcionarmos nossos olhares adultocêntricos para as crianças, principais interessadas na educação ofertada por instituições, nas quais passam diversos anos de suas vidas. A busca deve ser por uma educação que posicione as crianças como ativas na sociedade, e não mais como sujeitos “(...) que se submetem ao poder ou à vontade dos outros” (HOUAISS, 2015, p. 890), incapazes, incompletos ou inferiores, pois:

Uma educação escolar descolonizadora é incompatível com uma educação seletiva e excludente. É incompatível também com o discurso da inclusão. Se a escola não deve mais ser seletiva, também não precisa mais ser seriada, e muito menos homogeneizadora (MIGUEL, 2015, p. 50).

Para tanto, a construção de uma pedagogia decolonial para a infância brasileira, que urge envolver toda a América Latina, impõe a emergência do protagonismo das culturas lúdicas e das culturas infantis produzidas por meninas e meninos, mais novas(os) e mais velhas(os), brincando todo mundo junto!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-35.
- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 182-203, 2017.
- AQUINO, L. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, A. L. et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica/ALB, 2015, p. 95-105.
- ARENHART, D. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. **Revista Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 32-53, 2010.
- BELOTTI, E. **Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F.: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.
- BUFALO, J. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 119-131, 1999.
- BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013.
- CAHILL, S. E. Language practices and self-definition: the case of gender identity acquisition. **The Sociological Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 295-311, 1986.
- CAILLOIS, R. **Jeux et sports**. Paris: Encyclopédie de la Pléiade, 1967.
- _____. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CHATEAU, J. **Le jeu de l'enfant après trois ans**. 2. ed. Paris: Vrin, 1947.
- COLLINS, P. Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 7-17, 2017.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.
- _____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of Chicago Legal Forum**, Chicago, n. 140, p. 139-167, 1989.

DAVIS, K. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2008.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

FARIA, A. L. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/FE-UNICAMP, 1999. p. 67-98.

FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 229-250.

FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-119.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FONSECA, T. R. **“Eu prefiro ser pequena... porque eu sou pequena!”: relações de idade entre meninas e meninos da Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois... In: FINCO, D.; GOBBI, M.; FARIA, A. L. (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Leitura Crítica/ALB; São Paulo: FCC, 2015. p. 136-161.

GRILLO, R.; SANTOS RODRIGUES, G.; NAVARRO, E. Cultura lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 174-193, 2019.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOUAISS. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LIMA, M. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MARCHI, R. C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, 2018.

- MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- MARTUCCI, E. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.
- MIGUEL, A. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. In: FARIA, A. L. et al. (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica/ALB, 2015. p. 25-53.
- MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2020.
- MOTTA, A. B. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 13, p. 191-221, 1999.
- NOAL, M. L. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã reko na Aldeia Pirakuá/MS**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- NUNES, M. D. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador/BA**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PEREIRA, A. O. **Amigues: um estudo interseccional das práticas de amizade na Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- PRADO, P. D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 110-118, 1999.
- _____. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-21, 2019.
- PROST, A. Jeux et jouets. **Présence Africaine**, n. 8-9, p. 241-248, 1950.
- RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.
- ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1997.
- SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-25, 2020.
- SANTIAGO, F.; SOUZA, M. L.; FARIA, A. L. G. Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. **EccoS: Rev. Cient.**, São Paulo, n. 51, p. 1-23, 2019.

SANTOS, R. F. **A protagonista da história: a literatura infantil negra**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SAYÃO, D. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 67-88, 2003.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, E.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, 2018.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VEIGA NETO, A. As temporalidades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal) idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, J. et al. (Orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/SME, 2000. p. 215-234.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, 2009.

RESUMO

O artigo aborda as relações de idade e gênero entre crianças pequenas da Educação Infantil em diálogo com a cultura lúdica, preceituando que sejam oportunizadas e incentivadas manifestações lúdicas que, ensejadas por um protagonismo infantil, permitam a (re)elaboração de uma cultura lúdica enriquecida pelas diferenças etárias e de gênero entre as crianças, valendo-se da cultura lúdica para conhecer, construir, questionar, modificar e transgredir elementos culturais sociais existentes. Embasando-se nos Estudos Sociais da Infância, discutem-se idade e gênero enquanto categorias identitárias utilizadas para classificar, normatizar e colonizar crianças e adultas(os) na Educação Infantil. Analisa-se, fundamentado em pesquisa qualitativa caracterizada por um estudo de caso etnográfico, de que forma as relações entre crianças de diferentes idades e gêneros ultrapassam os modelos etapistas, idadistas e sexistas, revelando que tais diferenças diversificam suas relações e brincadeiras e que a experiência multietária caracteriza-se como prazerosa e propositiva na dinamização das suas produções culturais.

Palavras-chave: Educação Infantil, idade e gênero, cultura lúdica, culturas infantis, decolonização.

“¡Venid todos! ¡Hagamos capoeira juntos!”:

relaciones de edad y género y cultura lúdica en la Educación Infantil

RESUMEN

El artículo discute las relaciones de edad y género entre los niños pequeños en Educación Infantil en diálogo con la cultura lúdica, siempre que se creen y fomenten manifestaciones lúdicas que, dada la oportunidad de un protagonismo infantil, permitan la (re) elaboración de una cultura lúdica enriquecida por las diferencias de edad y género entre los niños, haciendo uso de la cultura lúdica para conocer, construir, cuestionar, modificar y transgredir los elementos socioculturales existentes. Con base en los Estudios Sociales de la Infancia, la edad y el género se discuten como categorías de identidad utilizadas para clasificar, estandarizar y colonizar a niños y adultos en Educación Infantil. Basado en una investigación cualitativa caracterizada por un estudio de caso etnográfico, analiza cómo las relaciones entre niños de diferentes edades y géneros van más allá del escenario, la edad y los modelos sexistas, revelando que tales diferencias diversifican sus relaciones y juegos, y que la experiencia de múltiples edades se caracteriza por ser placentero y resolutivo en la dinamización de sus producciones culturales.

Palabras clave: Educación Infantil, edad y género, cultura lúdica, culturas infantiles, descolonización.

“Come everyone! Let's do capoeira together!”:

age and gender relations and playful culture in Early Childhood Education

ABSTRACT

The article addresses the relationships of age and gender among young children in Kindergarten in dialogue with the playful culture, providing that playful manifestations are created and encouraged that, given the opportunity of a child protagonism, allow the (re)elaboration of a playful culture enriched by age and gender differences among children, making use of the playful culture to know, build, question, modify and transgress existing social cultural elements. Based on the Social Studies of Childhood, age and gender are discussed as identity categories used to classify, standardize and colonize children and adults in Early Childhood Education. Through a qualitative research characterized by an ethnographic case study, the article analyzes how relationships between children of different ages and genders go beyond the stage, age and sexist models, revealing that such differences diversify their relationships and games, and that multi-age experience is characterized as pleasurable and purposeful in the dynamization of their cultural productions.

Keywords: Early Childhood Education, age and gender, play culture, children's cultures, decolonization.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 12/01/2022



Patrícia Dias Prado

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Brasil. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP), Brasil. Pós-doutora em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), Brasil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis (CNPq).

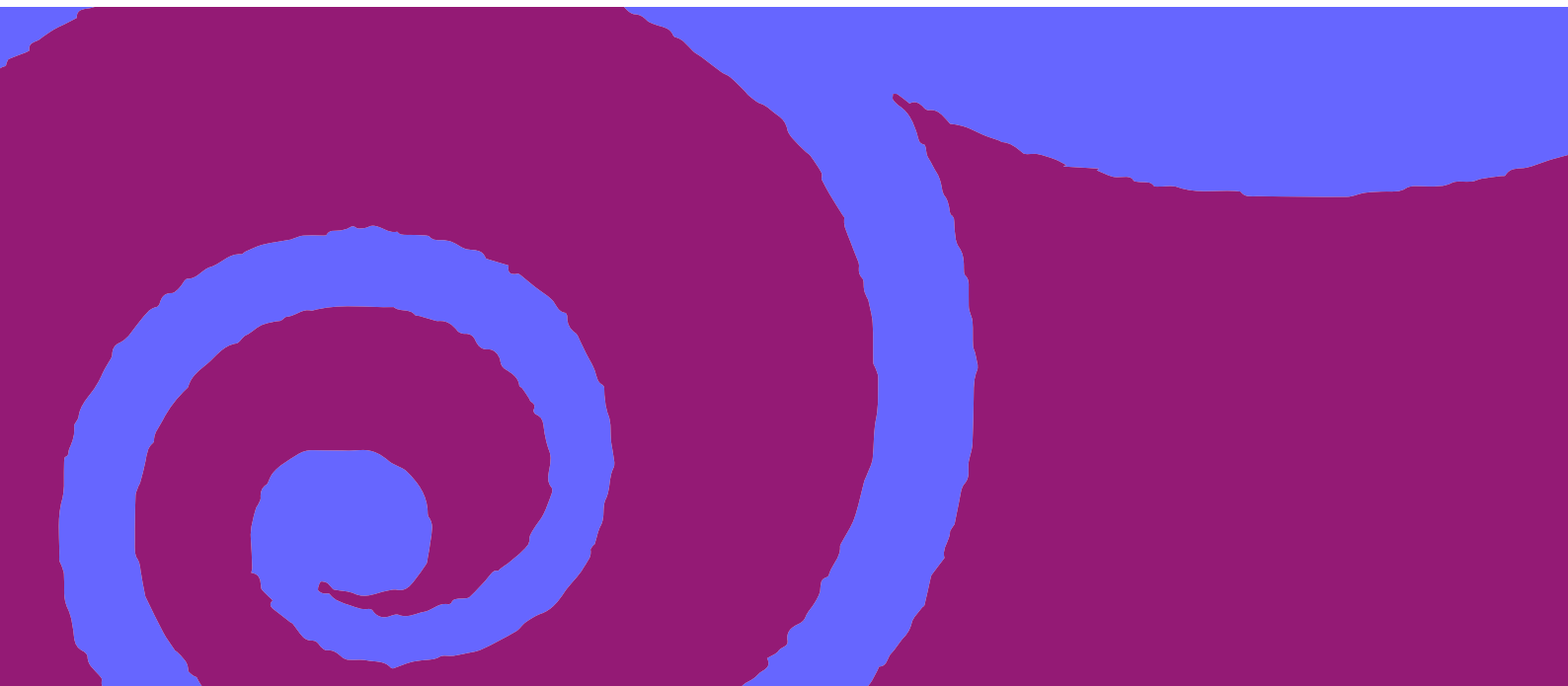
E-mail: patprado@usp.br



Tatiana Renzo Fonseca

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Brasil. Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE-UNICAMP), Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas Infantis. Professora da Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Campinas/SP, Brasil.

E-mail: tatianarenzofonseca@gmail.com



Jogos, brincadeiras e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas em destaque

Paula Mika Kasai

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6139-1987>

Ivan Gimenes Lima

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6985-4723>

Elaine Prodócimo

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2500-3668>

Introdução

As contribuições do jogo para a humanidade têm sido alvo de reflexões desde a antiguidade. Para Aristóteles, a recreação era necessária por promover o descanso que permitiria maior fôlego para as atividades consideradas sérias (VOLPATO, 2017). Karl Gross, no final do século XIX, defendia que o jogo possibilita o preparo para a maturidade, quando se refere à simulação de atividades praticadas pelos adultos (GROSS apud VOLPATO, 2017). Porém, foi a partir do século XX que estudiosos começaram a expandir o pensamento em torno desse tema, indo além das discussões sobre sua utilidade.

Na obra *Homo ludens*, Huizinga (2004/1938) descreve o jogo como fenômeno intrínseco à cultura humana. Com base em sua sistematização, vários autores aprofundaram as discussões considerando diferentes aspectos das atividades incluídas nesse campo. Embora Huizinga seja conhecido por estar entre os pioneiros de um pensamento aprofundado sobre o jogo, outros autores, como Vigotski (2008/1933), já haviam observado em detalhes a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento dos sujeitos sob outras perspectivas. No âmbito da educação, destacamos reflexões trazidas por Vigotski (2008/1933), Elkonin (2009/1978), Brougère (2008/1998) e Freire (2003), autores que aparecerão em diálogo no decorrer deste trabalho.

Para nos aproximarmos de um entendimento sobre o jogo, levamos em consideração as características descritas por Huizinga (2004/1938), que alerta para a impossibilidade de definir esse fenômeno devido à sua amplitude, sendo necessário cuidado para não o reduzir a um conceito. Para o autor, o jogo é uma totalidade: possui um fim em si mesmo. Assim, o que faz com que os sujeitos joguem não são as recompensas que ele oferece, e sim sua capacidade de cativá-los, de prendê-los. Diante disso, preocupa-se “[...] em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores. [...] o que há de realmente divertido no jogo? [...] Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão?” (HUIZINGA, 2004/1938, p. 5). Segundo o autor, as características principais do jogo são: liberdade, evasão do real, limites de tempo e espaço, possibilidade de fixar-se como fenômeno cultural, ordem, desinteresse e arrebatamento.

Com isso, podemos acompanhar o seguinte raciocínio proposto por Brougère (2008/1998, p. 21): “O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, estado de espírito com que se brinca”. Nesse sentido, um jogo só pode ser percebido como jogo na medida em que o jogador se encontra imerso na situação voluntariamente. O autor também destaca que o que define uma atividade como jogo é a própria cultura na qual está inserida, assim, as práticas consideradas lúdicas variam de uma sociedade para outra.

Diante das infinitas possibilidades de interpretação desse fenômeno, vale especificarmos que, embora os termos jogo e brincadeira sejam frequentemente empregados como sinônimos, compreendemos as brincadeiras como equivalentes aos jogos de faz de conta, retratados por Vigotski (2008/1933), em que a ênfase está no imaginário. Em nosso entendimento, portanto, as brincadeiras estão entre as várias atividades lúdicas abarcadas pelo jogo.

Com a intenção de investigar como as crianças brincam e jogam nas escolas, cabe direcionarmos o olhar para documentos oficiais que abordam o tema a fim de percebermos como as instituições brasileiras, de modo geral, concebem essas práticas.

A defesa da ludicidade como direito das crianças em documentos como a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) indica que sua importância é reconhecida em nível mundial e nacional, ao menos em meio a especialistas. No entanto, esse direito continua sendo amplamente negligenciado em espaços formais de educação, onde as crianças jogam principalmente nos momentos do recreio, nas aulas de Educação Física e nas brechas que encontram entre atividades na sala de aula (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

Somado a isso, a transição para o ensino fundamental de 9 anos, iniciada em 2006, trouxe novas preocupações quanto ao direito a experiências lúdicas para crianças a partir dos 6 anos. Até então, elas tinham vagas garantidas na educação infantil, espaço onde a promoção de jogos e brincadeiras costuma ser defendida. O documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* expressa consideração pelas crianças diante da antecipação de seu ingresso no ensino fundamental ao reiterar que o brincar é indispensável na vida das crianças e deve estar presente no currículo escolar (BRASIL, 2007).

O mesmo cuidado, no entanto, não é constatado nos documentos nacionais subsequentes que pautam o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental. As *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* reconhecem a importância da dimensão lúdica na vida escolar e destacam que “[...] no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional” (BRASIL, 2013, p. 116). Entretanto, em algumas páginas adiante, parece somente sugerir a incorporação de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas: “[...] o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos [...]” (BRASIL, 2013, p. 121).

Embora esse documento tenha ressaltado o cuidado para não restringir a ludicidade ao campo das Artes e da Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular aponta para o sentido contrário: ao descrever as habilidades e competências para os anos iniciais do ensino fundamental, cita a importância do lúdico apenas nessas duas áreas do conhecimento (BRASIL, 2017). Enquanto na Educação Física os jogos e as brincadeiras são colocados como conteúdos, nas Artes, as práticas lúdicas são mencionadas como um elo entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A trajetória de discursos dos documentos oficiais evidencia que, com o passar do tempo, menores têm sido as considerações sobre a relevância do jogo para o desenvolvimento infantil no contexto escolar nacional. Os avanços teóricos são ignorados e prevalece uma visão utilitarista do jogo, que é valorizado à medida que serve à produtividade. Caso contrário, é facilmente visto como dispensável.

A partir das reflexões colocadas, propomos, neste estudo, discutir: como as brincadeiras e os jogos estão presentes nos anos iniciais do ensino fundamental na relação com a prática pedagógica? Para isso, levantamos artigos envolvendo experiências em escolas a fim de investigarmos como as atividades lúdicas são apropriadas em propostas de ensino no contexto escolar brasileiro. Nosso objetivo é analisar ações educativas envolvendo jogos e brincadeiras no primeiro ciclo do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, com base em estudos empíricos publicados em revistas especializadas da área de Educação e na base de dados SciELO. Atentamo-nos aos tipos de jogos e brincadeiras oferecidos, seus intuitos e os olhares que os(as) autores(as) revelaram em seus discursos sobre as atividades lúdicas.

Metodologia

O presente artigo é um recorte extraído de um estudo mais amplo efetuado em 2020, no qual realizamos uma revisão sistemática da literatura em sete periódicos¹ da Faculdade de Educação (FE)² da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)³ e na base de dados SciELO, visando artigos publicados entre 2009 e 2019. A escolha de tais fontes justificase pelo intuito de capturar, em um primeiro momento, discussões acerca do jogo nos anos iniciais do ensino fundamental presentes em revistas da Unicamp, que é o local de trabalho e estudo das autoras. Contudo, diante da quantidade de artigos encontrados sobre o tema, ampliamos as buscas para um contexto mais amplo, utilizando para isso a base SciELO, visto que a mesma detém mais de 1.800 periódicos indexados.

Para as revistas da FE, utilizamos os seguintes termos na busca: jogo(s), jogar, brincadeira(s), brincar, brinquedo(s), ludicidade, lúdico(s) e lúdica(s). Foram lidos os resumos dos 88 artigos obtidos, dos quais somente 8 se enquadraram nos critérios do estudo, isto é, consistiam em pesquisas empíricas envolvendo jogos e brincadeiras no ambiente escolar com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Realizamos a mesma busca na base de dados SciELO, incluindo à lista referida o termo ensino fundamental, visto que a plataforma reúne periódicos de diferentes áreas. Nesse segundo levantamento foram encontrados 24 artigos⁴. Ao todo, 32 artigos atenderam aos critérios do estudo para análise integral dos textos.

A partir da leitura completa dos artigos selecionados, identificamos temáticas comuns entre eles. Na presente revisão, enfatizamos a forma como os jogos e as brincadeiras são tratados nos estudos da área em relação à questão pedagógica no contexto escolar brasileiro.

1 Os periódicos da FE da Unicamp considerados neste estudo foram: Pro-posições, Cadernos Cedes, Educação Temática Digital (ETD), Ciências em Foco, Filosofia e Educação, Revista Brasileira de Educação Comparada (RBEC) e Zetetiké. Destes, continham trabalhos analisados no estudo: Pro-posições, Cadernos Cedes, ETD e Zetetiké.

2 A FE da Unicamp foi criada em 1972. Mantém cursos de graduação e pós-graduação com mais de 100 alunos(as) matriculados(as). Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: 2 set. 2021.

3 A Unicamp foi criada no ano de 1967. Conta com 34.652 alunos(as) matriculados(as) em 66 cursos de graduação e 153 programas de pós-graduação oferecidos nos campi de Campinas, Piracicaba e Limeira. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/>>. Acesso em: 2 set. 2021.

4 Os 24 artigos obtidos na busca foram publicados nas revistas: Educação e Pesquisa; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Educação e Realidade; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Psicologia Escolar e Educacional; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Journal of Physical Education; Boletim de Educação Matemática; Interface – Comunicação, Saúde, Educação; Revista Brasileira de Enfermagem; Revista Latino-Americana de Enfermagem; e Production.

Resultados e discussão

Em quase metade dos 32 trabalhos analisados no estudo, os jogos e as brincadeiras foram tratados de forma mais específica no contexto da prática pedagógica. Os demais tratavam, entre outros assuntos, da relação entre jogos e a transição para o ensino fundamental de nove anos, dispositivos digitais ou gênero e sexualidade. Entre os 15 artigos alocados nesse tema, os jogos e as brincadeiras foram empregados ou estudados com os propósitos de: ensinar conteúdos; desenvolver habilidades e capacidades; ou com um fim em si mesmo. Apresentamos os artigos relacionados a cada uma das temáticas e, na sequência, a análise dessa forma de inserção dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica.

Jogos e brincadeiras para ensinar conteúdos

Dos 15 artigos identificados, 10 se referiram à utilização dos jogos e brincadeiras para o ensino de conteúdos de alguma área específica do conhecimento: 3 voltados para a educação matemática; 4, para a alfabetização em língua portuguesa; e 3, para projetos na área da saúde.

Em relação à educação matemática, os três estudos se dedicaram a melhorar compreensões de estudantes em torno da multiplicação ou divisão, partindo de pressupostos da psicologia genética (Quadro 1). Sob a luz de Piaget, as pesquisadoras entendem que o conhecimento é resultado da construção ativa por parte dos(as) estudantes e é alcançado somente quando percebem sentido em suas ações. Nessa perspectiva, os jogos são considerados ótimos suportes para as intervenções pedagógicas, uma vez que estimulam as crianças a formular hipóteses e a explorar diferentes possibilidades para a resolução de problemas, processos que desencadeiam a construção de estruturas da inteligência.

Quadro 1: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras à educação matemática.

Título	Autores/as	Periódico
Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação	Ana Ruth Starepravo; Luciane Guimarães Batistella Bianchini; Lino de Macedo; Mário Sérgio Vasconcelos	Psicologia Escolar e Educacional
Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos	Sônia Bessa; Váldina Gonçalves da Costa	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com Metodologias Ativas	Sônia Bessa; Váldina Gonçalves da Costa	Boletim de Educação Matemática

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Bessa e Costa (2017, 2019) publicaram dois estudos semelhantes. Em ambos, as pesquisadoras realizaram mediações pedagógicas – por meio de jogos, desafios e situações-problema – com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal as quais, de acordo com seus professores, apresentavam dificuldades de aprendizagem em matemática. As intervenções tiveram como objetivo investigar as potencialidades do uso de jogos de regras e desafios para melhorar a compreensão de crianças com relação a noções de multiplicação (BESSA; COSTA, 2017) e de divisão (BESSA; COSTA, 2019).

Nos dois artigos, as conclusões são similares: tendo em vista a trajetória de desempenho das crianças participantes, as autoras afirmam que os suportes utilizados nas intervenções contribuem para a aprendizagem dos(as) estudantes. Salientam, no entanto, que “[...] o desenvolvimento e a aprendizagem não estão no jogo em si, mas no que é desencadeado pelas intervenções e pelos desafios propostos aos alunos” (BESSA; COSTA, 2017, p. 145). Portanto, consideram a mediação do adulto fundamental. Nos estudos, as crianças foram constantemente provocadas com perguntas, tiveram que explicar suas ações e foram instigadas a experimentar outras possibilidades de jogadas.

Em outro estudo, Starepravo et al. (2017) analisaram os efeitos do “jogo do resto” para a aprendizagem da multiplicação por 30 crianças de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Por meio de intervenções realizadas pela pesquisadora durante sete aulas, os(as) autores(as) constataram que o jogo, aliado às mediações da pesquisadora, promoveu uma melhoria no entendimento dos conceitos matemáticos objetivados, além de estimular nos(as) estudantes uma atitude investigativa. Destacaram, ainda, a dimensão afetiva do jogo, que proporciona o engajamento das crianças e exige repetição de modo não enfadonho. Assim como Bessa e Costa (2017), Starepravo et al. (2017) salientam que a intervenção do adulto é fundamental para promover mudanças nas ações das crianças, uma vez que, quando a pesquisadora não estava por perto, as crianças seguiam pelo caminho mais fácil, que não exigia muito raciocínio.

Em relação aos conteúdos de alfabetização em língua portuguesa, foram encontrados quatro artigos associando jogos e brincadeiras com a alfabetização e o letramento (Quadro 2). Em contraste com os(as) autores(as) que focaram na educação matemática partindo de conceitos piagetianos, as quatro publicações baseiam parte de suas discussões em elaborações de Vigotski. Os artigos reforçam o brincar como necessário para que a criança se aproprie da leitura e da escrita de modo significativo, desvinculado da noção de que a alfabetização se refere à decodificação de signos.

Quadro 2: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras à alfabetização em língua portuguesa.

Título	Autoras	Periódico
A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas	Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Cristina Soares de Gouvêa; Maria Lúcia Castanheira	Educação e Pesquisa
Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o Ensino Fundamental de nove anos	Ana Lúcia Horta Nogueira; Ingrid Thais Catanante	Educação e Pesquisa
Jogo e letramento: crianças de 6 anos no Ensino Fundamental	Tizuko Morchida Kishimoto; Mônica Appezzato Pinazza; Rosana de Fátima Cardoso Morgado; Kamila Rumi Toyofuki	Educação e Pesquisa
A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso	Luciana Soares Muniz; Albertina Mitjáns Martínez	Educação e Pesquisa

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Em seu estudo, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) se preocuparam em investigar a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Por meio de observações e entrevistas, notaram um grande interesse por parte das crianças para explorar a escrita em meio a brincadeiras na Educação Infantil, situações que, segundo as autoras, não foram aproveitadas para trabalhar a alfabetização. No 1º ano, por outro lado, o foco esteve na alfabetização, e as brincadeiras foram deixando de ser prioridade nas práticas pedagógicas. As pesquisadoras apontam para a necessidade de trabalhar o vínculo entre o brincar e o letramento tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, pois a parceria entre esses dois segmentos favorece uma aprendizagem ativa pelas crianças.

Nogueira e Catanante (2011) se propuseram a analisar trechos de entrevistas realizadas com seis professoras da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental sobre suas concepções em torno da relevância dos jogos e brincadeiras na educação. Nas entrevistas, as professoras falam em favor das brincadeiras, considerando-as necessárias para o desenvolvimento infantil. Dentre as contribuições das atividades lúdicas destacadas estão a apropriação da história e cultura brasileiras, a construção do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo, a apropriação da linguagem escrita e a compreensão de mundo. As pesquisadoras, por sua vez, baseadas na abordagem histórico-cultural, enfatizam o impacto dos jogos de faz de conta para o desenvolvimento do pensamento abstrato, necessário para a aprendizagem da escrita:

Integrando o universo da significação a caminho da linguagem escrita, a brincadeira de faz de conta é outro momento no qual os gestos são fundamentais para a criação da representação e constitui instância privilegiada e apropriação dos comportamentos e signos de uma dada cultura, bem como de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediadas pelos signos e linguagem (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p. 184).

No estudo realizado por Kishimoto et al. (2011), as pesquisadoras descrevem o trabalho realizado com um plano de ensino que assumiu jogos como ferramenta para favorecer o letramento de crianças de seis anos no ensino fundamental, tendo em vista as necessidades das crianças dessa idade. Articulando teorias socioculturais, argumentam que os jogos que mais contribuem para o letramento são os que evocam situações imaginárias (brincadeiras) e os que requerem o apoio de signos e da linguagem. Kishimoto et al. (2011) ressaltam que não basta estarem expostas aos jogos, as crianças precisam de mediação para atribuírem significado aos signos por meio de sua ação e interação com os sujeitos e objetos presentes em seu meio.

As autoras constataram que o trabalho envolvendo atividades lúdicas diariamente foi positivo não só para a alfabetização, mas para a autonomia e desempenho das crianças nos anos subsequentes. Discutem, também, que alguns fatores precisam ser levados em consideração para que seja possível adequar o plano de ensino às crianças de 6 anos – recursos materiais e estruturais, maior proporção de educadores e reflexões sobre a prática docente –, condições que estiveram presentes na escola citada pela pesquisa por estar incorporada à Universidade de São Paulo. Desse modo, salientam a necessidade de uma reformulação das políticas públicas pensando nos espaços, materiais, currículos e recursos humanos necessários para se adequar às mudanças impostas pela implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Muniz e Martínez (2015) investigaram a relação entre ludicidade e aprendizagem da leitura e escrita com o olhar voltado para a criatividade. As autoras perceberam na aprendizagem criativa uma dimensão lúdica, uma vez que, nesse processo, o sujeito se encontra envolto na situação assim como em um jogo: de modo voluntário, espontâneo e acompanhado de imaginação e de regras, características apontadas por Huizinga (2004/1938). Muniz e Martínez (2015) exploraram as interações de um menino em meio a práticas de leitura e escrita no decorrer de seus dois primeiros anos do ensino fundamental. Ao descreverem alguns episódios presenciados, exemplificam e destacam as características da aprendizagem criativa, que defendem por promover o envolvimento aprofundado das crianças com o objeto de estudo.

A aprendizagem criativa da leitura e da escrita implica uma forma relacional e pessoal de interação da criança como objeto de conhecimento, em meio a processos de autoria, de dúvidas, de confrontos, de curiosidades, de encontro consigo mesma, tornando a escrita e a leitura processo próprio de se relacionar com o mundo com ênfase na transcendência do que está posto (MUNIZ; MARTÍNEZ, 2015, p. 1041).

As autoras dos quatro artigos citados convergem ao relatar que os jogos e as brincadeiras são negligenciados a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que a preocupação está direcionada para a alfabetização das crianças.

Outras três publicações relataram o uso de jogos como estratégia para divulgação de conhecimentos relevantes aos projetos da área da saúde (Quadro 3).

Quadro 2: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras à alfabetização em língua portuguesa.

Título	Autores/as	Periódico
Promoção da amamentação por crianças do Ensino Fundamental	Aida Victoria Garcia Montrone; Cássia Irene Spinelli Arantes; Nathália de Moraes Lébeis; Talita de Azevedo Coelho Furquim Pereira	Interface - Comunicação Saúde Educação
Efeito de tecnologia educacional: jogo de tabuleiro no conhecimento de escolares sobre aleitamento materno	Fernanda Demutti Pimpão Martins; Luciana Pedrosa Leal; Francisca Márcia Pereira Linhares; Alessandro Henrique da Silva Santos; Gerlaine de Oliveira Leite; Cleide Maria Pontes	Revista Latino-Americana de Enfermagem
Intervenção educativa lúdica sobre parasitoses intestinais com escolares	Gabriela Rodrigues Bragagnollo; Tâmyssa Simões dos Santos; Renata Elizabete Pagotti da Fonseca; Marcelo Acrani; Maria Zita Pires Castelo Branco; Beatriz Rossetti Ferreira	Revista Brasileira de Enfermagem

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Nos estudos realizados por Montrone et al. (2009) e Martins et al. (2018), jogos serviram de instrumento para conscientizar crianças, familiares e comunidade escolar acerca do aleitamento materno. No primeiro, crianças de uma 4ª série foram convidadas a ser agentes de difusão do conhecimento por meio da confecção de materiais educativos. Martins et al. (2018), por sua vez, analisaram os efeitos de um jogo de tabuleiro sobre a compreensão de estudantes de 3º ano a respeito do assunto abordado pelas pesquisadoras.

Na pesquisa de Bragagnollo et al. (2019), estudantes de quinto e sexto ano exploraram cinco jogos voltados para o ensino de doenças comuns causadas por parasitoses intestinais. De acordo com as autoras, “[...] o ambiente lúdico que o jogo proporciona é um excelente espaço para a promoção da aprendizagem, pois nele o sujeito enfrenta desafios, estabelece hipóteses, vivencia situações, resolve problemas e testa limites” (BRAGAGNOLLO et al., 2019, p. 1269).

Os estudos da área da saúde constataram que os jogos auxiliam no desempenho dos(as) estudantes com relação aos temas trabalhados, uma vez que, quando jogam, as crianças e os jovens aprendem e compartilham os conhecimentos com pessoas próximas. Bragagnollo et al. (2019) se referem aos jogos como excelentes recursos didáticos, visto que envolvem o raciocínio, a motivação e a interação. Com vistas às suas potencialidades, recomendam que educadores em geral utilizem jogos como estratégia de ensino. Martins et al. (2018), embora reconheçam as suas contribuições, ressaltam que os jogos não são suficientes para garantir a aprendizagem e, desse modo, outras estratégias são necessárias.

Jogos para o desenvolvimento de habilidades e capacidades

Três artigos relataram o uso de jogos com o propósito de estimular o desenvolvimento de habilidades e capacidades consideradas fundamentais para a aprendizagem, tais como a autorregulação, atenção e percepção (Quadro 4).

Quadro 4: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras ao desenvolvimento de habilidades e capacidades.

Título	Autores/as	Periódico
Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH - no âmbito das políticas públicas do Estado do Pará	Ione Lima Pina; Luciel da Silva Macedo; Manuel Elbio Aquino Sequeira; Iris Lima e Silva; Fabrício Cardoso; Fátima Cunha Pinto; Heron Beresford	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores?	Sílvia Nara Siqueira Pinheiro; Magda Floriana Damiani; Bento Selau da Silva Junior	Psicologia Escolar e Educacional
O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas	Daniela Karine Ramos; Natália Lorenzetti da Rocha; Kátia Rodrigues; Bruna Berger Roisenberg	Psicologia Escolar e Educacional

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Pinheiro, Damiani e Silva Junior (2016, p. 256), pautados na perspectiva vigotskiana, avaliaram os impactos de jogos com regras explícitas sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) – “[...] memória, atenção, percepção, raciocínio e tomada de consciência [...]” – de estudantes com baixo desempenho escolar. Com idades entre 9 e 11 anos, as 3 crianças participantes do estudo tiveram contato com o jogo da memória, cara a cara e damas no decorrer das intervenções. As autoras apontam para a importância do jogo ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos e ressaltam que, por meio dos jogos com regras explícitas, as crianças aprendem a controlar seus impulsos imediatos e podem se deparar com situações de autoavaliação e de percepção moral.

Ramos et al. (2017) realizaram intervenções com seis crianças que apresentavam dificuldade de atenção. Em conjunto com outras estratégias, os estudantes puderam explorar jogos variados, individuais ou coletivos: da memória, de tabuleiro, Sudoku, quebra-cabeça, labirinto, dominó, damas, jogos de encaixe, Uno, pega varetas, tangram, Tetris, entre outros. Ao investigar os efeitos das intervenções para a melhoria de habilidades cognitivas dos sujeitos, as pesquisadoras direcionaram o olhar para a atenção, tendo em vista sua relevância para retenção e armazenamento de informações na memória de longa duração. Ramos et al. (2017) destacam que os jogos oportunizam interações sociais e a colaboração, além de servirem como ferramenta eficiente para exercitar a atenção.

Pina et al. (2010) mesclaram jogos educativos com sessões de estimulação cortical para uma intervenção neuropedagógica com 10 crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os(as) estudantes, com idades entre 7 e 10 anos, tiveram contato com quatro jogos selecionados por estimularem a percepção, atenção, memória, entre outras habilidades cognitivas.

Considerando a trajetória dos(as) estudantes ao longo das pesquisas, os três artigos afirmam que os jogos favoreceram o desenvolvimento das habilidades cognitivas alvo das pesquisas. Pinheiro, Damiani e Silva Junior (2016) concluíram que o processo de aprendizagem com os jogos estimulou as FPS nas crianças, uma vez que elas passaram a se envolver mais nas propostas das docentes, demonstrando maior atenção e um avanço nas práticas de leitura, escrita e operações matemáticas. Ramos et al. (2017) relataram que as professoras dos(as) alunos(as) participantes do estudo indicaram que as intervenções promoveram uma redução de momentos de distração, maior compreensão e envolvimento nas tarefas propostas, maior organização e melhoria no autocontrole, autoconfiança e persistência. Pina et al. (2010) atestaram que a estratégia utilizada proporcionou benefícios à aprendizagem de leitura e escrita dos(as) estudantes com TDAH.

Jogos e brincadeiras com um fim em si mesmos

Dois, entre os 15 artigos, relataram estudos nos quais as crianças foram incentivadas a investigar jogos praticados por pessoas de diferentes tempos e espaços, entendendo-os como parte integrante da sociedade, dotados de cultura e historicidade (Quadro 5).

Quadro 5: artigos levantados relacionando jogos e brincadeiras com um fim em si mesmos.

Título	Autores/as	Periódico
Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física	Júlia Miranda Falcão; Silvana Ventorim; Wagner dos Santos; Amarílio Ferreira Neto	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na educação matemática	Celi Aparecida Espasandin Lopes; Beatriz Silva D'Ambrosio; Solange Aparecida Corrêa	Zetetiké

Fonte: elaborado pelas autoras e autor.

Falcão et al. (2012) descrevem práticas pedagógicas realizadas nas aulas de educação física em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Em conjunto com a professora da disciplina os(as) pesquisadores(as) organizaram as aulas assumindo os jogos e as brincadeiras como eixo central. A partir desse núcleo temático, identificaram, junto às crianças, jogos registrados em pinturas antigas; compartilharam entre si jogos e brincadeiras; apresentaram brinquedos que possuíam; pesquisaram os jogos de infância de seus familiares e praticaram algumas das brincadeiras estudadas.

Por meio de leituras e discussões, os(as) autores(as) e a professora de educação física pensaram conjuntamente a respeito de noções de jogo, brincadeira e brinquedo no âmbito educacional. Esse processo os auxiliou a integrar a ludicidade entre os princípios de suas práticas. Segundo Falcão et al. (2012, p. 623): “O trato com a brincadeira e o jogo seria uma possibilidade de compreender a criança como sujeito que produz histórias e culturas com linguagem própria, a infantil, indo além da capacidade de visualizá-la apenas como aluno”.

No trabalho de Lopes, D’Ambrosio e Corrêa (2016), as autoras dialogam sobre trechos de uma narrativa, redigida por uma professora, a qual descreve um projeto de classe realizado com sua turma de 2º ano em uma escola particular. Nele, jogos e brincadeiras foram objetos de estudo pelas crianças. O projeto, intitulado *Escola de brincadeiras*, abarcou diferentes propostas que provocaram as crianças a refletir em torno das desigualdades sociais partindo de percepções das atividades lúdicas que praticavam em contraste com as praticadas por crianças de realidades socioeconômicas distintas.

Por meio de um estudo de campo que esteve entre as propostas, os(as) estudantes de uma realidade socioeconômica mais privilegiada tiveram a oportunidade de conhecer e entrevistar crianças de uma escola pública. Para o encontro, a professora do 2º ano convidou a turma a ler livros para as crianças da educação infantil e a confeccionar brinquedos para doarem à escola visitada. A partir dessa experiência,

[...] os alunos descobriram que eles próprios brincam em grupos quando estão na escola e normalmente brincam individualmente em casa, com brinquedos comerciais e jogos eletrônicos. Por outro lado, as crianças com menos privilégios tendem a brincar em grupos tanto na escola como em casa, pois não têm acesso a jogos eletrônicos e há pouco acesso aos brinquedos comerciais. São também mais propensos a brincar juntos, na rua, com jogos culturais, tais como queimada e esconde-esconde (LOPES; D’AMBROSIO; CORRÊA, 2016, p. 295).

Com essa experiência, a professora pretendeu aproximar crianças de diferentes realidades e reduzir chances de discriminação entre elas. Buscou, ainda, oferecer aos(as) estudantes a possibilidade de desvendarem um mundo de diferenças e contradições, estimulando um olhar crítico para as condições vivenciadas por pessoas de diferentes contextos.

Jogo e ensino: algumas reflexões

A análise dos artigos levantados nos dá pistas de como os jogos e as brincadeiras se encontram presentes na realidade escolar brasileira. Ao observarmos suas intencionalidades, notamos que, das 15 publicações, 10 incorporaram o jogo em suas intervenções pedagógicas com a finalidade de ensinar conteúdos; três estudos objetivaram melhorar habilidades cognitivas em estudantes com dificuldades na educação formal; e em dois artigos houve o propósito de instigar as crianças a investigar o jogo como fenômeno social e cultural.

Retomando a questão central deste trabalho – como as brincadeiras e os jogos estão presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na relação com a prática pedagógica? –, consideramos relevante examinarmos quais olhares foram revelados pelos discursos dos(as) pesquisadores(as).

No decorrer das leituras, percebemos que a maioria dos estudos (13 artigos) se referiu ao jogo como ferramenta ou estratégia de ensino. Nesses casos, os principais aspectos destacados foram: a motivação, a repetição não enfadonha, as interações entre pares e o autocontrole diante de regras. Com relação às brincadeiras, a ênfase foi colocada sobre a exploração da linguagem verbal e não verbal e o estabelecimento de associações entre signos e significados, ações que contribuem para a aprendizagem da escrita.

Essa forma de tratar os jogos e as brincadeiras também foi observada por Spolaor, Grillo e Prodócimo (2020, p. 150), que apontam que “as brincadeiras eram um meio de utilizar algo da cultura infantil para atrair as crianças para os conteúdos escolarizados”. Dessa forma:

Assinalamos que a atividade lúdica, geralmente, assumida como uma espécie de valorização da liberdade das crianças, é revertida em um método eficaz de flexibilizar os exercícios repetitivos de memorização relativos à pedagogia tradicional, em que, de fato, não há liberdade (SPOLAOR; GRILLO; PRODÓCIMO, 2020, p. 150).

Como apontado nos artigos analisados, a inserção de forma utilitária dos jogos e brincadeiras no contexto pedagógico pode ser efetiva no sentido de promover o aprendizado, de atribuir significado aos conteúdos trabalhados e de aumentar o envolvimento dos(as) estudantes. No entanto, desconsidera seus valores como criação cultural e histórica, reduzindo-os a uma espécie de ferramenta. Não condenamos o uso dos jogos e brincadeiras com esse objetivo, mas destacamos a importância de serem tratados como um fenômeno social e cultural que deve ser estudado como um fim em si.

Esse ponto foi tratado em apenas dois estudos, que demonstraram atribuir maior destaque para as dimensões social e cultural do jogo. Nesses casos, entendemos que o jogo foi abordado em sua totalidade, com um fim em si mesmo, visto que o foco da proposta esteve na experiência e na descoberta de jogos que eram praticados pelos familiares de algumas crianças ou na compreensão de que os jogos e as brincadeiras variam de acordo com o meio em que o sujeito joga. Em ambos os casos, o jogo não foi utilizado para fins da educação formal. Nos artigos de Falcão et al. (2012) e de Lopes, D'Ambrosio e Corrêa (2016), as crianças foram provocadas a perceber os jogos e as brincadeiras em seu contexto social. No primeiro, ao identificarem semelhanças e diferenças entre jogos conhecidos por elas e os praticados em outros tempos e espaços. No segundo, ao notarem que crianças de diferentes realidades socioeconômicas nem sempre vivenciam as mesmas atividades lúdicas devido às condições materiais e às pessoas com as quais convivem.

Sobre esse aspecto, Brougère (2008/1998) enfatiza que não podemos descartar a dimensão social do jogo humano. Segundo o autor, é a cultura que dá sentido ao jogo e determina quais atividades podem ser enquadradas nessa categoria. Considerando que a “[...] instituição escolar é um produto histórico, cultural e age e interage numa trama de complexos processos socioculturais” (ARROYO, 1992, p. 48) e que há, desse modo, uma cultura escolar com expectativas sobre a apropriação de conhecimentos pelos(as) estudantes, não nos espanta o fato de que a maior parte dos artigos lidos apresenta os jogos como suporte para o ensino.

Outro ponto a ser destacado na leitura dos artigos foi a diferença proporcional entre jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assumindo as brincadeiras como equivalentes aos jogos de faz de conta, notamos que estiveram consideravelmente menos presentes nas publicações, tendo sido identificadas em apenas três delas. Em um levantamento bibliográfico mais amplo, Rocha e Ribeiro (2017) também constataram a escassez de brincadeiras no 1º ano, além de sua curta duração. Estas variavam entre segundos e alguns minutos, o que permitia pouca complexidade nas atividades lúdicas.

Essa fração preocupa quando entendemos a importância das brincadeiras para o desenvolvimento integral das crianças, expressa por Vigotski (2008/1933). Segundo ele, “na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura” (VIGOTSKI, 2008/1933, p. 35). Desse modo, considera que a brincadeira é fonte de seu desenvolvimento: ela desafia a criança a experimentar novas ações, novas conexões entre elementos que já conhece e a provoca a superar aquilo que já domina.

Elkonin (2009/1978) também discute os impactos do jogo protagonizado no desenvolvimento infantil. Ao brincar com diferentes objetos, a criança amplia seu repertório e se apropria do universo adulto. À medida que explora diferentes papéis sociais, a criança percebe que pode operar no mundo, torna-se consciente de si. Dessa forma, enquanto faz de conta que é mãe, irmã ou professora, ela demonstra que está se apoderando do sistema de relações estabelecidas entre os sujeitos de um grupo. Elkonin (2009/1978, p. 405) ressalta que o modo como as crianças retratam cada agente social varia de um lugar para outro, visto que dependem “[...] das condições concretas da vida da criança, das relações concretas que a circundam”. Com isso, notamos, mais uma vez, a dimensão cultural do jogo, pois aquele que brinca expressa sua historicidade e manifesta sua cultura.

Com exceção de três estudos que se limitaram a observações e entrevistas, houve uma dedicação por parte dos(as) educadores(as) para incorporar jogos à realidade escolar. No entanto, cabe refletirmos se as práticas de fato promoveram momentos lúdicos entre as crianças. Dantas (2008) salienta que, ao ignorarmos a liberdade inerente à ludicidade, há o perigo de transformarmos o jogo em trabalho. Ou seja, se o sujeito se envolve em uma atividade por determinação de outrem, esta deixa de ser considerada lúdica.

Resulta daí um paradoxo que pode levar os próprios defensores da pedagogia do brinquedo a traírem seus próprios fins, quando o adulto se julga autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas. Os “convites” para participar de uma “brincadeira” são frequentemente convocações que não prevêm a recusa (DANTAS, 2008, p. 111-112).

Ao descrever as principais características do jogo, Huizinga (2004/1938) argumenta que, quando o sujeito é pressionado a jogar contra sua vontade, ele apenas aparenta estar jogando. Posto isso, consideramos importante ponderar em que medida as intervenções educativas envolvendo jogos e brincadeiras realmente proporcionam situações lúdicas. A maioria dos estudos com o propósito de ensinar conteúdos nos ajuda a pensar essa questão, uma vez que esperam um envolvimento simultâneo das crianças nos jogos indicados pelos adultos.

Tendo utilizado jogos para trabalhar conceitos matemáticos, Starepravo et al. (2017, p. 24) afirmam que, durante as intervenções com a turma, “[...] os alunos usavam corretamente os procedimentos de cálculo, entretanto, voltavam a utilizar a contagem unitária quando a pesquisadora se afastava do grupo”. Trechos como esse nos provocam o seguinte questionamento: será que as crianças conseguem vivenciar a liberdade do jogo quando se encontram sob supervisão dos adultos? Embora pareça que não, essa mesma passagem é um exemplo de como as crianças ressignificam as propostas quando encontram abertura para isso.

Caillois (1990/1958) destaca que uma das razões que faz com que o jogo seja cativante é a abertura à incerteza, dado que os resultados do jogo não podem ser predefinidos. Essa abertura permite que o jogador sinta a tensão de poder explorar diferentes possibilidades, de criar dentro dos limites das regras. Nesse sentido, mesmo que em certos momentos os adultos tenham buscado direcionar as jogadas dos(as) estudantes a condutas previamente estabelecidas, convertendo o jogo em trabalho, as crianças fizeram o movimento contrário: ao desafiar as instruções e se lançarem a explorar outras ações, transformavam o trabalho em jogo.

Tendo em vista os resultados das pesquisas levantadas, não há dúvidas quanto à eficácia do jogo e da brincadeira como ferramenta ou estratégia de ensino atrelado à mediação dos adultos e dos pares. No entanto, o panorama das leituras evidencia que outros aspectos inerentes ao jogo e à brincadeira, em geral, não são levados em consideração no contexto escolar. Com relação ao emprego do jogo com finalidade puramente didática, Elkonin (2009/1978) argumenta que essa prática é muito limitada, pois desconsidera diversas outras contribuições que ele promove ao desenvolvimento da criança e à sua relação com o mundo.

Segundo Freire (2003), o jogo possui características que vão muito além do seu potencial de motivação: pode mobilizar as dimensões ética, estética, social e motora. Por isso, defende que ele deve ser incorporado aos currículos escolares, apesar da complexidade de tornar visível a relevância da atividade lúdica no espaço educativo, uma vez que suas contribuições não costumam ser concretas nem imediatas.

Considerações finais

O jogo e as brincadeiras fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, de diferentes formas, intensidades, relevância ou objetivos. É fato conhecido, inclusive no senso comum, que o brincar é importante para a criança, não apenas como ocupação de tempo, mas para seu pleno desenvolvimento. Isso também é sabido na escola e está no discurso de todos(as) os(as) atores e atrizes que fazem parte do cotidiano escolar. Contudo, os estudos analisados no presente trabalho revelam a forma como os jogos e as brincadeiras são apropriados nesse contexto. Jogos e brincadeiras se fazem presentes quando objetivam algo para além ou fora deles mesmos. Há pouco reconhecimento dos jogos e brincadeiras como fenômenos culturais, que podem ser tratados com um fim em si, que trazem em si histórias e valores de determinados grupos sociais.

A tendência de enxergar os jogos e as brincadeiras como supérfluos e dispensáveis em espaços que visam à produtividade é histórica e remonta desde a antiguidade. Desse modo, desconstruir essa concepção há muito enraizada constitui um desafio complexo. Entendendo a escola como lugar privilegiado de interações sociais e de influência na formação social dos sujeitos, é fundamental que jogos e brincadeiras sejam incluídos em seu currículo, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa etapa da educação, o retrato obtido é de escassez de atividades lúdicas em prol de uma preocupação crescente em relação à alfabetização em língua portuguesa e matemática.

Ressaltamos que a mudança desejada depende de diversos fatores: para que professoras e professores possam explorar propostas outras com jogos e brincadeiras no espaço escolar, precisam do apoio de gestores e demais integrantes da comunidade escolar. Além disso, há a necessidade de infraestrutura adequada, materiais disponíveis e formação inicial e continuada, condições que requerem o apoio de políticas públicas. A trajetória dos documentos oficiais que pautam a educação nacional, no entanto, apontam para uma redução progressiva na valorização da ludicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, n. 53, p. 46-53, 1992.

BESSA, S.; COSTA, V. G. da. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017.

BESSA, S.; COSTA, V. G. da. Apropriação do conceito de divisão por meio de intervenção pedagógica com metodologias ativas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 155-176, abr. 2019.

BRAGAGNOLLO, G. R. et al. Intervenção educativa lúdica sobre parasitoses intestinais com escolares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 72, n. 5, p. 1203-1210, out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: SEB/ MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013. p. 102-143.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. Tradução Ivone Mantoanelli. São Paulo: Cengage CTP, 2008 (Original de 1998). p. 19-32.

CAILLOIS, R. Definição do jogo. In: CAILLOIS, R. (Org.). **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990 (Original de 1958). p. 23-30.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. Tradução Ivone Mantoanelli. São Paulo: Cengage CTP, 2008. p. 19-32.

ELKONIN, D. B. O jogo e o desenvolvimento psíquico. In: ELKONIN, D. B. (Org.). **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 (Original de 1978). p. 397-421.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/ artes de fazer na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FREIRE, J. B. O jogo e suas implicações pedagógicas. In: FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. (Orgs.). **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. p. 160-181.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004 (Original de 1938). p. 3-31.

KISHIMOTO, T. M. et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.

LOPES, C. A. E.; D'AMBROSIO, B. S.; CORRÊA, S. A. Atos de insubordinação criativa promovem a ética e a solidariedade na educação matemática. **Zetetiké**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 287-300, set./dez. 2016.

MARTINS, F. D. P. et al. Efeito de tecnologia educacional jogo de tabuleiro no conhecimento de escolares sobre aleitamento materno. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 26, p. 1-12, jun. 2018.

MONTRONE, A. V. G. et al. Promoção da amamentação por crianças do Ensino Fundamental. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 13, n. 31, p. 449-459, out./dez. 2009.

MUNIZ, L. S.; MARTÍNEZ, A. M. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, out./dez. 2015.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, A. L. H.; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 175-190, jan./abr. 2011.

ONU. **Declaração dos direitos da criança**. ONU, 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PINA, I. L. et al. Avaliação de uma intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH – no âmbito das políticas públicas do estado do Pará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 65-84, jan./mar. 2010.

PINHEIRO, S. N. S.; DAMIANI, M. F.; SILVA JUNIOR, B. S. da. O jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 255-264, maio/ago. 2016.

RAMOS, D. K. et al. O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 265-275, maio/ago. 2017.

ROCHA, M. S. P. M. L. da; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, v. 37, n. 102, p. 237-258, ago. 2017.

SPOLAOR, G. C.; GRILLO, R. M.; PRODÓCIMO, E. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 144-156, 2020.

STAREPRAVO, A. R. et al. Autorregulação e situação problema no jogo: estratégias para ensinar multiplicação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 21-31, abr. 2017.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2008 (Original de 1933).

VOLPATO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. 2. ed. Criciúma: Unesc/Annablume, 2017.

RESUMO O presente trabalho tem como objetivo analisar ações educativas envolvendo jogos e brincadeiras no primeiro ciclo do Ensino Fundamental com base em estudos empíricos publicados em revistas especializadas da área de Educação e na base de dados SciELO. Realizamos revisão bibliográfica usando como termos de busca: jogo(s), jogar, brincadeira(s), brincar, brinquedo(s), ludicidade, lúdico(s), lúdica(s) e ensino fundamental. Foram obtidos 15 artigos. A forma como o jogo é tratado a partir dos estudos publicados foi organizada em 3 categorias: ensinar conteúdos (10 artigos); desenvolver habilidades e capacidades (3 artigos); ou com um fim em si mesmo (2 artigos). Os resultados apontaram que, no contexto escolar brasileiro, os jogos e as brincadeiras são introduzidos na prática pedagógica principalmente com fins utilitários, correndo o risco de transformarem-se em trabalho, perdendo seu caráter lúdico.

Palavras-chave: jogos, prática pedagógica, ensino fundamental, crianças.

**Juegos y prácticas pedagógicas en los primeros años de la escuela primaria:
perspectivas destacadas**

RESUMEN El presente trabajo tiene como objetivo analizar las acciones educativas que involucran juegos en el primer ciclo de la enseñanza primaria, a partir de estudios empíricos publicados en revistas especializadas en el campo de la educación y en la base de datos SciELO. Se realizó una revisión bibliográfica utilizando como términos de búsqueda: juego(s), juguete(s), lúdico, lúdica, y enseñanza primaria. Se obtuvieron 15 artículos. La forma en que se trata el juego a partir de los estudios publicados se organizó en 3 categorías: enseñar otros contenidos (10 artículos); desarrollar habilidades y capacidades (3 artículos); o con un fin en sí mismo (2 artículos). Los resultados mostraron que, en el contexto escolar brasileño, los juegos se introducen en la práctica pedagógica principalmente con fines utilitarios, corriendo el riesgo de convertirse en trabajo, perdiendo su carácter lúdico.

Palabras clave: juegos, práctica pedagógica, enseñanza primaria, niños.

**Games and pedagogical practices in the early years of elementary school:
perspectives under the spotlight**

ABSTRACT The present work aims to analyze educational actions involving games in the first cycle of elementary school, based on empirical studies published in specialized journals in education and the SciELO database. We carried out a bibliographic review using search terms: game(s), play, joke(s), toy(s), playfulness, playful(s), and elementary school. Fifteen articles were obtained. The way the game is treated based on published studies was organized into 3 categories: teaching content (10 articles); developing skills and abilities (3 articles); or with an end in itself (2 articles). The results showed that, in the Brazilian school context, games are introduced in pedagogical practice mainly for utilitarian purposes, taking the risk of becoming work, losing their playful character.

Keywords: games, pedagogical practice, elementary school, children.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 12/01/2022



Paula Mika Kasai

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Campinas, São Paulo, Brasil.

E-mail: paulamkasai@gmail.com



Ivan Gimenès Lima

Doutorando da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Mestrado em Corporeidade e pedagogia do movimento da Faculdade de Educação Física na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Brasil.

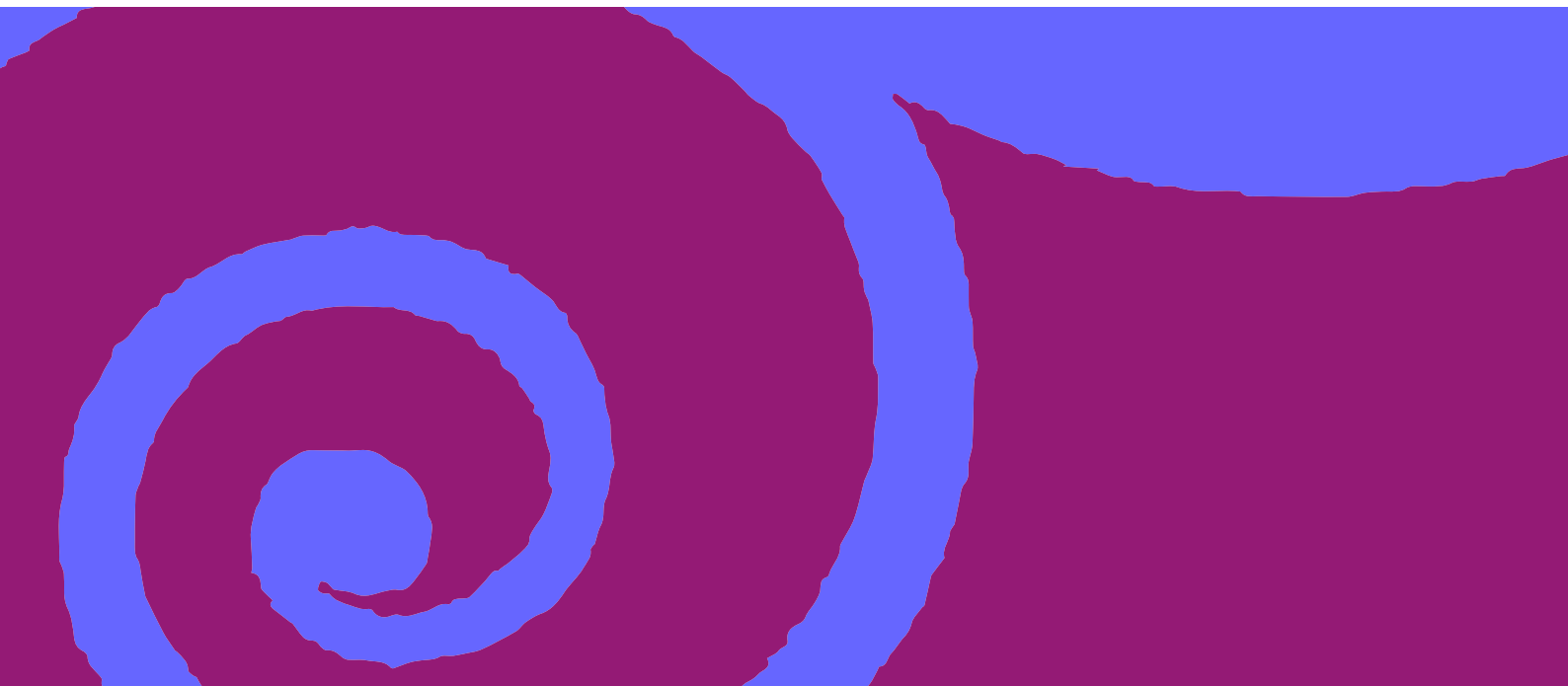
E-mail: ig.lima@hotmail.com



Elaine Prodócimo

Livre docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil. Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de Murcia, Espanha. Doutorado em Educação Física pela Unicamp. Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil.

E-mail: elaine@fef.unicamp.br



“Criança, a alma do negócio”: as influências midiáticas no brincar das infâncias urbanas e contemporâneas

José Fernandes Pontes

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8148-9148>

Marco Antônio Soares Arruda

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1519-1607>

Luciano Silveira Coelho

Universidade do Estado de Minas Gerais, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1203-7826>

Cássia Danielle Monteiro Dias Lima

Universidade do Estado de Minas Gerais, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5908-5908>

Introdução

Na contemporaneidade é facilmente perceptível a influência da publicidade em todas as esferas da sociedade, em diferentes classes sociais, gêneros e faixas etárias, atingindo também as crianças. Devido ao rápido e fácil acesso à informação e ao avanço irrefreável da tecnologia, o ritmo da vida parece estar em constante aceleração, e o desejo por novidades se mostra incessante. Afetada por esses elementos, a organização familiar também foi alterada, tendo o consumo assumido papel preponderante na definição dos tempos e das ações realizadas. Os passeios aos *shoppings centers* e a interação com jogos eletrônicos por vezes são qualificados como mais prazerosos e interessantes do que as brincadeiras com amigos e o convívio com familiares (SCHMIDT; RIGO, 2015).

Desse modo, as mudanças sociais provocadas pela intensa urbanização e pelos constantes avanços tecnológicos ressoam de forma proeminente no cotidiano dos sujeitos. Tais mudanças ocorrem em intervalos de tempo cada vez mais curtos, tornando rapidamente obsoletos objetos, ferramentas, ideais, coisas e brinquedos. Nessa direção, torna-se plausível pensar a efemeridade como uma das características do período em que vivemos, como pondera Bauman (2010, p. 7) “[...] tudo muda num tempo mais curto do que aquele necessário para a sua consolidação [...]”. De forma oportunista, o mercado se apodera disso em seus discursos, tornando ultrapassado o que há pouco anunciava como novo. Segundo Meira (2003, p. 75), os estímulos oferecidos em demasia têm desvanecido “a memória do brincar”, fazendo com que ocorra uma busca desenfreada por versões mais recentes de brinquedos e equipamentos eletrônicos. No entanto, a aquisição desses artefatos não satisfaz, pois o que mobiliza a compra não é a possibilidade de usufruir deles nas brincadeiras, mas sim a ânsia pela posse.

No regime capitalista no qual estamos inseridos, a criança é vista como um consumidor em potencial e a publicidade utiliza os meios de comunicação para aguçar e difundir o interesse pelo bem comercializado. Nesse cenário, a televisão vem se dirigindo às crianças de modo cada vez mais especializado e segmentado (NERY; REGO, 2020). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, apenas 3,7% da população brasileira não tinha televisão em seus domicílios (IBGE, 2019). Desde as classes sociais mais abastadas até as mais pobres, há uma vasta produção de conteúdo voltado para o público infantil. Entretanto, seria equivocado afirmar que a presença da televisão em quase a totalidade da população brasileira garante a todos acesso aos mesmos produtos e serviços. Tal questão é evidenciada por Nery e Rego (2020) ao investigarem os modos de interação das crianças com as séries de animação da TV. As pesquisadoras destacam que as crianças não são espectadoras passivas e estabelecem uma multiconectividade com outras telas (celular, *tablete*, etc.) de forma sempre relacional ao contexto sociocultural em que estão inseridas. Na esteira dos argumentos de Certeau (2014), vale ainda salientar que, por meio de práticas inventivas e interessadas, as crianças estabelecem outras relações e fabricam outros significados para objetos, comportamentos, práticas e discursos que lhes são dirigidos pelas diversas, por vezes excessivas, campanhas publicitárias.

Já há algum tempo, as propagandas têm sido produzidas com o intuito de se aproximar das crianças, utilizando diversos artifícios e incentivando o consumo de maneira intensa, promovendo, sobretudo, a competição entre os sujeitos. Algumas preocupações e receios resultam dessa ênfase dirigida a um público que ainda não possui condições de assimilar os prejuízos causados pelo consumismo exacerbado e irrestrito. Segundo Horlle e Schmidt (2017), o mercado se articula com crianças e jovens de maneira mais estreita do que outros setores da sociedade (como a escola), atribuindo-lhes o papel de protagonistas.

Para garantir e ampliar suas vendas, o mercado realiza mudanças constantes nas roupas de bonecas, cria armaduras para os heróis, projeta diferentes ambientes para os personagens, entre outros. Sugere-se, assim, que criem uma demanda e que os “consumidores” a enxerguem como necessária. Destarte, a criança, a seu entender, interpreta, perante outras crianças que possuem um brinquedo mais atualizado, que o dela já não é mais interessante, e, para ter uma aceitação perante o grupo, ela se vê influenciada a adquirir o que há de mais novo. O brinquedo torna-se objeto “perecível”, com um prazo de validade, um prazer momentâneo que a indústria, à sua maneira, classifica de acordo com seus interesses. A publicidade infantil torna-se uma importante difusora desses preceitos do mercado. Junto ao objeto comercializado se encontram principalmente as promessas de sucesso, vitória, felicidade e pertencimento. O não alcance dessas expectativas gera a necessidade de consumir outro objeto.

Julgamos ser importante entender as relações ambivalentes que podem existir entre as mídias e infância, buscando compreender as questões éticas que estão envolvidas e as consequências da exposição exagerada das crianças à publicidade. Nesse sentido, este artigo visa tecer algumas ponderações com o propósito de compreender melhor o vínculo estabelecido entre publicidade, consumo e o brincar. Para tanto, elegemos como objeto de análise o documentário *Criança, a alma do negócio* (2008)¹.

Produzido em 2008, pela produtora Maria Farinha Filmes² e dirigido por Estela Renner, esse documentário possui 49 minutos e 3 segundos de duração. Diferentes sujeitos com distintas formações foram convidados a tecer argumentos sobre o tema. Vale ressaltar a riqueza das cenas produzidas, que, mesclando falas de especialistas, relatos de adultos e crianças, trechos de comerciais e dados estatísticos, possibilitam uma narrativa crítica e contundente. Muitos temas atravessam o documentário, relacionando o conteúdo da publicidade infantil com: os hábitos alimentares, o cuidado acentuado com a aparência, a erotização precoce, o tempo destinado às telas, a motivação para a competição material, o consumismo exacerbado, os parâmetros legais para a publicidade dirigida ao público infantil, o declínio do brincar como forma de expressão e significação do mundo pelas crianças. É principalmente sobre este último, tecendo relações com os outros temas, que nossa análise se fundamentará de maneira mais detida.

Após assistir atentamente ao documentário, descrevemos algumas cenas e extraímos, dos argumentos e das discussões, temáticas que foram categorizadas em quatro eixos analíticos, que foram livremente denominados por nós de: 1) “Ninguém gosta de brincar?”, em que se coloca uma reflexão sobre as interfaces de tempo e espaço no brincar contemporâneo; 2) “Mexo muito, até com o coração, né?”; que dialoga com os desafios da relação brinquedo, desejo e identidade na infância; 3) “Puxa vida, ninguém é de ferro!”, que discute os tênues limites entre consumo e consumismo entre as crianças; 4) Regulações sobre a publicidade infantil, em que se destacam os órgãos, agentes e legislações brasileiras sobre o tema em questão. Posteriormente estabelecemos diálogo entre tais categorias e a produção acadêmica vigente. O principal objetivo desse exercício analítico foi identificar, a partir de uma perspectiva bakhtiniana de análise

1 O documentário está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ur9llf4RaZ4&t=11235>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

2 A Maria Farinha é uma “parceira institucional” do Instituto Alana, mantenedora do programa Criança e Consumo, uma das maiores referências no país no combate à publicidade infantil. O documentário em questão faz parte de uma mobilização mais ampla que tem pautado essa discussão no país.

dialógica do discurso (BRAIT, 2006), os fundamentos e a pertinência das reflexões propostas pelo documentário em questão para a discussão do alcance da publicidade infantil na vida das crianças brasileiras, principalmente daquelas que vivem nos grandes centros urbanos. Cabe destacar que, por se tratar de uma produção cinematográfica datada de 2008, foi necessária uma atualização e ampliação da discussão proposta para outros meios de comunicação mais contemporâneos.

“Ninguém gosta de brincar?”

Descrição da cena: a psicóloga Roberta Carneiro coloca dois cartões no chão, um escrito brincar e no outro escrito comprar, para que as crianças (de 8 a 12 anos) escolham o que preferem fazer. A maioria delas escolhe comprar e apenas uma brincar. Esta comenta demonstrando surpresa: “Ninguém gosta de brincar?” (CRIANÇA, 2008, 10:06).

A cena descrita coloca em evidência como a brincadeira tem sido sistematicamente substituída por práticas de consumo nas infâncias contemporâneas em todas as esferas econômicas, com ênfase nas classes média e alta. As consequências de longo prazo dessas mudanças ainda não podem ser percebidas em nossa sociedade, mas os prejuízos imediatos às crianças que abandonam precocemente as brincadeiras são notáveis. Assim, parece possível afirmar que a infância contemporânea tem sido cada vez mais encarada como preparação para a vida adulta, de modo que as crianças têm suas rotinas inundadas por diversas ocupações.

No brincar, o indivíduo expressa seus sentimentos, seus desejos e a sua forma de ver e estar no mundo. “Brincando, ela [a criança] se apropria do conteúdo cultural e social, tornando-se agente de recepção e transformação cultural” (SILVA, 2012, p. 25). Segundo Lucariello (1995), para a maioria dos grupos sociais, a brincadeira é consagrada como atividade essencial ao desenvolvimento infantil. Dessa maneira, compreende-se o brincar como extremamente indispensável para a formação do indivíduo.

Apesar de todo conhecimento produzido sobre a infância e o brincar, as crianças vêm sendo submetidas a um processo de expropriação de sua condição de ser humano, o que tem gerado sua alienação e fragmentação como sujeito, como um vir a ser ou mera etapa/período de preparação para a vida adulta. Com as mudanças no modo de produção de riqueza, desde a Revolução Industrial e seus desdobramentos, a criança passou a ser vista como fator preponderante para a aquisição e manutenção dos bens familiares ou, se não pertencesse a uma família de posses, deveria ser educada para o trabalho (OLIVEIRA, 2005). Mais especificamente sobre a produção e o comércio de brinquedos, Benjamin (1994, p. 246) pondera que, na segunda metade do século XIX, esse artefato começa a “emancipar-se: quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais”. Essa lógica mercantilista se sobrepôs também aos usos dos tempos e espaços e influenciou de forma muito importante as relações entre as infâncias e os contextos urbanos. Segundo Gomes e Gouvea (2008), tais mudanças podem ser facilmente compreendidas pelos usos e significados atribuídos à rua, outrora palco de jogos, brincadeiras coletivas e sociabilidade, e hoje como simples local de passagem, entendido como sinônimo de desvios e perigo.

Vale ressaltar que as cidades são contextos muito diversos. Os aglomerados e favelas são locais marginalizados dentro da sociedade, logo, sua população é igualmente segregada do restante da cidade. Coelho, Duarte e Vasconcellos (2006) afirmam que as crianças que moram nas favelas reconstroem os lugares em suas brincadeiras e constroem sua identidade interagindo com a imagem percebida de sua ambiência. Nessa perspectiva, as crianças nessas periferias encontram no brincar uma “forma de linguagem” (DEBORTOLI, 2002, p. 85) para estabelecerem uma relação dialógica com o contexto em que vivem.

Na esteira dessa questão, outros fatores determinantes para a compreensão da infância contemporânea nos aglomerados e favelas das grandes cidades se voltam para os espaços físicos e a arquitetura peculiar desses contextos. Com suas ruas estreitas e pequenos becos, as crianças lançam mão de espaços como as lajes, vielas, escadarias, praças e campinhos, muitas vezes ressignificando esses locais para criar e produzir seu universo lúdico. Em pesquisa realizada na maior favela da cidade do Rio de Janeiro, a Rocinha, Coelho, Duarte e Vasconcellos (2006) perceberam que os espaços livres são apropriados de diversas formas, e os que ganham maior visibilidade são os becos e as lajes. Nesses locais, as crianças vivenciam a favela em brincadeiras diversas.

Todavia, apesar da existência de algumas formas de organizações sociais que ainda permitem vivências lúdicas em espaços públicos não planejados, em especial na rua, a conformação da vida contemporânea nas grandes cidades aponta para um sentido oposto. A expansão das áreas urbanas amplia e aprofunda as situações de conflito social nas formas de apropriação dos espaços públicos, sobretudo no que diz respeito à segregação dos espaços destinados à circulação social e ao lazer (PIMENTEL, 2015). Em consequência disso, a criança, progressivamente, tornou-se uma das principais vítimas dessa segregação socioespacial nas metrópoles modernas, resultando em casos de confinamento e controle excessivo para alguns grupos e marginalização para outros (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014).

Sobre essa tendência, a instituição escola vem cumprindo historicamente um importante papel no afastamento das crianças do convívio em sociedade. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, no contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância em uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo (ÁRIES, 1981). Ademais, há de se pensar que a escola não é o único *locus* de segregação infantil, e o que se pode ver atualmente é uma série de espaços construídos a partir de uma lógica adultocêntrica de cerceamento infantil: parques, praças, museus, *shopping centers*, espaços *kids*, dentre outros.

Assim, observam-se inúmeras formas de relações de poder do adulto sobre a criança, que se apresentam disfarçadamente como proteção face às incertezas presentes no espaço da cidade. Particularmente no que se refere ao acesso pelas crianças a esses espaços, acrescenta-se a naturalização de sua incompetência em agir socialmente (MÜLLER; NUNES, 2014). Dessa forma, esse processo de urbanização contemporâneo tem afastado as crianças dos espaços públicos e transformado o brinquedo e a brincadeira em vivências segregadas e pautadas pela lógica do consumo.

Tais argumentos remetem novamente à cena descrita no início deste tópico e nos permite indagar se a escolha por comprar pela maioria das crianças não seria apenas reveladora do declínio do brincar como forma de linguagem, apropriação e significação do mundo, mas também da aceitação e reforço dos adultos de que a infância

contemporânea deve ocupar outros espaços. Nesse sentido, nós, adultos, temos feito escolhas que nos trazem a sensação de segurança e conforto com as crianças sob nosso controle – e consumindo – nas praças de alimentação e/ou nos espaços *kids* de um *shopping* qualquer, ainda que tais escolhas sejam empobrecedoras para as experiências lúdicas das crianças.

“Mexe muito, até com o coração, né?”

Mexe muito, né, até com o coração! Porque quando a pessoa vê uma coisa ali, quer, gostou, a única coisa que a pessoa quer é ir lá na loja e comprar. Eu acho que é mais fácil a criança ir lá pedir pra mãe e a mãe não ter e aí sim, o coração da criança fica... até vontade de chorar a criança tem (CRIANÇA, 2008, 7:34).

O relato apresentado foi feito por uma menina demonstrando seus sentimentos sobre a impossibilidade da compra de algo que conheceu por meio de uma propaganda, mas a mãe não tinha recursos para adquirir. Tal cena revela a grande atração que a publicidade pode exercer sobre as crianças.

Ao analisar as estratégias comerciais voltadas para a infância, Clovis de Barros Filho afirma, ao longo do filme, que “a publicidade evidentemente promete mais que a alegria da posse, ela promete a alegria da inscrição na sociedade, promete a alegria da existência na sociedade” (CRIANÇA, 2008, 5:44). Nessa relação percebe-se a dependência que os diversos conteúdos midiáticos podem provocar nas identidades das crianças. A necessidade do ter para receber a alegria do acolhimento. Atualizando essa questão para os meios de comunicação digitais contemporâneos, Monteiro (2020, p. 9) afirma que “se antes tínhamos programas infantis que delimitavam o espaço para a publicidade dirigida à criança, hoje temos uma diluição de anúncios, vistos a qualquer horário, quantas vezes quiser, com o *YouTuber* ‘mais próximo de você’”.

Ao encontro dessa perspectiva, a professora de comunicação Inês Silvia Sampaio, também entrevistada na produção, fala sobre o papel protagonista da televisão na vida das crianças brasileiras, destacando que as conversas entre os pais e os filhos ocorrem aos finais de semana e que, enquanto isso, a publicidade tem conversado com as crianças “todos os dias” (CRIANÇA, 2008, 3:04). Em trabalhos mais recentes com outros pesquisadores, a autora estende esse alcance para meios como celulares, computadores e *tablets*, tal como visto em Sampaio, Pereira e Cavalcante (2021). Como consequência dessa ostensiva comunicação entre a publicidade e as crianças, o professor Yves de La Taille destaca a padronização das pessoas por meio do consumo:

Pelo consumo você se torna igual ao outro, nunca uma padronização tão grande existiu quanto hoje. É só você ver as pessoas andando, tudo com fones no ouvido, com um celular na mão, como se o presidente da república fosse telefonar no instante para aquelas pessoas; tudo muito parecido, tudo muito padronizado, tudo muito globalizado (CRIANÇA, 2008, 19:28).

Vale destacar que esse diálogo entre publicidade e sociedade, na maioria das vezes, não leva em consideração a formação do sujeito que está do outro lado da tela. É indissociável pensar que os meios de comunicação estão inseridos em um contexto globalizado, tendo como foco principal a institucionalização de “valores universais” (ONO, 2004). Há uma necessidade de se padronizar os hábitos nos mais diversos países, o que acarreta uma hegemonia social e cultural, tendo sempre como principal intuito a circulação do mercado e, conseqüentemente, o consumo.

As infâncias contemporâneas estão imersas em um cenário repleto de tecnologias e mídias digitais que influenciam sua vivência. Couto (2013) colabora quando coloca que computadores, *tablets*, *smartphones* não causam estranhezas e, com muita “naturalidade”, as crianças aprendem, brincam, se comunicam, produzem e difundem narrativas de suas vivências, desejos e sonhos, como verdadeira extensão de si mesmas. Tais dispositivos tecnológicos, destarte, desempenham múltiplos papéis no cotidiano das crianças, de brinquedo à instrumento de comunicação, o que requer constante e profunda reflexão sobre os domínios dessas tecnologias sobre as infâncias contemporâneas.

Apesar desse viés consumista, os meios de comunicação não exercem exclusivo papel de veiculação publicitária, pois também produzem conteúdos culturais. Inúmeros fabricantes produzem brinquedos que representam os personagens dos desenhos animados como uma oportunidade comercial. É frequente que esse efeito seja alcançado, mas o desenho animado permite também que a criança passe de uma relação passiva com a televisão para uma relação ativa de manipulação e, eventualmente, de (re)criação (BROUGÈRE, 2000). Além disso, através do brinquedo, como por meio da televisão, a criança vê sua brincadeira se recheiar de novos conteúdos, de novas representações que ela vai manipular, transformar ou respeitar, ou seja, apropriar-se a seu modo (BROUGÈRE, 2000).

Verifica-se, então que, apesar da existência de um padrão estético e de um incentivo ao consumismo, em alguma medida, a televisão, a internet, o celular, o *tablet* e os produtos culturais que veiculam servem de elementos catalizadores para o brincar. Nesse debate, Girardello (2001, p. 4) acrescenta que sendo a televisão “um aparelho contador de histórias tão vívido e envolvente”, estaria alimentando continuamente a imaginação da criança com matéria-prima para enredos, o que favoreceria uma função catártica. Desse modo, os meios de comunicação contemporâneos exercem uma função de transformar em audiovisual algo que existiria apenas na imaginação da criança, alimentando a capacidade de criação e a construção ficcional desse indivíduo.

Nesse sentido, outro aspecto importante para refletir é o papel que a imitação exerce no contexto da brincadeira, sendo inerente à experiência do brincar. Ao observar uma criança brincando, facilmente nos deparemos com a cena de uma imitação do adulto em funções cotidianas, como falar ao telefone, limpar o chão, dirigir um carro, dentre outros. Nessas encenações, os desenhos animados, programas e filmes se tornam também importantes fontes de reprodução, interpretação e criação do seu fazer lúdico (BROUGÈRE, 2000). A brincadeira não aparece como imitação servil daquilo que é assistido, mas como um conjunto de imagens que têm a vantagem de serem conhecidas por todas (ou quase todas) as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas no âmbito de uma estrutura lúdica (BROUGÈRE, 2000).

Como visto, os veículos de comunicação estão cada vez mais acessíveis às crianças brasileiras e muitos dos conteúdos midiáticos produzidos para o público infantil estão disponíveis gratuitamente. Associado a isso, Munarim (2007) chama atenção para o fato de que essa facilidade se mostra ainda maior quando se percebe que, para assistir televisão, entre outras telas, é necessário o entendimento de seu código, rapidamente entendido pelas crianças, sem a necessidade de uma aprendizagem formal como a da leitura/escrita. Por isso, é preciso entender a criança como sujeito autônomo e legítimo, consumidor de conteúdos midiáticos, e considerar as ambiguidades e contradições trazidas por essa condição.

“Puxa vida, ninguém é de ferro!”

— *Fashion* é se produzir, *fashion* é ter muitos amigos pra conversar, *fashion* é ouvir aquele som que você gosta.

— *Fashion* é brincar.

— O quê? (perguntam as outras crianças assustadas com essa fala).

— Puxa vida, ninguém é de ferro (CRIANÇA, 2008, 26:50).

O diálogo, feito no documentário por meninas entre 10 e 12 anos, revela uma clara relação abrangente e enaltecida com a palavra *fashion*, que, traduzida do inglês, significa moda. Para além da exaltação de comportamentos adultos, o diálogo revela um estranhamento e uma negação ao brincar. Tal atitude evidencia uma tendência contemporânea de incorporação, cada vez mais precoce, de uma lógica adultocêntrica pautada no hedonismo e no consumo.

Bauman (2010) afirma, sem meias palavras, que o capitalismo é um sistema parasitário e, como tal, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. No entanto, não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo, assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência. No centro desse sistema, destaca-se o papel da família como participante direto nas relações de compra e venda. Utilizando-se de créditos pré-aprovados e diversas oportunidades de endividamentos, as famílias se veem cooptadas pelo jargão: “desfrute agora, pague depois” (BAUMAN, 2010, p. 28). Arelada ao consumo, vê-se também a criança que, não dispondo de uma decisão crítica sobre os processos de persuasão capitalistas, participa cada vez mais cedo dessa lógica consumista. Todavia, conforme salienta Benjamin (1994), quanto mais o brinquedo se aproxima da lógica do adulto, do que este julga ser atraente, mas esses artefatos se afastam do brincar.

No documentário, a partir do minuto 10:22, a psicóloga Roberta Carneiro apresenta a um grupo de crianças fotos de animais e, em seguida, fotos de logotipos de marcas famosas. As crianças que participaram da interação trocaram os nomes dos animais apresentados, se confundiram ou não souberam responder. Quando mostrados os logotipos de marcas diversas, elas responderam corretamente o nome de cada uma. Esse “experimento” escancara a extensão do consumismo na vida das crianças e jovens e evidencia o papel que os produtos ocupam no imaginário desses grupos, tornando-se mais marcantes e presentes em seus cotidianos do que o conhecimento sobre os animais e a natureza.

No documentário foi apresentado outro exemplo das transformações cotidianas na organização familiar e na vida das crianças. A professora e psicóloga Júlia Marques reflete sobre as festas infantis:

E antigamente as festas costumavam ser como?... As mães faziam, os pais até ajudavam. [...] Mas hoje é... Todas as festas, a maioria é em *buffet*, né?... É aí, o que acontece, como é que uma festa se diferencia da outra, principalmente quando criança tem três festas no mesmo dia. É... aí...elas vão se diferenciar, aquela que tinha mais coisa, a que foi mais cara de ser produzida, então a que tinha mais brinquedos eletrônicos, a que tinha um mágico, a pessoa que faz a chuquinha, a que pinta unha, é isso que as crianças contam, né, pela quantidade, e aí não tanto mais pelas diferenças (CRIANÇA, 2008, 18:36).

Tais exemplos marcam mudanças que, vistas por um espectro mais abrangente, configuram-se como potentes instrumentos formadores de uma lógica consumista. Na esteira dessas transformações, a precocidade do consumo infantil pode colaborar para implicações na formação desses sujeitos. No documentário em questão, Clovis de Barros Filho afirma que as crianças são dotadas de um fator que a publicidade conhece bem, o fato de não conseguirem teorizar de forma crítica sobre o que elas disponibilizam (CRIANÇA, 2008, 6:31).

Fazendo um contraponto com essa perspectiva, em seu trabalho chamado *Trecos, troços e coisas*, Miller (2013) colabora nos apresentando estudos ligados à cultura material. O autor afirma que, em geral, as pessoas fazem as coisas, mas estas também fazem as pessoas.

Coisas, veja bem, não coisas individuais, mas todo o sistema de coisas, com sua ordem interna, faz de nós as pessoas que somos. Elas são exemplares em sua humildade, sem nunca chamar atenção para o quanto devemos a elas. Apenas seguem adiante em sua empreitada. Porém, a lição da cultura material é que, quanto mais deixamos de notá-la, mais poderosa e determinante ela se mostra (MILLER, 2013, p. 83).

Nesse sentido, é importante ressaltar essa relação dialógica que estabelecemos com as pessoas, ambientes e coisas ao nosso redor. Nossa constituição como seres humanos se estabelece, entre outros aspectos, pela capacidade de agência e pelo significado das coisas que consumimos. É algo que transpassa o nosso poder de decisão, colocando-nos em um diálogo com o que nos cerca: formação, transformação e identidade. Por isso, não se trata de negar nossas relações de consumo, mas de problematizar o consumismo, principalmente quando associado às crianças.

O consumo exacerbado nasce da necessidade de se preencher um espaço na vida do indivíduo e ele se estabelece na lógica de que esse vazio será preenchido com bens de consumo, justamente por isso consome-se cada vez mais. Ao encontro disso, a psicóloga Solange Jobim e Souza pondera que “cada vez que as crianças ganham alguma coisa, elas pedem outra... pedem outra... pedem outra, porque isso simbolicamente não é o que de fato elas estão precisando” (CRIANÇA, 2008, 15:56). É um ciclo vicioso em que a criança está inserida, como uma lacuna a ser preenchida. Diretamente, as crianças não entendem que o vazio no qual estão imersas não se completa com presentes, mas com a resposta de uma lógica que está por trás do ato de ganhar algo.

Todavia, não nos cabe julgar as decisões das famílias em relação ao consumo, mas fazer uma reflexão sobre os efeitos que essas decisões trazem para a vida dos sujeitos. Os pais possuem uma condição diferente da dos filhos no que compete a essas decisões, mas é relevante o fato de que as crianças também interferem nessas ações, seja de forma direta ou não. O consumo vai muito além da simples aquisição de alguma coisa. Esse ato é assimilado na transferência de valores e atitudes entre gerações, bem como pode ser entendido como uma forma de estabelecerem contato. Vemos isso na relação de pais que observam que o prazer que tinham ao comprar roupas e outros itens para si se transfere diretamente para as coisas do bebê (MILLER, 2013). Nesse caso, o autor afirma ainda que há uma projeção da mãe sobre o bebê quando compra algo para ele, usando seu conhecimento como consumidora. Por fim, destaca que, por meio do consumo, as crianças assimilam preceitos que são, por vezes, diametralmente opostos àqueles pretendidos por sua mãe ou por seu pai (MILLER, 2013).

Com a democratização do acesso a diversos meios de comunicação, a maioria das famílias brasileiras tem, independentemente de sua condição financeira, alcance as mesmas programações televisivas, dentre elas, a publicidade. Esse fato coloca crianças de diferentes camadas sociais expostas ao mesmo tipo de produto, o que aumenta ainda mais o abismo social, visto que as crianças sofrem influências de um desejo comum, mas com condições diferentes de consumo. Sobre esse argumento, destacamos a intervenção de Inês Silvia Sampaio:

Pelas pesquisas, pelos depoimentos que a gente colhe quando a gente faz pesquisas com crianças, com adolescentes, a gente percebe que essa criança está sendo estimulada a uma prática muito consumista, uma prática que não visualiza a diversidade que ela tem. Então uma criança de classe média, de classe média alta, vai ter o mesmo apelo ao consumo de uma criança que não tem condição, sequer, de comprar o próprio alimento (CRIANÇA, 2008, 16:40).

Apesar de salientarmos o alcance massificado dos programas de televisão, sobretudo da TV aberta, importa considerar a coexistência de distintas experiências com as telas e os conteúdos que nelas circulam – inclusive o publicitário – a partir da TV paga, dos serviços de *streaming*, do YouTube, entre outros. Destarte, tais possibilidades também são tocadas por questões familiares, principalmente guardam relação com as condições econômicas das famílias. Desse modo, podemos inferir que, na contemporaneidade, há diversos modos de assistir televisão e significar seus conteúdos.

Dentro das práticas de consumo, também está a alimentação e ela é indissociável dos hábitos cotidianos da família. A criança é diretamente tocada pelas escolhas alimentares dos pais e da família em geral. Sobre isso, Vargas (2013) nos diz que, em contextos diversificados, os grupos sociais criam suas estratégias de construção de saber e, no caso específico da alimentação, é construída desde sua infância no contato cotidiano com seus familiares e demais membros de seu meio social.

A alimentação consumida pelas famílias brasileiras consiste, em grande parte, de alimentos altamente processados, o que pode gerar problemas nutricionais nas crianças. Como nos contam Barcelos, Rauber e Vitolo (2014), a evolução do padrão alimentar do brasileiro nas últimas décadas mostra a substituição do consumo de alimentos *in natura* e pouco processados por alimentos ultraprocessados, e tais mudanças na alimentação da população podem estar associadas ao aumento de deficiências nutricionais, excesso de peso e doenças crônicas relacionadas.

As práticas de consumo de uma família interferem diretamente na visão que a criança terá do consumismo, tanto em bens materiais quanto em alimentação. Nesse sentido, percebe-se a importância da consciência de consumo que as famílias devem ter em relação à formação e inserção de novos consumidores (as crianças). Deve-se trazer à luz do debate a importância da conscientização sobre as reais necessidades e os hábitos de consumo, inclusive para a saúde física e mental das crianças.

Na esteira dos argumentos de Benjamin (1994), ponderamos que, pela imaginação, a criança, de acordo com o que o contexto da brincadeira impele, atribui sentidos e funções diversas aos objetos, por vezes considerados muito simples pelos adultos. No entanto, na contemporaneidade, capturada pela lógica mercantilista e orientada pelo que é apresentado como *fashion*, pelo que acredita possibilitar seu ingresso – ou ser acolhida e reconhecida – em um grupo, a criança consome, por vezes, abrindo mão de seu tempo/espço de brincar.

Regulações sobre a publicidade infantil

O mercado publicitário atrai os seus consumidores por estratégias cada vez mais sofisticadas e diversas. Para envolver e chamar a atenção das crianças, os anúncios publicitários lançam mão da fantasia, estratégia muito eficiente, que visa tornar os produtos mais atrativos aos olhos das crianças que se projetam em narrativas irreais e são facilmente cooptadas. No comercial das sandálias de um super-herói infantil é passada para as crianças a ideia de onipotência, pois o vídeo mostra meninos que, usando a sandália, obtêm força e poder, capacitando-os para combater um suposto inimigo (OLIVEIRA; REAL, 2011).

Para entender as implicações de uma propaganda voltada para esse público, devem-se verificar os códigos que regem a legislação brasileira sobre essa matéria. Na regulamentação publicitária do Brasil, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) é o órgão que merece destaque, pois, entre outros propósitos, visa impedir que a publicidade enganosa ou abusiva cause constrangimento ao consumidor ou a empresas e defende a liberdade de expressão comercial. No que concerne às crianças e jovens, o Conar evidencia em seu artigo 37 que:

[...] os esforços de pais, educadores, autoridades e da comunidade devem encontrar na publicidade fator coadjuvante na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes. Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança (CONSELHO NACIONAL DE AUTORREGULAMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA, 2021).

O Conar, apesar de não ser um órgão estatal e não exercer poder fiscalizador, desempenha um papel muito importante com as suas recomendações, que, não sendo acatadas por livre escolha pela parte recomendada, podem ser discutidas pelas partes no âmbito do Poder Judiciário e até por órgãos da administração dos governos.

Outra ferramenta muito importante é o Código de Defesa do Consumidor, lei 8.078, de 11 de setembro de 1990. Essa lei abarca aspectos como direitos básicos do consumidor, relações de consumo, publicidade, práticas abusivas, infrações penais, dentre outros. Somando-se a essa, temos o Marco Legal da Primeira Infância, que, por meio da lei 13.257, de 8 de março de 2016, estabelece princípios e diretrizes para a formulação

e implementação de políticas para a primeira infância. Além desses instrumentos legislativos, vale destacar também a resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente (BRASIL, 2014). Dessa forma, pode-se notar que existem em nosso país diversos mecanismos e instâncias dedicadas às discussões que perpassam as relações entre infância e consumo.

No entanto, a publicidade infantil no Brasil ainda requer ações efetivas. No documentário, a fala de José Eduardo Romão, ao comentar sobre a regulação do setor, destaca que as legislações da Suécia, dos Estados Unidos e da Europa Ocidental, em geral, já refletem uma prática apregoadada no Brasil, que é a da correção. É necessário que Estado e mercado se comuniquem, regulando essa associação difícil entre audiovisual ou liberdade de expressão comercial e proteção à criança (CRIANÇA, 2008, 41:40).

Segundo um estudo comparativo global da legislação e da autorregulamentação publicitária, realizado pela Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP), na Noruega e na província do Quebec, no Canadá, a programação de televisão voltada especialmente para o público infantil é majoritariamente estatal, e a propaganda direcionada às crianças, proibida (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGÊNCIAS DE PUBLICIDADE, 2013).

No documentário, o primeiro promotor de Justiça do Consumidor do Ministério Público de São Paulo (MPSP), João Lopes Guimarães, afirma que:

[...] falta uma consciência mais forte, mais efetiva por parte da sociedade, dos formadores de opinião e, por outro lado, haverá sempre uma resistência daqueles setores econômicos que se sentem atingidos por este tipo de iniciativa e que trabalham de uma maneira muito firme pra impedir o avanço de todas as propostas que procuram disciplinar ou mesmo proibir a publicidade dirigida às crianças (CRIANÇA, 2008, 43:09).

Discutir formas de regular a publicidade parece ser o melhor caminho. Existem vários programas educacionais desenvolvidos segundo a lógica de que é mais eficiente ensinar as crianças a lidar com os meios de comunicação e a entender seus funcionamentos do que tentar impedir que elas tenham contato com a ampla e crescente gama de meios de comunicação oferecida atualmente (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGÊNCIAS DE PUBLICIDADE, 2013).

Com todos os esforços considerados em prol da proteção da criança frente à publicidade, cabe pensar se esse regramento tem efetivamente cumprido o seu papel de origem. O fato de o Conar ser uma organização da sociedade civil, e não um órgão do poder público, gera maior dificuldade para uma real regulamentação, visto que não detém prerrogativa para estabelecer penalidade. Esse é o grande complicador, pois a ausência de punição contribui para a veiculação de conteúdo enganoso e condutas antiéticas nas propagandas publicitárias no Brasil.

Considerações finais

Tendo como intuito buscar estudos para entender a relação estabelecida entre a publicidade e a infância, aprofundamos em temas transversais que nos possibilitaram explorar as interferências no brincar das infâncias urbanas e contemporâneas. Para tanto, analisamos o documentário *Criança, a alma do negócio* (2008), dirigido pela cineasta Estela Renner e produzido por Marcos Nisti. Nesse exercício, atentamo-nos para os argumentos e posicionamentos apresentados pelos participantes dessa produção, passando por temas relacionados ao brincar, brinquedos, consumo, publicidade e *marketing*. Foi possível tecer reflexões e avaliar os potenciais domínios da publicidade na vida das crianças brasileiras, bem como a formação da identidade infantil. Além disso, evidenciamos que nessa interação criança/meios de comunicação, por meio do estímulo visual, a capacidade interpretativa e imaginativa da criança, bem como o lúdico, podem ser instigados. Nesse sentido, buscamos retratar como a infância vem se constituindo e quais lugares as telas têm ocupado na formação das crianças em seu consumo, sua alimentação, sua forma de interagir com os outros e com os artefatos e, principalmente, em seu tempo/espço de brincar.

Quanto ao protagonismo da criança, ele não deve, de maneira alguma, ser descartado. Na contemporaneidade, as informações são instantâneas e afetam substancialmente o modo como as crianças interagem com o meio, portanto, é preciso buscar formas que as ajudem a interpretar e reelaborar a realidade. Neste estudo, pudemos observar como a criança utiliza o brinquedo como um mecanismo de interação com o contexto em que está inserida e como a brincadeira exerce um importante papel de leitura e interpretação do mundo. Destaca-se, assim, a apropriação dos aparatos midiáticos, os quais a criança transforma, à sua maneira, em um repertório rico para o brincar, servindo de alimento para a imaginação da criança e se tornando um estopim para o “criar” e a construção ficcional. Nessa direção, vale atentar para os argumentos tecidos por Certeau (2014, p. 38-39) em torno do termo *fabricação*. Tal termo possibilita ponderar sobre a existência de uma *produção secundária*, na qual o *consumidor*, por meio de práticas inventivas e interessadas, utiliza e interage com determinados artefatos, agregando novos usos e/ou subvertendo o fim para o qual foram projetados. Desse modo, evidenciamos que, ao estabelecer contato com determinado conteúdo e/ou brinquedo, a criança fabrica sentidos e projeta ações, por vezes destoantes do que fora pensado por seus idealizadores.

Verificamos ainda como a publicidade infantil, por intermédio dos veículos midiáticos, pretende manipular os desejos das crianças como estratégia comercial para vender seus produtos. Dessa maneira, as crianças têm sido progressivamente inseridas em um contexto extremamente consumista e potencialmente prejudicial à sua formação. Desse modo, verificamos a necessidade de mudanças estruturais nas condutas relacionadas à publicidade infantil brasileira, visando não apenas regulamentação ética de organizações da sociedade civil, mas também punição pelos órgãos do poder público. Como destacado no documentário pelo Promotor de Justiça João Lopes Guimarães, não basta uma conscientização por parte da sociedade civil, é preciso que haja um avanço na aplicação do ordenamento jurídico existente que define a abusividade da comunicação mercadológica (publicidade, rótulos, embalagens etc.) voltada para crianças e adolescentes.

Dessa maneira, destacamos que, na última década, muitos trabalhos expandiram a discussão sobre as relações estabelecidas entre as infâncias brasileiras e os diversos meios de comunicação contemporâneos, como a televisão aberta e por assinatura (NERY; REGO, 2020), plataformas de vídeo (SAMPAIO; PEREIRA; CAVALCANTE, 2021), redes sociais (JORGE et al., 2021), entre outros. Ainda assim, entendemos que as indagações referentes à temática em questão não estão esgotadas e apontamos algumas reflexões na perspectiva de elaborações de futuros estudos: em longo prazo, quais os possíveis desdobramentos na vida de futuros jovens e adultos da crescente proximidade das crianças com as telas na atualidade? Quais as possibilidades educativas para uma formação crítica da população brasileira sobre as relações entre infância, consumo e ludicidade? Essas são apenas algumas das inúmeras possibilidades de investigação que se apresentam para os estudos das infâncias contemporâneas em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AGÊNCIAS DE PUBLICIDADE. **As leis, a publicidade e as crianças**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.abapnacional.com.br/pdfs/03-leis.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- BARCELOS, G. T.; RAUBER, F.; VITOLO, M. R. Produtos processados e ultraprocessados e ingestão de nutrientes em crianças. **Revista Ciência & Saúde**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 155-161, 2014.
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BENJAMIN, W. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 249-253 (Obras escolhidas).
- BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, v. 11, n. 20, p. 47-62, jun. 2006.
- BRASIL. **Lei federal nº 8.078, de 11 de setembro de 1990**. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078compilado.htm>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 163, de 13 de março de 2014**. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. Brasília, 2014. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/resolucao_163_conanda.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- BRASIL. **Lei federal nº 13.257 de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1 – artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COELHO, G.; DUARTE, C. R.; VASCONCELLOS, V. M. R. A criança e o espaço vivido favela: a complexidade do espaço nas interações da infância. **Oculum Ensaios**, Campinas, n. 6, p. 74-87, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE AUTORREGULAMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA. **Código brasileiro de autorregulamentação publicitária**. São Paulo, 1978. Disponível em: <<http://www.conar.org.br>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013.

CRIANÇA, a alma do negócio. Direção de Estela Renner. Produção de Marcos Nisti e Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Produções, 2008. 48 min. Color. Português. Disponível em: <<https://mff.com.br/films/crianca-a-alma-do-negocio/>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

DEBORTOLI, J. A. O. As crianças e a brincadeira. **Desenvolvimento e aprendizagem**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 77-88, 2002.

GIRARDELLO, G. A televisão e a imaginação infantil: referências para o debate. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM, 2001. p. 1-10.

GOMES, A. M. R.; GOUVEA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 47-69.

HORLLE, A. S.; SCHMIDT, S. P. Criança, identidade e mídia: um estudo sobre consumo e publicidade infantil. **Rizoma**, Santa Cruz do Sul, v. 5, n. 1, p. 165-177, 2017.

IBGE. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 29 ago. 2021.

JORGE, A. et al. Mummy influencers and professional sharenting. **European Journal of Cultural Studies**, Amsterdam, v. 24, n. 2, p. 1-17, abr. 2021.

LANSKY, S.; GOUVÊA, M. C. S. de; GOMES, A. N. R. Cartografia das infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 717-740, jul./set. 2014.

LUCARIELLO, J. Mind, culture, person: elements in a cultural psychology. **Human development**, v. 38, n. 1, 1995. Disponível em: <<https://www.karger.com/Article/Abstract/278295#>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MEIRA, M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200006>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MILLER, D. **Trecos, troços e coisas**: estudos antropológicos sobre a cultura material. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

MONTEIRO, M. C. S. Publicidade de experiência: o desafio de identificar a publicidade mesclada ao entretenimento em vídeos de YouTubers. **Revista Famecos – Mídia, Cultura e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2020.

MÜLLER, F.; NUNES, B. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-696, jul./set. 2014.

- MUNARIM, I. Televisão e brincadeira: as mediações e o imaginário na cultura de movimento das crianças. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. p. 1-9.
- NERY, P. G.; REGO, T. C. Culturas da infância: os modos como as crianças assistem e interagem com as séries de animação. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469821978>>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- OLIVEIRA, L.; REAL, E. Publicidade, consumo e comportamento infantil. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 13., 2011, Maceió. **Anais...** Maceió: INTERCOM, 2011. p. 1-13.
- OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Curitiba, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio. 2005.
- ONO, M. M. *Design, cultura e identidade, no contexto da globalização*. **Revista Design em Foco**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2004.
- PIMENTEL, A. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 703-721, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206208>>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- SAMPAIO, I. V.; PEREIRA, G. C.; CAVALCANTE, A. P. P. Crianças youtubers e o exercício do direito à comunicação. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 113, p. 14-22, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC231374>>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- SCHMIDT, S. P.; RIGO, C. Filhos da sociedade de consumo: estratégias de diálogo com a criança-cliente. **Intexto**, Porto Alegre, n. 33, p. 174-186, maio/ago. 2015.
- SILVA, L. T. **As crianças e o brincar em suas práticas sociais: o aglomerado da Serra/BH com contexto de aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- VARGAS, S. Fundamentos teóricos para a compreensão da formação e aprendizagem de leigas no campo. **Movimento** – Revista de Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2013.

RESUMO O presente trabalho foi realizado com o intuito de compreender as influências midiáticas sobre o brincar nas infâncias urbanas e contemporâneas, tendo como base o documentário *Criança, a alma do negócio*. Após assistir atentamente ao documentário, algumas cenas foram descritas e extraímos, dos argumentos e das discussões, temáticas que foram categorizadas e analisadas à luz da produção acadêmica vigente. Concluimos que a publicidade infantil, por intermédio dos veículos midiáticos, pretende manipular os desejos das crianças como estratégia comercial para vender seus produtos, assim como também o fato de que, em alguma medida, os meios de comunicação contemporâneos e seus produtos culturais servem de elementos para a construção do brincar.

Palavras-chave: infância, mídia, consumo, brinquedo, brincar.

“El niño, el alma de lo negocio”:

influencias mediáticas en el juego de los niños urbanos y contemporáneos

RESUMEN El presente trabajo se realizó con el objetivo de comprender las influencias mediáticas sobre el juego en la infancia urbana y contemporánea, a partir del documental *Criança, a alma do negócio* (El niño, el alma de lo negocio). Luego de asistir atentamente al documental, se describieron algunas escenas y se extrajeron, de los argumentos y discusiones, temas que fueron categorizados y analizados a la luz de la producción académica actual. Concluimos que la publicidad infantil, mediante de vehículos mediáticos, pretende manipular los deseos de los niños como estrategia comercial para vender sus productos, así como el hecho de que, en cierta medida, medios de comunicación contemporáneos y sus productos culturales sirven como elementos de construcción del juego.

Palabras clave: infância, medios de comunicación, consumo, juguete, jugar.

“Child, the soul of business”:

media influences in the play of urban and contemporary children

ABSTRACT This article was carried out in order to understand the media influences on play in urban and contemporary childhoods, based on the documentary *Criança, a alma do negócio* (Child, the soul of business). After carefully watching the documentary, some scenes were described and we extracted, from the arguments and discussions, themes that were categorized and analysed based on the current academic production We conclude that children's advertising, through media vehicles, intend to manipulate children's desires as a commercial strategy to sell their products, as well as the fact that, to some extent, contemporary media and its cultural products serve as elements for the construction of play.

Keywords: childhood, media, consumption, toy, play.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 12/01/2022



José Fernandes Pontes

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e integrante do grupo de pesquisa Ciranda, Brasil.

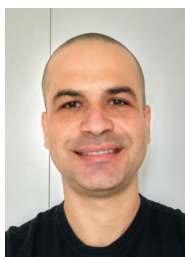
E-mail: fernandinhonato@hotmail.com



Marco Antônio Soares Arruda

Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e integrante do grupo de pesquisa Ciranda, Brasil.

E-mail: m.antonioacam@gmail.com



Luciano Silveira Coelho

Mestre em Lazer e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Professor do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e líder do grupo de pesquisa Ciranda, Brasil.

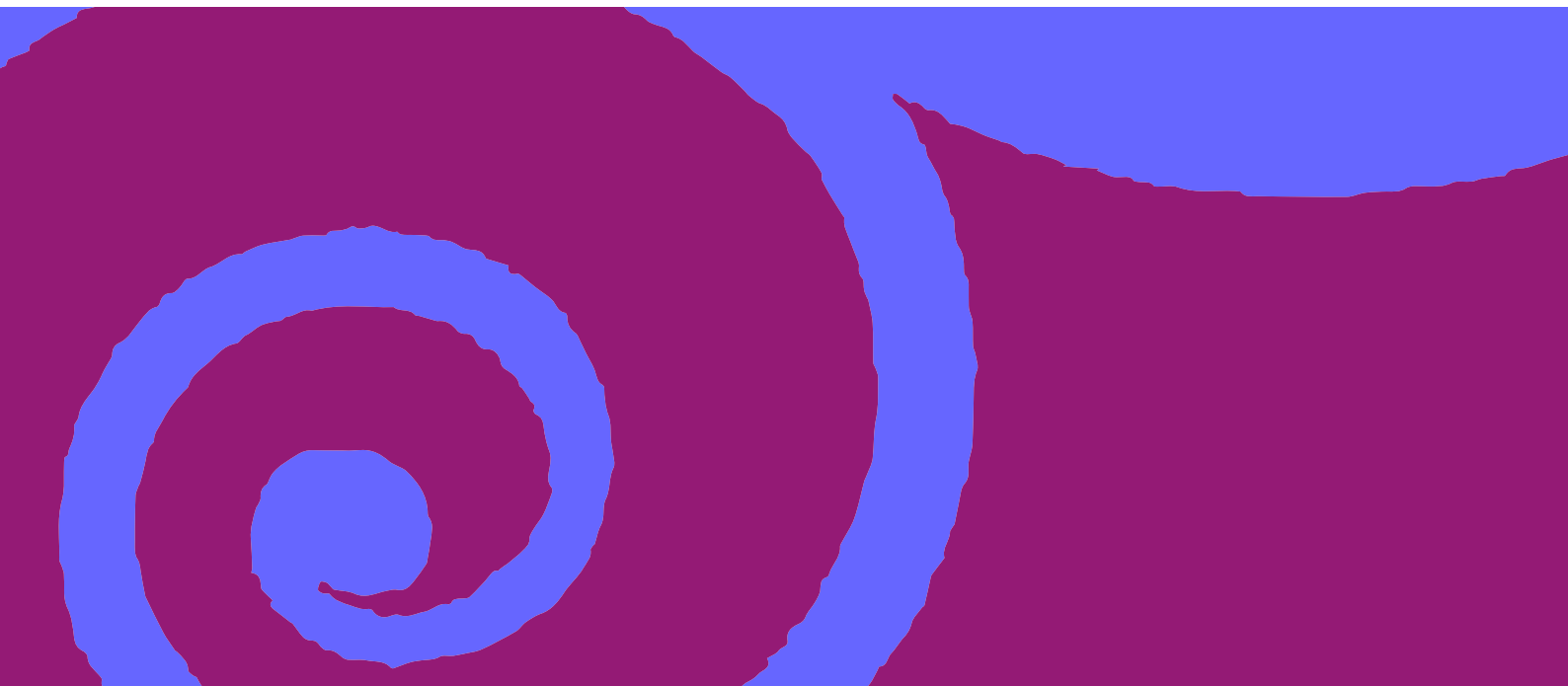
E-mail: luciano.coelho@uemg.br



Cássia Danielle Monteiro Dias Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Professora do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Corpo (GEPEC).

E-mail: cassia.lima@uemg.br



Grandes demais para brincar? Brincadeiras, lugares e territórios lúdico-interacionais na cultura lúdica adolescente

Fabício de Souza

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, Bahia, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8997-2276>

Bianca Becker

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, Bahia, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1175-7845>

Ilka Dias Bichara

Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, Bahia, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6441-6484>

Introdução

A brincadeira, aqui compreendida como um conjunto de comportamentos adaptados altamente complexo e multifacetado (BICHARA et al., 2009; BICHARA; LORDELO; MAGALHÃES, 2018), já fazia parte do núcleo fundamental dos costumes dos primeiros grupos de caçadores e coletores da espécie humana e, ainda hoje, representa a base da sua estrutura sociointeracional (GRAY, 2009). Mesmo nas culturas urbanizadas contemporâneas, a brincadeira se destaca como uma atividade social de extrema relevância. Ainda que não seja considerada exclusiva dos filhotes, a brincadeira é facilmente reconhecida como atividade diferenciadora dos primeiros anos do ciclo vital, dada a alta frequência do brincar entre os indivíduos mais jovens e sua diminuição gradativa entre os adultos (BICHARA et al., 2009; GRAY, 2009).

Dessa forma, o brincar é compreendido pelo seu caráter adaptativo ontogenético por ser um sistema comportamental presente, sobretudo, nos estágios imaturos da vida, perdendo, aos poucos, sua importância no decorrer da ontogênese. Por ser considerado um tipo de comportamento social adaptado, mesmo que diferentes grupos identitários apresentem suas particularidades relacionadas ao brincar, autores como Bichara et al. (2009) entendem que a simples presença desse comportamento em todas as culturas é inquestionavelmente universal. Percebemos, portanto, que é cada vez mais evidente a importância dessa atividade para os indivíduos dos mais variados grupos culturais da nossa espécie.

Discutindo a universalidade e a diversidade do comportamento de brincar, Marques e Bichara (2011) afirmam que, sob o panorama evolucionista, mais do que supor a funcionalidade das brincadeiras como treino de habilidades para a vida adulta é preciso atentar para o fato da existência de benefícios para o próprio período da infância. As autoras seguem seu questionamento argumentando que a universalidade e a diversidade das brincadeiras estão associadas ao desenvolvimento ontogenético e concluem dizendo que a brincadeira, durante a infância, é uma estratégia importante usada para desenvolver os comportamentos que são adaptáveis tanto aos ambientes em que as crianças vivem quanto às características particulares desse período do desenvolvimento.

Carraro, Gobbi e Moè (2014) e Pellegrini (2003) demonstram um raciocínio semelhante ao escreverem que as brincadeiras de luta (*fighting play*) entre adolescentes podem ser atividades promotoras de habilidades sociais e emocionais importantes para o repertório social dos adolescentes. Essas autoras comparam as brincadeiras de luta entre adolescentes com as brincadeiras turbulentas (*rough and tumble play*) na infância e afirmam que é possível que o envolvimento em atividades lúdicas com essas características proporcione aos adolescentes a aquisição de competências físicas, emocionais, sociais e intelectuais. Apesar de considerarmos interessante e motivador investigar as particularidades dessas brincadeiras, nosso objetivo, aqui, é utilizar a ideia das autoras para apresentar uma discussão que engendre informações sobre as interações lúdicas na adolescência de uma maneira mais ampla. Nesse sentido, convém assinalar que mesmo uma interação lúdica com feições de luta pode vir a proporcionar elementos facilitadores de comportamento pró-social e de vinculação entre pares (GERARDY et al., 2015).

O envolvimento em brincadeiras, segundo o trabalho de Kishimoto (2014), proporciona, tanto às crianças quanto aos jovens, possibilidades para o estabelecimento de laços de pertencimento a um grupo social em que há a partilha de signos culturais, bem como a socialização e a construção de suas identidades. Raciocínio semelhante pode ser observado quando Honeyford e Boyd (2015) postulam a importância da ludicidade na

sociabilidade, não apenas das crianças, mas também dos adolescentes. O contexto de interação proporcionado pelas atividades lúdicas, na infância e na adolescência, é importante para a aquisição e o desenvolvimento de um leque amplo de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e educacionais (COPLAN; OOI; ROSE-KRASNOR, 2015). Scheu e Xu (2014) afirmam que as brincadeiras entre adolescentes estão fortemente associadas à ampliação das aptidões físicas, cognitivas e socioemocionais. Além do mais, é provável que, nos contextos lúdicos, o processo de construção da identidade também esteja intimamente associado às habilidades linguísticas. Assim, mais que uma via para a aquisição de habilidades para vivências futuras, o repertório lúdico será alvo de atenção e implementação no decorrer da vida das pessoas (SCHEU; XU, 2014).

Mendes et al. (2018) também contribuíram para a discussão do tema e afirmaram ser inegável a contribuição das brincadeiras para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de crianças e adolescentes. Esses pesquisadores fizeram questão de registrar a ausência de estudos sobre o assunto no Brasil e a necessidade de se compreender a ocorrência e a prevalência das brincadeiras entre adolescentes.

Em uma observação naturalística, Verheijen et al. (2019) puderam verificar os efeitos distintos que as interações lúdicas competitivas e as cooperativas exerciam sobre a qualidade das relações de amizade e a exibição de comportamentos pró-sociais. Esses autores notaram que estar envolvido em um contexto de competição ou de cooperação alterou, ainda que temporariamente, a relação de confiança e de empatia que os adolescentes tinham estabelecido com aquelas pessoas que por eles eram consideradas amigas.

Para acrescentar outro aspecto importante e que não pode ser negligenciado ao se considerar as brincadeiras na adolescência, o trabalho de Doh e Whang (2014) demonstra que as pessoas nos contextos lúdicos assumem um papel importante na construção da cultura das brincadeiras. Tal afirmação nos lembra das considerações de Pontes e Magalhães (2002, 2003) de que na interação lúdica existe a construção e a transmissão do que chamamos de cultura lúdica. Embora esses autores façam referência à cultura lúdica em grupos de crianças, as pesquisas e discussões que até aqui apresentamos nos alertam para a possibilidade de que algo semelhante possa ocorrer nas práticas lúdicas entre adolescentes. É pertinente ressaltar a necessidade e a importância de se investigar os tipos de interação, os vocabulários envolvidos, as regras utilizadas e outros elementos relacionados à ludicidade entre adolescentes a fim de que, segundo o raciocínio de Pontes e Magalhães (2002, 2003), a observação e a descrição das interações lúdicas nesse período da vida, assim como na infância, auxiliem na compreensão das interações sociais presentes, da constituição identitária dos sujeitos envolvidos, bem como da apropriação, da reconstrução e da transmissão da cultura lúdica.

Huizinga [1938]/(1996)¹ acredita que esse elemento de transformação do jogo em fenômeno cultural transmissível produz uma de suas qualidades fundamentais, a possibilidade de repetição através do tempo. Essa abordagem abre espaço para reflexões mais ampliadas sobre o papel do tempo nas brincadeiras, para além da duração dos episódios lúdicos em si, mas os efeitos do tempo no fortalecimento e no assentamento da brincadeira como prática cultural passível de transmissão e aprendizagem (CARVALHO; PONTES, 2003; PONTES; MAGALHÃES, 2003).

1 A data entre colchetes é a da primeira publicação, e a seguinte, a da obra consultada, a qual será adotada nas citações posteriores.

Igualmente importante é deixar explicitado que a nossa referência à cultura lúdica e brincadeiras engendra a concepção presente nos trabalhos de Burghardt (2005) e Gray (2009). Definir o que é uma brincadeira não é uma tarefa simples e, mais do que padronizar uma definição, entendemos que é preciso reconhecer nesse padrão interacional sua função imediata limitada, seu caráter voluntário e espontâneo, movimentos incompletos e exagerados, ações repetidas e ocorrência em um contexto de baixo risco (BURGHARDT, 2005). Brincar não significa fugir ou isolar-se de uma realidade, mas, ao contrário, enfrentar e encarar situações particulares de uma vida que nem sempre é fácil de ser vivida (GRAY, 2009).

As inúmeras investigações sobre atividades lúdicas têm dado uma ênfase especial aos contextos em que elas ocorrem, sejam estes físicos ou sociais. Lordelo (2002) apresenta uma definição de contexto que abrange as diferentes condições de vida em que as pessoas crescem e se desenvolvem, como um pano de fundo significativo para seu desenvolvimento. Entre os diversos fatores contextuais que atuam sobre a brincadeira, podemos destacar os efeitos do ambiente físico (tamanho, densidade, arranjo, delimitações) e do tipo de ambiente (se interno ou externo), as variáveis como gênero, idade, *status* socioeconômico, os tipos de brinquedo e os materiais disponíveis, os fatores climáticos, as referências midiáticas, os modos de vida e as demais variáveis culturais dos grupos humanos. A perspectiva cultural de contexto pode ser verificada também a partir do conceito de nicho desenvolvimental apresentado por Super e Harkness (1986). Esse conceito foi concebido no intuito de analisar a estruturação cultural do desenvolvimento das crianças e considerou as dimensões ou sistemas que, articulados, demarcam as trajetórias de desenvolvimento dos indivíduos.

Lordelo (2002) pondera que os contextos incluem necessariamente pessoas ativas interagindo dinamicamente com seus ambientes, sendo estes essencialmente sociais. A autora recupera a concretude do organismo como espécie biológica ao mesmo tempo que contempla o fato de que os indivíduos não são peças passivas determinadas pela seleção natural. Eles possuem agência sobre seus destinos de modos abrangentes e complexos. Dessa maneira, o estudo das relações entre contexto e desenvolvimento e, mais precisamente, entre brincadeira e contexto, deve incluir necessariamente as facetas dos sistemas sociais, dos ambientes físicos e das pessoas como participantes ativos, em uma rede de inter-relações e influências mútuas.

Todos esses pressupostos nos levam ao intuito de investigar como o contexto – físico e social – atua como elemento de causação imediata na brincadeira espontânea (BICHARA et al., 2009), ou seja, os fatores proximais que afetam seu surgimento, seu conteúdo e seu ritmo. Brincadeira espontânea é entendida como aquela atividade regida exclusivamente por crianças ou por adolescentes sem a mediação dos adultos e destituída de finalidade explicitamente educacional e/ou funcional.

Baseados em Gomes (2009), consideramos a brincadeira como uma atividade contextual que ocorre em locais definidos, escolhidos e apropriados, por crianças e adolescentes, de acordo com o tempo, o espaço e os objetos disponíveis. Embora seja difícil estabelecer uma delimitação precisa do início de uma brincadeira, é importante conhecer onde ela ocorre e os fatores espaciais que podem estar implicados nesse processo.

Para um melhor entendimento das relações entre brincadeira e contexto é necessário estabelecermos uma diferenciação entre as concepções de “espaço” e de “lugar” de brincadeira. Aproximando-nos das discussões apresentadas por Rasmussen (2004) em relação a espaços e lugares de criança, entendemos que esses conceitos nascem a partir da perspectiva inicial de espaço e, a partir do momento que são apropriados pelas crianças (e também designados por adultos) como o lócus para uma atividade lúdica, os espaços podem vir a se tornar espaços simbólicos, ou lugares.

Nesse sentido, Rasmussen (2004) define as características gerais dessa diferenciação a partir dos contrastes geográficos dos conceitos *space* (espaço físico) e *place* (espaço simbólico, ou lugar). *Space*, ou espaço físico, se refere à distância física que se estende em todas as três dimensões: altura, largura e profundidade. Já *place*, espaço simbólico, ou lugar, diz respeito a uma parte específica e reconhecível do espaço (*space*). Nesse sentido, *place* seria o espaço dotado de sentido pela experiência da consciência humana, traduzindo-o como uma localidade física tomada por existência e caráter.

Dessa forma, o conceito de espaço tende a ser mais amplo e subjetivamente indiferenciado que o conceito de lugar. Este último designa um espaço reconhecido, que recebeu um investimento especial e que, portanto, tornou-se referência de segurança e estabilidade. Para Tuan (1983), o espaço é colocado em termos de mobilidade, enquanto o lugar representa uma paragem, uma espécie de permanência de rotinas, sentidos, afetos e experiências. O autor acredita que tudo começa no espaço indiferenciado, transformando-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (TUAN, 1983).

A compreensão dos contextos físicos como importantes variáveis que interagem diretamente sobre as brincadeiras, bem como dos processos associados à apropriação dos espaços por parte de quem neles esteja brincando, transformando-os, assim, em lugares de brincadeira, abre caminho para a reflexão sobre as características simbólicas adquiridas pelos contextos físicos a partir dessa transformação. Esse novo espaço, composto tanto por suas dimensões físicas como pela apropriação de outros elementos que conferem a ele uma dimensão simbólica, se aproxima do conceito de território proposto por Carvalho e Pedrosa (2003, 2004).

O território é entendido pelas autoras como fenômeno psicossocial de interação e comunicação, tipicamente comunitário, que propicia a gestão dos relacionamentos interpessoais nos momentos de brincadeira. Ao brincar, as crianças se apropriam do espaço físico por meio da sua estruturação material e da gestão social dos participantes, delimitando suas fronteiras, defendendo-o de outros indivíduos e subgrupos, criando regras de convivência a partir de inúmeros referenciais culturais ressignificados.

Essa apropriação do espaço físico por meio de um elemento interacional constitui-se no fundamento para a emergência do espaço simbólico, visto, nessa perspectiva, como um fenômeno eminentemente grupal. Assim, por meio de estratégias criadas coletivamente por meio de ações expressivas concretas, as crianças podem efetivar a gestão das interações estabelecidas entre os membros do grupo de brinquedo e deste com outras pessoas e grupos. Dessa forma, entendemos o território como sendo o lugar simbólico pautado pela gestão das interações, como um elemento de extrema relevância na construção das identidades individual e de grupo, portanto, na constituição da cultura de pares (CORSARO, 2004, 2009, 2011). Esse olhar sobre as interações criança-criança que abrange a concepção de território lança luz sobre a importância de se observar o papel dos companheiros de brincadeira e do grupo de brinquedo na constituição das culturas lúdicas infantis.

Ampliando a ideia de Carvalho e Pedrosa (2003, 2004) sobre as possibilidades simbólicas e interacionais proporcionadas pelo território durante um episódio lúdico, Menezes (2014) propõe que o território circunscreve o lugar de criança (RASMUSSEN, 2004) com fronteiras imaginárias, flexíveis e transitórias, dando-lhe uma certa concretude. A autora defende uma conexão complementar entre os conceitos de território e lugar de criança, em que o território cria um lugar de criança demarcado, ainda que transitariamente, pelos seus limites e posse, dentro dos quais brinca e interage. Além de entender o território essencialmente como um lugar de criança, Menezes (2014, 2020) pontua que ele acaba por se tornar também um lugar de negociações e de enfrentamento. Assim, por meio da gestão das interações criança-criança e das negociações estabelecidas com o mundo adulto, o território se transforma em um lugar político através do qual as vozes das crianças podem ser concretizadas (MENEZES, 2020).

Se, por um lado, é possível perceber a importância dos estudos relacionados às apropriações lúdicas dos espaços físicos pelas crianças, transformando-os em lugares de criança e de brincadeira a partir da configuração do território enquanto lugar político que legitima suas vozes e as culturas de pares infantis, é igualmente perceptível a ausência de informações a respeito das apropriações lúdicas realizadas pelos adolescentes na efetivação de suas culturas lúdicas específicas. Nesse sentido, cabe-nos algumas reflexões: onde estão e quais são os lugares de adolescentes? Como estes se configuram diante das características específicas de suas práticas lúdicas? Quais os elementos diferenciadores dos ritos interacionais entre adolescentes que atuam sobre suas brincadeiras na constituição dos seus territórios? Qual a relevância de se discutir lugares de adolescentes em uma sociedade que sedimenta o seu “não-lugar” diante dos fenômenos de desenvolvimento e reforça a estereotipia dos adolescentes primordialmente em torno dos comportamentos disruptivos ou inadequados?

Souza e Becker (2019) destacam a necessidade de investigações mais aprofundadas das práticas lúdicas entre adolescentes a fim de que se conheçam os sentidos e os valores da ludicidade nas interações sociais, no desenvolvimento das habilidades interpessoais e na construção e efetivação das suas culturas de pares específicas. Ainda que lidemos fortemente com a ideia de que brincadeira é coisa de criança, é preciso que seja dada a devida atenção ao papel que a ludicidade desempenha no bem-estar, no relaxamento, no enfrentamento das rotinas e na sociabilidade dos adolescentes. Assim, o presente artigo assume como objetivo realizar um estudo exploratório a respeito das concepções sobre o brincar, bem como sobre os lugares de brincadeira e a constituição dos territórios lúdico-interacionais presentes nas práticas lúdicas dos adolescentes e de seus companheiros de brincadeira.

Método

40 adolescentes participaram da pesquisa. Destes, 21 (52,5%) se identificaram como sendo moças, 18 (45%) como sendo rapazes e um (2,5%) como não binário. 19 (47,5%) eram residentes da região Sudeste do Brasil, 18 (45%) da região Nordeste e três (7,5%) da região Sul. Esses dados são descritos apenas para dar ao leitor uma noção geral sobre os participantes.

Identificaram-se como estudantes de escolas públicas 26 adolescentes (65%); e de escolas privadas, 14 (35%). No que se refere às idades, 16 participantes (40%) disseram ter 17 anos; oito (20%) afirmaram estar com 16; sete (17,5%), com 15; cinco (12,5%), com 14; e quatro (10%), com 13 anos de idade. Certamente essa distribuição diz respeito às redes de relações das pessoas que divulgaram o *link* de acesso ao questionário.

A fim de que pudessem atingir os objetivos assumidos para o estudo que aqui é descrito, os pesquisadores elaboraram um questionário para que pudessem ter acesso a dados a respeito de: A) qual a ideia que os adolescentes tinham a respeito da importância da brincadeira; B) em quais lugares eles se dedicavam às atividades lúdicas; e C) quem eram as pessoas com quem brincavam. O questionário foi aplicado *on-line*, teve o *link* de acesso divulgado por *e-mail* e através das redes sociais nas quais os pesquisadores possuíam seus perfis, a saber, o Instagram, o Facebook e o WhatsApp. O *link* de acesso solicitava o *e-mail* da mãe, do pai ou de um adulto responsável que pudesse enviar para os pesquisadores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação do adolescente na pesquisa. Uma vez obtida a anuência de um adulto responsável, aos adolescentes foi requerido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), já que sua participação foi voluntária. Mesmo com a autorização de um adulto, entendemos que os adolescentes poderiam ter a escolha livre e esclarecida para participar desta da investigação. De posse do TCLE e do TALE, os pesquisadores incluíram as repostas dos adolescentes dentre os dados a serem analisados.

Mesmo tendo consentido com a participação na pesquisa por meio do TALE, foi informado aos participantes a possibilidade de deixar sem respostas as perguntas do questionário que, porventura, não soubessem responder ou que pudessem lhes gerar sentimentos de desconforto. As informações atinentes ao consentimento para a participação na pesquisa foram disponibilizadas aos adultos responsáveis e aos adolescentes antes que estes tivessem acesso ao questionário.

O delineamento metodológico do estudo realizado foi pautado na constatação de que os participantes são atores sociais importantes e que têm o direito de assumir o protagonismo da construção de conhecimento sobre si mesmos (BECKER, 2016, 2017; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2003, 2006, 2007).

Atendendo às exigências éticas da pesquisa com pessoas, o projeto desta investigação foi inserido na Plataforma Brasil para a devida análise de um comitê de ética em pesquisa. Estando em conformidade com o que é preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e com as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto recebeu parecer favorável do comitê de ética responsável por sua análise (CAAE 99667218.0.0000.5686). Também se ressalta aqui que o projeto de pesquisa está em consonância com o Código de Ética Profissional do Psicólogo, mais especificamente o artigo 16.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977) e Bauer (2008). Os dados registrados foram agrupados em quatro categorias principais: a) sociabilidade, b) diversão e descontração, c) saúde física e mental e d) desenvolvimento cognitivo.

Resultados e discussão

A apresentação e a discussão dos dados coletados estão organizadas de acordo com as perguntas básicas referentes aos três objetivos da pesquisa realizada: a) qual a percepção dos adolescentes sobre a importância das brincadeiras e dos momentos lúdicos para as suas vidas?; b) quais os lugares onde os adolescentes se dedicavam às atividades lúdicas?; e c) com quem os adolescentes brincavam?

A) Qual a percepção dos adolescentes sobre a importância das brincadeiras e dos momentos lúdicos para as suas vidas?

As respostas dadas à pergunta sobre as concepções a respeito da importância da brincadeira forneceram dados que foram agrupados nas quatro categorias indicadas: a) sociabilidade, b) diversão e descontração, c) saúde física e mental e d) desenvolvimento cognitivo.

Na categoria sociabilidade foram agrupadas respostas que mencionaram a importância das brincadeiras para as relações interpessoais. Falas como “estabelecer e fortalecer laços de amizade”, “conhecer novas pessoas”, “trabalhar a convivência com os outros”, “criar vínculos entre as pessoas” e “estar em grupo” foram agrupadas nessa categoria, que foi a mais citada nos dados coletados.

Outra categoria que agrupou muitas falas foi a diversão e descontração. Muitos participantes registraram respostas como “rir igual um idiota”, “distrair-se do mundo”, “sair da rotina”, “diversão e prazer” e “aliviar as preocupações escolares”. Sociabilidade, diversão e descontração foram as categorias mais citadas pelos adolescentes. A quase totalidade dos participantes se referiu a essas propriedades das brincadeiras.

É importante registrar aqui que as falas dos adolescentes, ainda que em frequências menores, também demonstraram a concepção a respeito da saúde física e mental. Essa categoria pode ser composta com oito referências do tipo “desenvolvimento corporal”, “gastar energia e chegar saudável na vida adulta”, “benefícios físicos”, “saúde física”, “saúde mental”, “desenvolver-se corporalmente”, “praticar esporte” e “amor pelo esporte”.

Por fim, foram observadas seis falas que foram agrupadas na categoria desenvolvimento cognitivo. Para a composição dessa categoria foram agrupadas falas como “desenvolvimento do intelecto”, “benefícios mentais”, “faz parte do aprendizado”, “ajuda no conhecimento”, “exercitar a mente” e “é mais fácil e divertido aprender”.

Não é preciso nenhum esforço extra para observar o quanto as relações de amizade são importantes para os participantes desta pesquisa. Certamente existem formas variadas de relações entre os adolescentes, mas as amizades têm um papel relevante por promoverem a troca de afeto, a intimidade e a confiança. Entretanto, é preciso observar se as relações estabelecidas proveem experiências protetivas às pessoas envolvidas (DESOUSA; RODRÍGUEZ; ANTONI, 2014).

Desousa, Rodríguez e Antoni (2014) alertam que algumas relações podem não garantir experiências que contribuam para o desenvolvimento saudável e o bem-estar dos adolescentes. Interações que resultem no sentimento de aceitação e de confiança podem vir a representar fatores protetivos, pois falar sobre a intimidade e sobre os problemas pode vir a ser um fator importante na prevenção de suicídio, por exemplo. De qualquer maneira, é imperativo que se conheça a rede de amigos dos adolescentes a fim de perceber elementos que indiquem fatores de proteção e os que sinalizam comportamentos de risco (DESOUSA; RODRÍGUEZ; ANTONI, 2014).

Fine e Corte (2017), discutindo o papel daquilo que se considera divertido e engraçado na construção do sentimento de pertencimento a um determinado grupo, afirmam o quanto a diversão compartilhada cria condições para a construção de uma identidade grupal. Para além do prazer individual na interação, as relações de descontração e diversão favorecem também a coesão grupal por envolverem compromisso mútuo e filiações que modelam relações positivas. O trabalho de Panarese e Mingo (2020) afirma que também é preciso atentar para as experiências tidas como prazerosas pelos adolescentes visto que estas podem não estar livres de riscos. Mas não é por isso que a ludicidade tenha que ser vista como eminentemente perigosa. O equilíbrio entre a experiência do prazer e a tentativa de superação de limites e de riscos deve sempre considerar a maneira como as oportunidades são aproveitadas e as percepções que os adolescentes têm daquilo que estão fazendo.

A brincadeira envolvendo atividade física tem, segundo explanação de Mendes et al. (2018), um grande potencial para contribuir com o desenvolvimento motor de crianças e jovens, mas esse campo de investigação ainda está sendo aberto e muitas informações precisam ser confirmadas. Os autores assinalam a importância de se estudar a brincadeira como um componente importante das atividades físicas de forma a conhecer seus benefícios e também as condições resultantes da inatividade física. Leather, Harper e Obee (2021) concordam que benefícios físicos podem advir de certas brincadeiras, mas, ao mesmo tempo, pontuam que o brincar, para além de interação física, é parte integrante das atividades cotidianas e dos engajamentos sociais.

Analisando o desenvolvimento cognitivo proporcionado pelas interações lúdicas na adolescência, Scheu e Xu (2014) argumentam que brincar, assim como outras interações sociais, facilita a aquisição de habilidades cognitivas. O desenvolvimento cognitivo estimulado pelas interações lúdicas parece estar diretamente associado à abstração lógica e à capacidade de empatia. As habilidades cognitivas estimuladas pelas brincadeiras na adolescência incluem o desenvolvimento de estruturas linguísticas, a memória e a capacidade de responder aos desafios e às dificuldades do dia a dia mais com a lógica, e não exclusivamente com a emoção. Ampliando o raciocínio, esses pesquisadores apontam para a probabilidade de que as brincadeiras, o desenvolvimento cognitivo e a formação da identidade estejam fortemente associados no decorrer da adolescência.

Apesar da plausibilidade presente nas afirmações de Scheu e Xu (2014), existe uma grande lacuna na literatura especializada a respeito do desenvolvimento cognitivo por meio das atividades lúdicas na adolescência. Entretanto, algumas pesquisas têm se dedicado a avaliar o desenvolvimento de capacidades cognitivas por meio de jogos, como é o caso do trabalho de Silva, Pylro e Rossetti (2020).

B) Quais os lugares onde os adolescentes se dedicavam às atividades lúdicas?

Dentre os lugares e espaços onde costumam brincar, a escola foi o mais citado (57,5%); a casa de amigos aparece em 47,5% das respostas, ao passo que a própria casa figurou com 37,5% das referências; a casa de parentes figura com 32,5% das menções; e a área de lazer do condomínio com 30%. A rua e o clube aparecem com 22,5% e 12,5%, respectivamente. A praia, o calçadão, a academia e o campo de futebol também foram citados, mas com uma frequência muito baixa. Como os participantes podiam citar mais de uma opção dada, a soma das porcentagens não tem um resultado de 100%.

No nosso entendimento, é muito pertinente retomar as ideias de Rasmussen (2004) a respeito da diferenciação entre *space*, como sendo o espaço físico em si, e *place*, representando uma apropriação simbólica de um espaço específico. Não necessariamente um *space* se tornará um *place* que sediará uma interação lúdica. O aspecto interessante, e também importante, dessa ideia, encontra-se no fato de que ativamente um lugar específico é apropriado, conceituado, valorado e valorizado por quem se encontra na interação lúdica. É preciso que se investigue como se dá a apropriação dos espaços pelos adolescentes porque as informações existentes na literatura referem-se às apropriações de espaços feitas por crianças, como pode ser verificado em diversas referências aqui utilizadas.

Os dados obtidos nesta pesquisa mostram a importância da escola, da casa dos amigos e das próprias casas como espaço de interação lúdica dos adolescentes. É fácil compreender teoricamente que tais espaços favorecem as brincadeiras por serem lugares de conforto e poderem engendrar situações de baixo risco (BURGHARDT, 2005) e favorecer estados mentais não estressantes (GRAY, 2009). Mas não temos informação sobre a maneira como os adolescentes se apropriam dos espaços de forma a torná-los *places*.

Especificamente sobre a escola, Graziani e Palmonari (2018) afirmam que esta é uma instituição não familiar a quem são confiadas as crianças e os adolescentes para que sejam preparados para a vida social. No espaço escolar, a experiência de relacionamentos com amigos, professores e funcionários é importante para apoiar e favorecer interações que estimulem o desenvolvimento moral, o desempenho acadêmico e os comportamentos pró-sociais dos estudantes. Sem dúvida, essas relações serão refletidas nas brincadeiras e interações lúdicas de maneira que, muito provavelmente, os adolescentes poderão apropriar-se das regras estabelecidas, bem como questioná-las, modificá-las, passá-las adiante e/ou propor a criação de outras (PONTES; MAGALHÃES, 2002, 2003).

Com quem os adolescentes brincavam?

Apresentando os dados sobre as pessoas com quem os adolescentes disseram brincar, 67% das respostas dadas citaram amigos ou amigas de escola; em seguida vêm primos e primas (30%), irmão ou irmã (27,5%) e vizinho ou vizinha (20%). Foi observado que, em 22,5% das respostas dadas, os adolescentes afirmaram brincar sozinhos. As mães foram citadas em um percentual de 17,5% das respostas e os pais em 15%. Embora tenham sido citados apenas uma vez nos dados analisados, relatamos aqui que tios e tias, namorados e namoradas não foram esquecidos como parceiros de brincadeiras.

Novamente os participantes relatam a importância que as relações de amizade têm nas suas vidas. Além de ser um espaço de recreação e entretenimento importante, um grupo de amigos possui um papel psicossocial relevante, pois contribui para a compreensão que cada participante elabora sobre si, sobre o grupo e sobre a realidade que

os envolve; fornece ajuda e apoio mútuos, possibilita a ocorrência de relações interpessoais de proximidade e permite que os participantes avaliem a si mesmos, as suas habilidades e as suas opiniões (GRAZIANI; PALMONARI, 2018). As relações de amizade são um importante fator de proteção ao desenvolvimento saudável, além de representarem a aceitação em um grupo social específico (GARCIA, 2006; LISBOA, 2012).

Na pesquisa realizada por Albertassi et al. (2005), com participantes cujas idades iam de sete a 12 anos, os dados obtidos mostraram que pai, mãe, irmãos, primos e avós foram elencados como amigos. Segundo os autores, geralmente considera-se que a amizade entre familiares se inicia no nascimento. Garcia (2006) apresenta dados coletados com participantes cujas idades foram de 10 a 15 anos e afirma que os pais raramente são mencionados espontaneamente como amigos. Entretanto, havendo uma pergunta direta sobre a relação com essas figuras, há a indicação da relação de amizade. Isso foi o que aconteceu tanto no trabalho de Garcia (2006) quanto nesta pesquisa.

Considerações finais

Mesmo sendo o brincar muito associado à infância, Souza e Becker (2019) sinalizam que os adolescentes se envolvem em atividades lúdicas para diversão, bem-estar, relaxamento e enfrentamento de rotinas. É importante ressaltar a lacuna de estudos descritivos sobre a forma e o conteúdo desse brincar. O leitor mais atento poderá notar que muitas das referências utilizadas neste artigo dizem respeito a dados coletados em investigações com crianças, forçando-nos a tentar algumas possíveis generalizações, bem como apontar, assim como fez Pereira (2009), para a necessidade de se realizar pesquisas envolvendo a ludicidade nessa faixa etária. Inclusive, para que se tenha uma avaliação apropriada se as categorias de análise amplamente empregadas para estudar as brincadeiras infantis também servem para a interação lúdica entre adolescentes (PYLRO; ROSSETTI, 2005). Isso certamente ajudará na construção de um conhecimento mais preciso a respeito desse público.

Nesse sentido, considerando as categorias que Burghardt (2005) e Gray (2009) construíram para analisar as brincadeiras, é imperativo que se investigue se essas categorias ajudam na compreensão da ludicidade entre adolescentes ou se há a necessidade de adequações para que o fenômeno seja mais bem compreendido. Dados obtidos por meio de pesquisas observacionais serão de grande valia para tal compreensão.

Nossa investigação revelou a importância dada pelos adolescentes aos tipos de brincadeira, aos lugares onde brincam e com quem as atividades lúdicas se dão. Com isso, podemos apontar a valorização que os participantes da pesquisa deram ao desenvolvimento físico, à construção e à manutenção das relações de amizade e à sociabilidade vivenciados em contextos lúdicos. Baseando-nos nos dados aqui discutidos e no trabalho de Scheu e Xu (2014), assinalamos nossa sugestão para a realização de pesquisas observacionais sobre as brincadeiras na adolescência no intuito de se obter informações importantes para compreender que os aspectos do desenvolvimento sociocognitivo dos adolescentes, de forma alguma, não estão restritos a temas como o exercício da sexualidade, o vício em jogos eletrônicos, os comportamentos antissociais e o abuso de substâncias ilícitas. Acreditamos que o fenômeno das brincadeiras entre adolescentes é muito mais amplo e complexo e que merece mais pesquisa e mais reflexão do que as encontradas até o momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTASSI, I. F. et al. A amizade da infância à terceira idade. In: GARCIA, A. (Org.). **Relacionamento interpessoal: olhares diversos**. Vitória: UFES / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2005. p. 93-114.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 189-217.
- BECKER, B. A voz da criança na pesquisa e na sociedade: em busca de metodologias (efetivamente) participativas. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 9-24, 2016.
- _____. **Infância, tecnologia e ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma nova cultura lúdica**. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2017.
- BICHARA, I. D. et al. Brincar ou brincar: eis a questão – a perspectiva da psicologia evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; OTTA, E. (Org.). **Psicologia evolucionista**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 104-113.
- BICHARA, I. D.; LORDELO, E.; MAGALHÃES, C. M. C. Por que brincar? Brincar para quê? A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira. In: YAMAMOTO, M. E.; VALENTOVA, J. V. (Org.). **Manual de psicologia evolucionista**. Natal: EDUFRRN, 2018. p. 448-463.
- BURGHARDT, G. M. **The genesis of animal play**. Cambridge: MIT Press, 2005.
- CARRARO, A.; GOBBI, E.; MOÈ, A. Brief report: play fighting to curb self-reported aggression in young adolescents. **Journal of Adolescence**, v. 37, p. 1303-1307, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.009>>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 31-48.
- _____. Territoriality and social construction of space in children's play. **Revista de Etologia**, v. 6, n. 1, p. 63-69, 2004.
- CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincar é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-30.
- COPLAN, R. J.; OOI, L. L.; ROSE-KRASNOR, L. Naturalistic observations of schoolyard social participation: marker variables for socio-emotional functioning in early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, v. 35, n. 5-6, p. 628-650, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0272431614523134>>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- CORSARO, W. A. We're friends, right? **Contemporary Sociology: A Journal of Reviews**, v. 33, p. 670-671, 2004.
- _____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- _____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DESOUSA, D. A.; RODRÍGUEZ, S. N.; DE ANTONI, C. Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. In: HABIGZANG, L. F.; DINIZ, E.; KOLLER, S. H. (Org). **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: ARTMED, 2014. p. 118-131.

DOH, Y. Y.; WHANG, S. M. L. From separation to integration: identity development of Korean adult players in online game world. **Games and Culture**, v. 9, n. 1, p. 30-57, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1555412013498301>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FINE, G. A.; CORTE, U. Group pleasures: collaborative commitments, shared narrative, and the sociology of fun. **Sociological Theory**, v. 35, n. 1, p. 64-86, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/0735275117692836>>. Acesso em: 23 maio 2020.

GARCIA, A. Friendship in childhood and adolescence: a study in Brazil. In: GARCIA, A. (Ed.). **Personal relationships: international studies**. Vitória: UFES / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2006. p. 128-141.

GERARDY, H. et al. Mothers' management of adolescent peer relationships: associations with aggressive, prosocial, and playful behavior. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 176, n. 5, p. 299-314, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2015.1066746>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GOMES, S. T. **Criança-contexto: caracterização das atividades lúdicas em uma casa de apoio**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GRAY, P. Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. **American Journal of Play**, v. 1, n. 4, p. 1-47, 2009.

GRAZIANI, A. R.; PALMONARI, A. **O desenvolvimento moral dos adolescentes: transgressão, conformismo e valores em uma identidade inquieta**. São Paulo: Paulinas, 2018.

HONEYFORD, M. A.; BOYD, K. Learning through play: portraits, photoshop, and visual literacy practices. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, n. 59, v. 1, p. 63-73, jul./aug. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/jaal.428>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco - Serie Indagaciones**, n. 24. p. 81-106, jun. 2014.

LEATHER, M.; HARPER, N.; OBEE, P. A pedagogy of play: reasons to be playful in postsecondary education. **Journal of Experiential Education**, v. 44, n. 3, p. 208-226, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1053825920959684>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

LISBOA, C. Quem tem amigo nunca está sozinho? Ou antes só do que mal acompanhado? Relações de amizade: fatores de risco e proteção. In: SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. (Org.). **Amizade em contexto: desenvolvimento e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 81-100.

LORDELO, E. R. Contexto e desenvolvimento humano: quadro conceitual. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.; KOLLER, S. H. **Infância e contextos brasileiros de desenvolvimento**. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa do Psicólogo, 2002. p. 5-18.

- MARQUES, R. L.; BICHARA, I. D. Em cada lugar um brincar: reflexão evolucionista sobre universalidade e diversidade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 381-388, jul./set. 2011.
- MENDES, A. A. et al. The prevalence of active play in Brazilian children and adolescents: a systematic review. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 20, n. 4, p. 395-405, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2018v20n4p395>>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- MENEZES, S. A. **Interação criança/contexto escolar**: a construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas. 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- _____. **Interações criança-criança em um pátio escolar**: a constituição do grupo de brincadeira como lugar político. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- PANARESE, P.; MINGO, I. Youth risk-taking and leisure: a multifactorial model in the Italian context. **Young**, v. 28, n. 5, p. 523-543, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1103308820926112>>. Acesso em: 12 maio 2021.
- PELLEGRINI, A. D. Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. **Child Development**, v. 74, n. 5, p. 1522-1533, sep./oct. 2003.
- PEREIRA, E. T. O brincar e a adolescência. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 91-97.
- PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 213-219, 2002.
- _____. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.
- PYLRO, S. C.; ROSSETTI, C. B. Atividades lúdicas, gênero e vida adulta. **Psico-USF**, v. 10, n. 1, p. 77-86, 2005.
- RASMUSSEN, K. Places for children – children’s places. **Childhood: a Global Journal of Child Research**, v. 11, n. 2, p. 155-173, 2004.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2003. p. 9-34.
- _____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. (Org.). **Relatório da disciplina**. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 60-83.
- _____. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. p. 25-54.
- SCHEU, I.; XU, Y. Expanding Fröebel’s garden: the effect of play on adolescents’ cognitive development. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 19, n. 2, p. 245-261, 2014. Disponível em: <<http://doi.org/10.1080/02673843.2012.741048>>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- SILVA, S. T.; PYLRO, S. C.; ROSSETTI, C. B. Raciocínio probabilístico de adolescentes e jovens adultos em um jogo eletrônico. In: ROSSETTI, C. B.; CANAL, C. P. P.; MISSAWA, D. D. A. (Org.). **Desenvolvimento humano**: trajetórias de pesquisas. Curitiba: CRV, 2020. p. 113-131.

SOUZA, F.; BECKER, B. Para além da infância: adolescência também é tempo de brincar. In: BICHARA, I. D.; SOUZA, F.; BECKER, B. (Org.). **Crianças e adolescentes em redes: tecnologias digitais e culturas lúdicas**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 181-205.

SUPER, C. M.; HARKNESS, S. The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. **International Journal of Behavioral Development**, v. 9, p. 545-569, 1986.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VERHEIJEN, G. P. et al. The influence of competitive and cooperative video games on behavior during play and friendship quality in adolescence. **Computers in Human Behavior**, v. 91, p. 297-304, 2019. Disponível em: <<http://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.023>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RESUMO

A brincadeira é um conjunto de comportamentos adaptados, altamente complexo e multifacetado, que já fazia parte do repertório dos primeiros grupos humanos de caçadores e coletores. É importante conhecer o contexto de ocorrência desses comportamentos e, conseqüentemente, as concepções de espaço, lugar e território onde as relações lúdicas acontecem. Este artigo descreve um estudo exploratório sobre as concepções do brincar, os lugares de brincadeira e a constituição dos territórios lúdico-interacionais presentes nas práticas lúdicas dos adolescentes e seus companheiros de brincadeira. Os participantes deste estudo, ao responderem um questionário on-line, forneceram dados sobre sua percepção da importância das brincadeiras para o estabelecimento e a manutenção das relações de amizade, do desenvolvimento físico e cognitivo. A diversão e a descontração foram indicadas como características das interações lúdicas na escola, na casa dos amigos e na própria casa. Discutiu-se a significância do contexto de interação lúdica, formado por espaços e por pessoas.

Palavras-chave:

brincadeira, adolescência, territórios lúdico-interacionais, cultura lúdica, adolescência e redes de amizade.

¿Demasiado grande para jugar?

Juego, lugares y territorios de interacción en la cultura lúdica de los adolescentes

RESUMEN

El juego es un conjunto de comportamientos adaptados, muy complejos y polifacéticos, que ya formaba parte del repertorio de los primeros grupos humanos de cazadores y recolectores. Es importante conocer el contexto en el que se producen estos comportamientos y, en consecuencia, las concepciones de “espacio”, “lugar” y “territorio” donde se producen las relaciones de juego. Este artículo describe un estudio exploratorio sobre las concepciones del juego, los lugares de juego y la constitución de territorios lúdico-interaccionales presentes en las prácticas lúdicas de los adolescentes y sus compañeros de juego. Los participantes en este estudio, mediante la respuesta a un cuestionario online, aportaron datos sobre su percepción de la importancia del juego para el establecimiento y mantenimiento de las relaciones de amistad y el desarrollo físico y cognitivo. La diversión y la relajación se indicaron como características de las interacciones lúdicas en la escuela, en casa de los amigos y en el hogar. Se habló de la importancia del contexto de la interacción lúdica, formado por espacios y personas.

Traducción realizada con la versión gratuita del traductor www.DeepL.com/Translator

Palabras clave:

juego, adolescencia, territorios lúdico-interactivos, cultura lúdica, adolescencia y redes de amistad.

Too aging to play?

Play, places and play-interactive territories in adolescent play culture

ABSTRACT

Play is a set of adapted behaviors, highly complex and multifaceted, which was already part of the repertoire of the first human groups of hunters and gatherers. It is important to know the context in which these behaviors occur and, consequently, the conceptions of “space”, “place”, and “territory” where play relations take place. This article describes an exploratory study on the conceptions of play, the places of play, and the constitution of play-interactive territories present in the play practices of adolescents and their playmates. The participants of this study, by answering an online questionnaire, provided data on their perception of the importance of play for the establishment and maintenance of friendship relationships, physical and cognitive development. Fun and relaxation were indicated as characteristics of play interactions at school, at friends' homes, and at home. The significance of the context of playful interaction, formed by spaces and people, was discussed.

Keywords:

play, adolescence, play-interactive territories, play culture, adolescence and friendship networks.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO 19/01/2022



Fabricio de Souza

Professor Associado II do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

E-mail: fabricius.souza@gmail.com



Bianca Becker

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Análises Comportamentais e Práticas Culturais (ACPC), Brasil e do Grupo de Pesquisa em Interações, Tecnologias Digitais e Sociedade (GITS), Brasil. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.

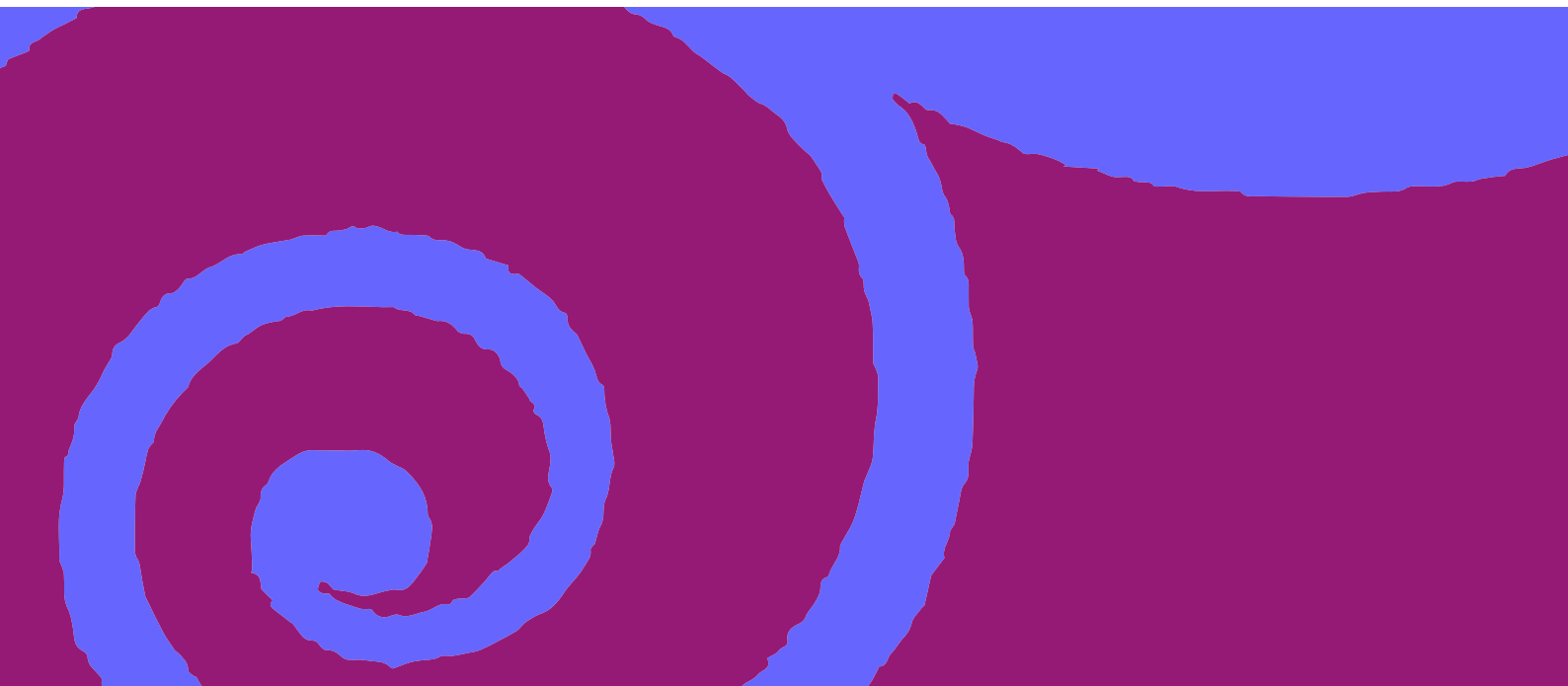
E-mail: biancabecker@gmail.com



Ilka Dias Bichara

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo, Brasil.

E-mail: ilkabichara@gmail.com



Brincar com (a) propriedade: crianças em movimentos de ocupação

Raissa Menezes de Oliveira

Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Brasília, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3439-594X>

Antonádia Monteiro Borges

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-2403-8869>

Todas as perguntas não respondidas da infância precisam finalmente ser passadas para a cidade e respondidas lá. Heróis e bichos-papões, valores e desgostos são primeiro encontrados e rotulados nesse ambiente inicial. Em anos posteriores, eles mudam de face, lugar e, talvez, raça, tática, intensidade e objetivo, mas por baixo dessas máscaras penetráveis eles usam para sempre os rostos com capuz da infância.

Maya Angelou¹

Apresentando um ensaio alegórico

Este artigo se desenrola como um ensaio alegórico, que coaduna experiências de pesquisa de cunho etnográfico e diálogos com a literatura sobre a infância em movimentos sociais de luta por moradia. Para tal, analisamos um movimento de contracultura no Mercado Sul Vive² (MSV), na região periférica de Taguatinga³, Distrito Federal, Brasil, ocupado por coletivos culturais e famílias trabalhadoras, na luta por espaços de trabalho e moradia desde 2015.

Brincar com a propriedade é uma expressão que pretendemos abordar a partir de suas várias acepções. Por um lado, as crianças se encontram para brincar nos imóveis ocupados pelo movimento. Veremos adiante, no entanto, que quando desenham e constroem suas casinhas de brinquedo e negociam quem pode ou não nelas morar, elas contestam a propriedade privada e expressam suas teorias políticas. A partir das brincadeiras de crianças não proprietárias, vemos desafiados os limites do possível e contestadas as desigualdades históricas. Ao longo do texto, traremos algumas dessas alegorias a fim de explorar a formação ética, estética e política das crianças com quem pesquisamos.

Nas seções que se seguem, abordaremos o mundo das brincadeiras das crianças em sua relação com a crítica que adultos ao seu redor fazem à opressão do trabalho alienante, que as priva de tempo para cultivar suas liberdades e, por consequência, crianças confiantes para um futuro sem opressão. Em seguida, recuperaremos a relação da história do MSV com a luta pelo próprio território e a insegurança fundiária que o marca. A partir de um evento crítico (DAS, 1995) sobre o fornecimento de água para o lugar, realçamos a forma sensorial como as crianças participam da vida política e aprendem sobre a desigualdade (PIEROBON, 2021). Por fim, a partir de uma brincadeira de casinha, recuperaremos como as crianças compreendem o direito daqueles que ocupam um território em oposição à ideia de propriedade privada.

1 A presente tradução foi retirada de Angelou (2018, p. 35).

2 Trata-se um conjunto de coletivos artísticos que busca recuperar a função social e popular do Mercado Sul, local composto por diversas lojas e que foi construído, na década de 1950, e destinado ao comércio e abastecimento da região. Na década de 1980, com a chegada das grandes redes de mercado na cidade, os comerciantes locais foram falindo e o Mercado Sul caiu no descaso daquele que se diz seu proprietário. Ele vendeu algumas lojas de maneira informal e passou a alugar outras para fins de depósitos, oficinas e moradias precárias. Desde então, grupos culturais que lutam por espaços públicos na cidade, onde possam trabalhar e se apresentar, assim como famílias de baixa renda atingidas pela gentrificação da cidade, passaram a frequentar o local, criando uma mobilização comunitária que em 2015 deu resultado a ocupação de oito lojas.

3 Taguatinga é uma região administrativa do Distrito Federal brasileiro com 222 mil habitantes (COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL, 2016).

Pretendemos com este artigo contribuir para a construção de meios intelectuais capazes de integrar às nossas análises a perspectiva das crianças acerca da composição de seus mundos para um entendimento de suas reivindicações por moradia que não reduzam o teto a um confinamento político ofertado como recompensa a quem demonstrar modos de vida aceitáveis⁴.

Cenas de intensificação: teoria e método na pesquisa com crianças

A partir do convívio lúdico com crianças do MSV, que têm entre quatro e 11 anos de idade, procuramos entender sua participação na construção de um território e de uma ontologia autônoma (BELISÁRIO; BORGES, 2018). Para trazer reflexões teóricas das crianças e de outros intelectuais que se dedicam ao tema, alguns acadêmicos e outros distantes dos muros universitários, partimos de cenas do trabalho de campo realizado desde 2015 e que se estendeu pela pandemia, associadas às nossas experiências como docentes com ativismo político junto aos movimentos sociais de luta por moradia (SHABEL; GOBBI, 2018).

Tratadas nas brincadeiras como “café-com-leite”⁵, nós, professoras universitárias, nunca fomos proibidas de brincar. Para os bons jogadores, subentendia-se que de nós não deveria ser cobrado o que se esperava dos *experts* (BELISÁRIO, 2016). *Das expertises fundamentais, faltava-nos o entendimento do significado pleno e incorporado nos gestos mais sutis, do significado de nascer e crescer com o corpo imerso em uma ocupação cultural, que mescla luta por moradia com luta por uma vida criativa e livre. Esse engajamento dos sujeitos em constante pesquisa sobre o mundo em que vivem e a construção incessante de hipóteses sobre essa mesma vida é o que chamamos de etnografia popular* (BORGES, 2009): *um processo de criação teórica e política em que o letramento acadêmico não é uma condição necessária e tampouco suficiente. Acompanhar de perto a autonomia das brincadeiras e das relações entre as crianças permitiu-nos, como afirmam Rifiotis et al. (2021), estudar as crianças “por si mesmas”, ou “em seus próprios termos”, reconhecendo que elas negociam, transformam regras e hierarquias e criam formas alternativas de aprendizagem e de tensionamento com as convenções próprias do mundo adulto.*

Essa criação constante inspira o que deveria ser marcante e definidor do próprio trabalho etnográfico. A etnografia, mais que um método, como adverte Peirano (2008), é um modo de construção teórica. No nosso caso, essa construção parte de algumas fontes (a formação acadêmica sobre o campo da infância e da política dos movimentos sociais e a formação junto aos ativistas em diversas atividades no MSV) que desembocam em uma forma analítica definida como ensaio alegórico. Ambas as autoras tiveram a experiência de morar por longos períodos no local de suas pesquisas, de ter seus cotidianos nutridos pelas dinâmicas das vidas em ocupações, facilmente negligenciáveis para quem as observa de um *plateau* alheio e distante.

4 Para minuciosos apanhados que discutem o estado da arte dessa área de investigação no Brasil e em países vizinhos, ver especialmente os trabalhos de Silva, Nunes e Macedo (2002), Szulc e Cohn (2012) Cohn (2013) e Machado et al. (2019).

5 “Café-com-leite” é o nome que se dá à criança pequena que está aprendendo a jogar, sem compreender ainda as regras do jogo em sua plenitude. Assim, elas brincam junto com as outras crianças mais velhas, mas elas não são validadas como um jogador comum, não podendo ser punidas caso errem ou perca o jogo, por exemplo.

No entanto, a maior aproximação das pesquisadoras com a vida das crianças do movimento se deu a partir de 2015, quando fomos convidadas a participar das rodas de conversa sobre a educação das crianças. Nesse lugar, que era também um evento, mães, pais, filhas, filhos, cuidadores e educadoras apoiadoras do movimento falávamos sobre memórias da infância, dificuldades no diálogo entre as gerações, discussões sobre negociações de limites e, o mais importante, brincávamos juntos (REIS; ALVIM, 2021). A partir daí, a referência de diálogo permaneceu e era retomada em nossos encontros em ações organizadas com o movimento. Durante o período de férias escolares, o movimento abria os espaços para as crianças conviverem em uma colônia de férias auto-organizada. Por vezes, os adultos propunham atividades, como contação de história e pintura, mas, na maior parte das vezes, as crianças inventavam brincadeiras com os materiais existentes no espaço. Era quando melhor podíamos observar aquilo que lhes importava. Nos últimos anos, as ações consistiram essencialmente em promover espaços seguros de convivência para crianças, que, além de todos os enfrentamentos, mais recentemente ficaram extremamente confinadas por causa da pandemia de COVID-19 (GOBBI; DOS ANJOS; VICENTE, 2020).

As pesquisas realizadas com os pequenos são conhecidas por suas estratégias metodológicas múltiplas para darem conta do dinamismo do universo infantil (RIFIOTIS et al., 2021). Nossa experiência seguiu essa tendência. A observação participante foi realizada com as crianças em diferentes situações, às vezes sozinhas, outras vezes acompanhadas por familiares, em rodas de conversas, em visitas a órgãos públicos e em suas férias.

Em 2018, as crianças estavam mais conscientes da pesquisa e aceitaram participar de uma breve entrevista individual com perguntas inspiradas em fragmentos de conversas que já havíamos tido. Perguntamos a elas quando conheceram o MSV, o que gostavam ou não dali, que motivos levavam as pessoas a ali se reunirem. Nosso ensaio alegórico traz ao texto fragmentos que chamaremos de cenas de intensificação, isto é, momentos em que se mostra, com nitidez e força, o encontro entre as teorias acadêmicas e as teorias das crianças com quem trabalhamos sobre os temas da brincadeira e da propriedade.

Um desenho popular

Uma casinha, o sol, nuvens no céu, um escorregador, uma pipa, flores e família. Um desenho típico de criança, não fosse Mário não ter uma casa. A rua tem sido o lugar onde mora com sua mãe. Ela trabalhava como guardadora de carros em um local próximo ao MSV. Ambos foram acolhidos pelo movimento cultural e permaneceram por alguns meses em uma das unidades ocupadas. O desenho mencionado foi feito por Mário durante uma roda de conversa ocorrida no ano de 2017, promovida pelo Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Conforme Sousa e Pires (2021) argumentam em seu artigo sobre o desenho como técnica da pesquisa etnográfica, é imprescindível descrever o processo de produção do desenho. Nesse caso, o uso do desenho não foi diretamente incentivado pelos adultos. Havia adultos na ocupação que conversavam a respeito da conjuntura dos direitos das crianças naquele período no Distrito Federal. Mário e sua mãe chegaram e se depararam com a reunião acontecendo. Ela se sentou para participar enquanto ele, vendo as cartolinas e canetões no chão, decidiu desenhar. A família foi colocada acima da casa: Mário é o menor e está entre sua mãe e o irmão mais velho, assassinado meses antes, aos 14 anos. Estão juntos, no céu. Um escorregador liga o céu à casa. As flores, as árvores, os brinquedos e o coração na parede da casa sugerem amor, alegria e brincadeiras.

É possível afirmar que desenhar é um tipo de brincadeira. As crianças dizem: “Vamos brincar de desenhar?”. Na brincadeira, o desenho pode representar algo ou permitir, de forma única, combinações criativas, atualizações de desejos e sentimentos. No trabalho antropológico feito com crianças, o desenho se impõe como um elemento que sustenta tanto a relação entre a pesquisadora adulta e as crianças quanto das crianças entre si; é capaz de suscitar diálogos imaginativos, para além de um suposto estoque contido na imagem registrada, auxiliando a construção retórica lúdica e imagética de suas percepções (SOUSA; PIRES, 2021). O sentido do que vai sobre o papel, nesses casos, expande-se com o aprofundamento dos laços, com as idas e vindas ao/do tema, para além da referencialidade dos desenhos e seus significados unívocos, em direção ao prazer da brincadeira, de que nos recordam Huizinga (2008) e Brougère (2002).

A casa, que não existe, está ali. O irmão, que não está mais vivo, continua presente. Por conta de nosso convívio de longa data, sabemos que Mário elegeu quem ocuparia aquela folha colorida. Ali não estavam pessoas com as quais houve rompimento de vínculos. Os dois irmãos de Mário (que moram com a avó), as irmãs de sua mãe, os primos e o pai, que vez ou outra eram mencionados em nossas conversas, estavam ausentes do quadro. A mãe de Mário se emocionava ao dizer que o filho sempre foi apegado a ela, que preferia morar com ela, ainda que fosse na rua. Entre suas idas e vindas da rede assistencial, na busca de um auxílio aluguel, ela informava quando levava Mário à escola e o buscava, reivindicando agendamentos que não colidissem com esses horários.

Apesar dessas evidências, a exemplo do que argumenta Fonseca (2013), a fala da mãe era colocada em dúvida. Dela, os agentes do Estado sublinhavam (i) a incapacidade de uma mulher guardadora de carros cuidar de uma criança e (ii) a inadequação do trabalho e do ambiente em que se desenrolava seu dia a dia (ruas e estacionamentos), atentos a deslizos que a incapacitassem como mãe adequada e tornassem sua criança disponível para a tutela estatal.

Mário nos mostra, com o desenho, que sua família é uma construção que conta com sua participação ativa, e não um escaninho prévio no qual ele se encaixaria a partir de critérios detratores de sua agência (GOLDBERG; FROTA, 2018); que, mesmo sendo criança, escolhe morar com a mãe e seu irmão em uma casa que tanto existe quanto inexistente. Ademais, seu conceito de família permite a presença de vivos e mortos, outra vez, ausências e presenças, em um arranjo que não se curva às convenções mais usuais sobre a constituição da realidade (TAMBLAH, 1990). Ao tempo que advogam ser a rua e tantos outros lugares marginais, periféricos, fronteiros, como inadequados para qualquer criança viver, o Estado e o modelo econômico atual possibilitam um acesso à moradia, educação e saúde para as crianças e suas famílias limitado e orientado por lógicas de segregação e projetos de branquidade (PATERNIANI, 2016).

Sabemos que a maioria das famílias que participa de movimentos por terra e moradia é formada por mulheres, jovens e crianças (BORGES, 2013). Ainda assim, a especificidade das famílias é ignorada na elaboração e execução de políticas públicas ou nas decisões judiciais, orientadas por discursos ambivalentes, ora valorizando a naturalidade dos laços biológicos de família, ora rompendo-os em nome do “bem-estar” da criança (FONSECA, 2015). Ao se imporem fronteiras de legalidade e ilegalidade para o que existe no mundo, punem-se, por exemplo, uma mãe guardadora de carros e seu filho por sua suposta inadequação a um projeto de futuro para a criança. A experiência de crianças que vivem a luta por moradia permite-nos uma reorientação ética acerca de ideários políticos futuros, pois elas são excluídas por princípio, menosprezando-se suas experiências e seu poder contestador ou promovendo-se sua aniquilação por diversos meios (SHABEL; GOBBI, 2018).

Com o denso desenho de Mário, queremos apontar a lacuna entre a previsão legal (acerca de direitos, políticas públicas para a infância, para a promoção da igualdade de gênero, entre outras) e o cotidiano de quem vive às margens dos programas habitacionais classistas, segregacionistas e das casas consideradas adequadas para a criança viver com sua família. Seu desenho levou para o centro da roda, onde adultos conversavam sobre direitos das crianças, o tema do assassinato de seu irmão, tal como as mães de Peixinhos, nos estudos de Morawska (2018), que, por meio da memória, invocavam a presença de seus filhos, agindo assim contra o cemitério de estatísticas da violência letal. A brincadeira trouxe a público o seu luto e o de sua mãe, uma dor que, muitas vezes, é invisibilizada.

Imaginário popular

Lauã nos conta que o início do MSV se deu antes de as crianças nascerem, referindo-se a si mesmo e a seus amigos. Eles frequentam o Beco desde quando estavam na barreira de suas mães. Essas últimas conheceram o local na adolescência, quando iniciaram sua formação no teatro popular. Nem todas as crianças moram no Beco – alcinha mais usada pelas crianças para se referirem ao MSV –, mas o frequentam, seja porque seus pais ali trabalham, seja por ser um lugar de convivência, amizade e ajuda mútua entre trabalhadoras da cultura.

Lauã, de 11 anos, entende que as pessoas estão ali para lutar contra as injustiças e o preconceito contra mulheres e negros. Ele descreve o MSV como um lugar em que todo mundo vive junto, as casas são grudadas e têm muitas plantas. Chiquinho, de 6 anos, diz que as casas são velhas e, por isso, têm fantasmas. Os fantasmas povoam os mundos das crianças do Beco⁶.

As crianças participam de oficinas de teatro e de música e de apresentações artísticas que acontecem frequentemente. Lauã contou de quando apresentaram a peça do circo, em que ele era o ventríloquo e Chico era o palhaço. Segundo ele, “a diferença entre teatro e brincadeira é que, no teatro, você tem de interpretar de acordo com o combinado e, na brincadeira, você pode inventar”.

No entanto, o teatro pode surgir de uma brincadeira. Marina, de 10 anos, estava brincando com os bonecos de mamulengo com sua amiga Teresa, da mesma idade, e inventaram uma história. As meninas ensaiaram e fizeram uma apresentação em uma Kombi antiga, montando o palco dos bonecos no porta-malas. Era a história de uma moça que adorava dançar forró. Seu namorado ciumento não a deixava dançar. No final, depois de uma briga entre dois de seus pretendentes, a moça resolve seguir solteira e feliz.

Helena tem 11 anos. Conta que chegou no MSV por volta dos seis anos. Ela descreve o Beco como colorido, legal, um lugar de cultura e onde não há preconceito. Quando perguntada sobre o que é preconceito, explica que é quando não gostam da pessoa por uma característica: “Tipo o pessoal que vem de fora”, disse-nos em referência aos malabaristas oriundos de outros países latino-americanos, como a Venezuela.

6 Borges (2015) discute o apreço de crianças e jovens por obras de ficção do gênero terror nos contextos de suas pesquisas.

Em resposta às perguntas que fizemos, inspiradas em fragmentos de conversas que surgiam quando juntos em alguma atividade, as crianças também nos alertam que nem sempre o MSV é tão legal: “Às vezes, só tem adulto e é chato”. Mas ter adulto não é chato em si. O que Luciano, de 10 anos, mais gosta de fazer é ficar sentado na oficina do Virgílio – um artesão de mais de 60 anos – sem fazer nada, ouvindo histórias e contando as suas. Luciano e Virgílio costumavam disputar quem é o mais chato, se Virgílio ou Fulano. Virgílio se frustra por ficar sempre em segundo lugar. Quando brinca, Virgílio tenta fazer com que nós e as crianças reflitam: “Quem parece chato de verdade pode estar sendo chato só de mentirinha? Pode estar brincando de ser chato. Será que antes de se tornarem adultos, essas pessoas eram crianças chatas? É possível ficar velho e não se tornar chato? Viver no Beco pode ajudar a ser menos chato?”.

No MSV, os adultos entram na brincadeira, assim como o vemos em Belisário (2016). Durante seu trabalho de campo em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o autor encontrou mães que participavam de brincadeiras e diziam também “ser criança”. Virgílio é um desses adultos. Exímio contador de histórias, ofende-se quando as pessoas o levam a sério. Em sua oficina, constrói uma infinidade de coisas reutilizando papelão e saco de cimento – desde cenário para teatro até móveis para casa. Em vez de se curvarem à paisagem arruinada associada a esses sacos de cimento vazios, Virgílio e as crianças criam a possibilidade de reversão da destruição por ousarem “outras formas de analisar a natureza da matéria, da materialidade e do movimento” (POVINELLI, 2019, p. 121, tradução nossa)⁷. Os pequenos sempre se perguntam o que mais dá para fazer com papelão e logo começam a pensar em como seria se o mundo todo fosse feito de papelão. Daí saltam para a ideia de um mundo feito todo de chocolate! Recusam o confinamento de sua imaginação. Nessas horas, perguntam-nos: “Do que você queria que o mundo fosse feito?”.

As crianças do MSV possuem acesso a um espaço-tempo que provoca os sentidos e o corpo. Lá, a maioria dos adultos trabalha com algum tipo de fazer artístico; apesar das dificuldades financeiras que enfrentam, cultivam o apreço à produção do lúdico em oposição ao que chamam de fazer repetitivo e alienante, submetidos às ordens de um chefe, em um emprego fichado. Diferentemente de crianças sacadas de forma violenta do “mundo das nuvens” para o mundo do trabalho, por vezes análogo à escravidão, as crianças do Beco brincam por mais tempo, às vezes por décadas a fio, como Virgílio. A hegemonia da brincadeira no meio da rua afugenta o sentimento de inadequação ao mundo, de corpo frágil impedido de correr diante da voracidade do carro-máquina em alta velocidade.

Se, como nos dizem elas mesmas, o que as crianças mais fazem é inventar suas brincadeiras, não podemos deixar de notar que elas constroem suas narrativas medindo a altura e o formato dos prédios, observando a velocidade dos carros, o uso da rua, a potencialidade de um saco de cimento, de uma caixa de papelão, fantasiando um jeito de o mundo ser mais legal para elas e para adultos que queiram brincar (BORGES, 2010).

No entendimento dos ativistas culturais do MSV, a experiência lúdica seria capaz de ampliar nossa relação com a realidade e nossa potência de atuação nela. Essa é também a aposta feita por Nagar (2019) quando faz uso do teatro político em sua produção acadêmica, não como técnica de pesquisa, mas como forma de compor o que chama de solidariedade situada, em que todas as pessoas em relação tornam-se vulneráveis

7 No original: “other ways of analysing the very nature of matter, materiality and movement”.

a partir das dinâmicas propostas, abrindo caminho para uma qualidade distinta de relação e de produção de conhecimento, também chamada de afetos epistêmicos (STODULKA; SELIM; MATTES, 2018). As ativistas do MSV sabem que nem todos possuem o privilégio de experimentar a busca por justiça poética e social. Frisam que tal impedimento nem sempre se deve a carências e constrangimentos materiais, como a fome ou a pobreza (NAGAR, 2019). Por isso, empenham-se incessantemente para garantir às crianças esse direito.

Quando um movimento cultural se torna luta por um lugar para viver

O MSV é formado por dois becos paralelos e intercalados entre construções cubiculares, enfileiradas como bloquinhos de brinquedo, em uma extensão de 50 metros. Um dos becos em que acontecem as histórias narradas pelas crianças neste artigo é o Beco da Cultura. Essa nomeação vem da história contada pelos adultos do movimento, que transformaram um local antes visto como abandonado e perigoso em um ambiente movimentado, colorido e de acesso franqueado a artistas sem espaço para trabalhar.

A gleba original de 2.500 m² nunca foi fracionada nos devidos órgãos públicos, por isso, em última instância, a escritura de todo o MSV permanece no nome do proprietário original e de seus herdeiros. Ao longo dos anos, o terreno foi dividido em pequenos lotes, vendidos por meio de um acordo entre as partes interessadas, assinado em documentos sem valor jurídico, conhecidos como contratos de gaveta ou escritura em papel de pão. O histórico das sucessivas ocupações dos terrenos e lojas é inacessível, o que permite aos herdeiros do antigo proprietário cobrar aluguéis e solicitar a reintegração de posse contra o movimento de ocupação.

O conjunto arquitetônico construído no fim da década de 50 era destinado ao abastecimento da cidade: uma feira em que se encontrava de tudo. Com a vinda dos grandes mercados e *shoppings* para a cidade de Taguatinga, esse tipo de comércio local foi se enfraquecendo (TONETE, 2015; BRANDÃO, 2016). Na década de 80, o local se tornou palco de uma vida noturna agitada, com casas de shows e uma dinâmica que ajudou a construir a identidade de contracultura para o futuro Beco. Aos poucos, essa fase também passou e hoje, além dos grupos de cultura, o MSV é composto por oficinas de costura, lanternagem, serralheria, panificadora, igrejas protestantes e moradias de aluguel com contratos precários e moradores sempre às margens do despejo.

Nos anos 90, mestre Dico alugou uma loja para desenvolver seu ofício de *luthier*. Mais tarde, já nos anos 2000, o mamulengueiro Chico Simões, em outra loja, passou a oferecer aulas de teatro. Assim começou a crescer a circulação de profissionais, de jovens em formação e de um público apreciador da cultura popular. Mais tarde, Virgílio Mota alugou uma loja para sua moradia e oficina com sacos de cimento. Essa história e esses personagens aparecem com recorrência quando as pessoas são convidadas a traçar uma trajetória que justifique a importância daquele lugar e de seus próprios propósitos ali.

O movimento cultural que se concentrava no Beco da Cultura foi crescendo até chegar ao Outro Beco, e o processo de ocupação se radicalizou. Se as histórias e brincadeiras que as crianças nos contam acontecem no Beco da Cultura, não devemos deixar de mencionar esse Outro Beco, que vive um processo intenso de disputa fundiária desde 2015.

A geração de jovens que se formou a partir da participação nas atividades de formação artística criou seus próprios coletivos. Eles tentaram, sem sucesso, alugar uma loja nesse Outro Beco para desenvolverem seus projetos. As práticas do homem que cobrava o aluguel das lojas de estruturas precaríssimas mostraram-se abusivas e a duvidosa legalidade de seus contratos tornou a situação inviável. Muitas lojas estavam há décadas sem alugar por conta da falta de condições físicas. Não eram sequer ocupadas por famílias que dependiam do aluguel baixo e que se submetiam às condições precárias dada a expulsão velada decorrente da gentrificação relacionada ao crescimento econômico de Taguatinga e ao valor que a atividade dos primeiros artistas agregava ao local.

As crianças foram e são parte ativa nesse processo de ocupação viva. Nos primeiros anos, muitos integrantes do movimento cultural moraram com as crianças nos espaços, garantindo o funcionamento e a segurança do local. Tal dinâmica sofre influência do calendário escolar, da situação conjugal dos responsáveis pelas crianças, das redes de apoio e da condição econômica muito variável das famílias, às vezes com meios para pagar um aluguel, às vezes carentes de um abrigo temporário. A forma como as crianças ocupam o espaço, embora contínua, nunca foi linear. A circulação delas nos Becos tem uma dinâmica própria (FONSECA, 1995), pois a responsabilidade sobre as crianças flui, ou é transferida, de um adulto para outro, permitindo que elas encontrem, ao longo da jornada, outras figuras cuidadoras, além da mãe e do pai, que, por sua vez, podem se dedicar a outras criações que não a de seus próprios filhos – expandindo ao infinito, como dito anteriormente, as possibilidades de composição do que é família e de quem a ela pertence.

Na sua casa, a água acaba?

Entre as várias experiências-limite e de limites pelas quais passam adultos e crianças que moram na ocupação, a mais crucial diz respeito à água (PIEROBON, 2021). O fornecimento de água da ocupação foi cortado no primeiro semestre de 2017 em uma operação de “caça a gatos”⁸, realizada pelo governo distrital, em meio ao que se convencionou chamar, naquela época, de crise hídrica. Dezenas de provimentos irregulares encontrados nos Becos, “gatos” ditos históricos, com mais de 30 anos, foram cortados. No MSV, os fiscais fizeram seu trabalho acompanhados pela imprensa local. A operação estampou capas de jornais com tom criminalizador. Ainda em 2015, o movimento, auxiliado pela Assessoria Jurídica Popular, tentou regularizar o fornecimento de água nas lojas ocupadas. A Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal respondeu que seria preciso quitar dívidas antigas, cujo valor excedia a solvência financeira dos ocupantes.

Após reiteradas tentativas de negociação, a resposta foi que só seria possível instalar um novo hidrômetro se os solicitantes apresentassem um comprovante de posse regular, como um contrato de aluguel, o que era impossível por se tratar de uma ocupação. A cada etapa vencida na negociação, um novo enigma se apresentava, reiterando a sensação de viverem uma corrida de obstáculos pensada para exauri-los até abandonarem tudo, dando a entender que optaram por dali se mudarem “espontaneamente” (BORGES, 2012).

8 “Gato” é a expressão utilizada para o acesso irregular a serviços básicos como água encanada e energia elétrica de maneira que as pessoas não paguem por eles a uma empresa. Dessa forma, a operação “caça a gatos” consiste na ação dos órgãos fiscalizadores para a busca e corte das ligações irregulares.

Em uma das idas à Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (Caesb), Júnior, de cinco anos, e Diana, de três, nos acompanharam. Sua mãe não tinha com quem deixar os pequenos. As crianças comiam pão com manteiga e tomavam café com leite na porta de casa enquanto esperávamos chegar o integrante do movimento que nos daria uma carona. No caminho, Júnior não tirava os olhos da janela e comentou que o carro da polícia aparecia muitas vezes. O tema despertou Diana, conhecida como Didi, que se voltou para nós recordando-se de um acontecimento marcante. Em uma das últimas vezes em que tínhamos nos visto, uma mulher entrara no espaço da ocupação com a cabeça sangrando. Crianças em ocupação presenciam e participam de embates com a polícia que, não raramente, se dão com derramamento de sangue.

Diana: — Você lembra aquele dia, tia? — voltando-se para a pesquisadora.

Júnior: — Você lembra, Didi, que você me disse que tinha muito sangue? Que tinha até no chão! — completou seu irmão, um pouco exaltado.

Júnior não tinha visto a cena, mas sua irmã havia lhe contado com detalhes. Sua mãe asseverou que é muito errado bater em mulher: “Entendeu, Didi? Entendeu, Júnior?”. Ela se preocupava com a forma alvoroçada como Júnior reagia a essa história. Didi disse que rezava para que o casal não brigasse mais.

Chegando na guarita para entrar na empresa, os adultos tiveram de se identificar, apresentar a carteira de identidade, tirar foto, pegar o cartão magnético e passar pela catraca. Não queriam deixar uma das mulheres entrar porque estava vestindo uma saia curta. Ela usou um lenço grande para cobrir as pernas até o joelho. As crianças brincavam enquanto aguardavam o processo de adequação e identificação dos adultos. Davam a volta na catraca, passavam por baixo e voltavam. Burlavam, por um instante, as barreiras que as afugentavam, aprendendo de forma sensorial o processo simultâneo de estabelecimento de fronteiras e de sua derrubada (DAVISA; SCHAEFFER, 2019). Quando conseguimos nos dirigir ao prédio, Júnior viu uma torneira no gramado e saiu correndo:

Júnior: — Olha, é aqui que tá a água!

Mãe: — Volta aqui, menino! Não é por aí, não. Não tem água aí não! Ô meu Deus... — disse a mãe, constrangida.

O filho, a caminhar sobre o gramado verde, ignorava, com sua brincadeira, mais uma proibição: o aviso de que era proibido pisar na grama.

Andamos ainda um pouco, pedimos informação sobre a sala e esperamos o advogado apoiador do movimento chegar. Alguém ficou com as crianças na sala de espera, pedindo-lhes que falassem baixo, que não sentassem no chão, afinal, ali não era sua casa. Mais interdições.

Na saída da reunião, Júnior perguntou aos adultos se haviam conseguido a água.

Mãe: — Não, Júnior, ainda não deu certo.

Júnior: — Por quê?

Pesquisadora: — Eles não querem ligar porque a gente está em uma ocupação e eles acham isso errado.

Júnior: — Ué, se a casa fosse nossa, a gente ia ter água? Na sua casa não acaba a água, tia? — perguntou dirigindo-se a uma de nós.

Pesquisadora: — Não...

Aos poucos, e na relação com os adultos, com a cidade e com as instituições, Júnior e Didi constroem seus olhares diante daquilo que presenciaram: as siglas intrincadas, os carros da polícia, uma cena de violência doméstica, a água que chega para uns e não para outros, experimentando ser a ideia de igualdade entre todos inverossímil antes mesmo de se impor como parâmetro de normalidade (AZEVEDO; TÂNGARA; FLANDES, 2020). Embora as crianças percebam essas diferenças e muitas outras – como entre as pessoas que apenas frequentam o MSV, mas ali não moram e possuem outra forma de se vestir, de falar e de cor de pele –, de forma geral, elas não leem o racismo e outros preconceitos por meio da chave da legalidade da propriedade, do contrato (GONZALEZ, 1984). Elas não se dão conta da diferença entre as lojas que são alugadas e as ocupadas. A ideia de propriedade, de ter direito por ser dono, de estar vulnerável por não possuir um contrato, de alguém poder decidir se vai ter água na sua casa é algo que vai se construindo aos poucos como dado irrefutável, a partir do qual adultos apreciavam o que é real e o que não é.

Como observa Angelou (2018), na epígrafe deste artigo, as perguntas das crianças não desaparecem quando não são respondidas. Seu entendimento da luta por moradia vai se fazendo com ditos e não-ditos. Em suas brincadeiras, podemos vê-las negociando os elementos que importam e que estão em jogo em seu cotidiano como crianças não proprietárias, a exemplo dos temas trazidos em batalhas de rimas, estudados por Oliveira (2007), na Maré, no Rio de Janeiro. Nelas, vemos como a problemática da casa e da moradia vai se desdobrando, com o tempo, em experiências de frustração, mas também em outras de autoafirmação.

Brincando de casinha, construindo comunidades

Partes de um varal de chão desmontado, peças de papelão coladas com pedaços de um banner, almofadas de um antigo sofá, mesa e panos compunham a maior parte do material que as crianças usaram para montar suas casinhas. A brincadeira começou a partir do encontro desses materiais depositados no espaço em que fazíamos atividades lúdicas. Não havia material para cada um montar a sua, embora o espaço fosse amplo. Gustavo, o menino mais velho, levou a competição para ver quem montava a melhor casa muito a sério – queria montar a maior casa só para ele e conseguiu pegar a maior parte dos materiais disponíveis depois de alguma briga.

Gustavo, em vários momentos, teve de incluir os outros.

Marina: — Ele não pode ficar com tudo... É tudo de todo mundo, não é, tia?

Pesquisadora: — É, todo mundo aqui tem de conseguir brincar — repetindo uma espécie de mantra que as próprias crianças sempre entoavam.

Como que em diálogo com Huizinga (2008), é de entendimento comum que a brincadeira precisa de regras para funcionar, e essas regras são negociadas ao longo da brincadeira, de maneira que permaneçam fluidas, caso contrário, a brincadeira acaba. Gustavo estava muito obstinado em construir a melhor casa, mas a atitude de pegar para si a maior parte dos materiais foi vista como injusta. Era preciso dividir, senão não tinha como brincar. Ele aceitou abrir mão de alguns materiais e, aos poucos, foi percebendo que não tinha como fazer todas as regras e que não iria participar da brincadeira se continuasse com a casa só para si.

Gustavo: — Tá bom, eu deixo os outros entrarem, menos o meu irmão.

Quando os outros entraram, o irmão Marcelo também entrou. O conflito voltava a se repetir, e todo mundo era obrigado por Gustavo a sair da casa dele. Gustavo queria estabelecer as regras dentro da sua casa, porém seu irmão Marcelo não conseguia seguir regra alguma.

Gustavo: — Tia, eu entendo que é tudo de todo mundo, mas eu posso ter pelo menos uma coisa, só uma coisa que seja só minha?

Pesquisadora: — Pode. O que você gostaria que fosse só seu?

Antes que conseguisse responder, Gustavo foi resolver a questão com o próprio irmão. Marcelo não queria morar sozinho, ele queria se entrosar, mas não conseguia propor suas ideias e acabava forçando sua participação no grupo, seguindo as outras crianças aonde elas iam, o que o afastava mais do grupo. Marcelo só conseguiu ficar satisfeito quando uma de nós lhe emprestou a câmera fotográfica e saímos para registrar o que o chamava sua atenção no Beco: os grafites nas paredes, os gatos dormindo na soleira da janela, as plantas e os trabalhadores de uma empresa de telefonia que desciam abaixo do nível da rua através de um buraco no chão. Sob nossos pés, um emaranhado de tubulações ocupava e fazia uso do subsolo de forma autorizada.

As outras crianças, ao contrário de Gustavo, conseguiam ressignificar os cantinhos, mesmo sem muito material. Era a imaginação e as parcerias que tornavam tudo atrativo. Quase sempre havia como incluir mais alguém. Faziam suas casinhas embaixo da mesa e sempre inventavam papéis – quase sempre de relações familiares – para brincarem juntos. Foi Antônia quem teve a ideia de pedir que um dos meninos fosse seu marido, embora reclamasse de seu cheiro de xixi. Ela gostava de brincar com o fogão de brinquedo produzido na oficina de Virgílio. Preparava *sushis*, feitos de pequenos blocos de madeira e coloridas letras de EVA, o que encantava as outras crianças.

A negociação entre crianças sobre quem construiu a casa e nela vai morar é uma discussão sobre quem pode nela brincar. Alguém reivindicando a propriedade exclusiva da casa acaba com a brincadeira. O “é meu” ou mesmo o “só pode brincar quem ajudou a construir” quebra a fluidez da brincadeira. Já as possibilidades de inclusão são muitas. A criatividade dá espaço ao espaço. As soluções encontradas, embora não incluam todos, tampouco são permanentes. Uma hora a brincadeira tem de acabar, a casinha é desmontada e, no dia seguinte, pode ser reerguida. As regras são retomadas e renegociadas. É a impermanência que permite que as diferenças sejam diminuídas, que as posições sejam transitórias, que as crianças não sejam uma única e só coisa, e tampouco que se confundam com tal coisa.

Conclusão

Em suas brincadeiras, a experiência das crianças que crescem em meio a movimentos como esses que estudamos é marcada por usos do espaço que dão corpo aos seus entendimentos de cidade, de casa e de família, bem como do que implica a propriedade privada, a violência estatal e as redes de proteção comunitárias na constituição das pessoas que almejam “ter um teto”.

As brincadeiras das crianças possuem muitas correspondências com as discussões sobre o direito à terra, à moradia e à propriedade levadas a cabo pelos adultos em rodas de conversa das quais os pequenos participam (MILSTEIN, 2010). Os adultos que fazem parte dos movimentos mencionados dão atenção ao tipo de conhecimento que

as crianças produzem. Esse tipo de apreço ao protagonismo das crianças também se verifica em outras experiências de coletivização do cuidado infantil em organizações sociais (SANTILLÁN, 2019). Uma etnografia popular permite aceder aos modos de transformação cunhados por pessoas espoliadas de agência pelos sistemas cognitivos e punitivos do Estado e mesmo acadêmicos, tal como a teoria etnográfica elaborada por crianças que brincam em meio a lutas por lugares para viver (BORGES, 2009; PEIRANO, 2008).

Uma analogia plausível afirmaria que o Estado e o capitalismo quebram a fluidez de possíveis negociações quando pegam a maior parte dos materiais disponíveis para construir suas propriedades, estabelecendo as regras de como as propriedades devem funcionar, atribuindo-as para si, para sua família, mesmo quando não ocupadas (SHABEL, 2019). O “é meu” é inegociável, imutável e independe da presença viva dos sujeitos. O que os movimentos sociais por direito à terra e à moradia procuram estabelecer são regras em que mais pessoas e famílias possam ser incluídas sempre que essas pessoas surjam com suas demandas por um lugar para viver, no espírito do que afirmam e reivindicam as crianças: todo mundo tem de conseguir brincar.

No MSV, morreu há anos o homem que um dia recebeu a propriedade do terreno. Seus herdeiros deixaram o lugar deteriorar, mas assim que o movimento iniciou a ocupação, foram, tal qual Gustavo na brincadeira, reclamar na Justiça que as lojas eram suas. Os moradores, ocupantes e locatários têm receio de um dia terem de sair daquele lugar onde constituíram suas vidas; onde algumas mulheres que ali criaram seus filhos hoje criam seus netos. As pessoas que compraram lojas sem a escritura têm receio de que o Estado não aceite seus documentos como regulares, como ocorreu na Caesb quando fomos reivindicar a volta do fornecimento de água.

O movimento cultural, por sua vez, luta para que todos que ali vivem continuem tendo onde se abrigar, que tenham onde criar seus filhos e fazer sua arte, seu trabalho, sua brincadeira. Em suma, deseja dar continuidade à história de um território de produção cultural e popular e garantir que não se transforme em mais um grande empreendimento lucrativo e especulativo como foi o destino dos outros terrenos que cercam o MSV. Tal como nas brincadeiras de casinha, sabem que precisam inventar regras para que mais pessoas consigam ter onde morar e viver. De alguma forma, o conceito de propriedade precisa ser contestado.

Sabemos que a casa tem lugar central nas brincadeiras e nos desenhos das crianças. As casas, como vimos no desenho de Mário, assim como as famílias, não existem isoladamente (GIBIM; PIMENTA; FINCO, 2020). A casa tem inscrições, está cercada de pessoas e outros entes com história, importantes, de quem se precisa cuidar para que continuem a existir como parte da família, como seu falecido irmão. Ao brincarem de casinha, as crianças não reivindicam qualquer casa, mas aquela que abrigue sonhos e mais brincadeiras. Uma casa que dá cabo à brincadeira acaba com tudo.

Se podemos falar de uma produção cultural das crianças quando realizam suas atividades lúdicas, podemos falar também de um tipo de atuação política delas nas formas de organizarem relações de poder e de negociarem regras coletivas; ao representarem suas casas, suas famílias; ao encararem a injustiça de pessoas sendo maltratadas ou de algumas terem água e outras não. O envolvimento das crianças que moram ou frequentam o MSV em atividades artísticas ou em suas brincadeiras cotidianas é um experimento constante de outros mundos melhores de se viver, porque comprometidos com a alegria e abertos à acomodação das inevitáveis mudanças que tudo o que é vivo experimenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELOU, M. **Eu sei por que os pássaros cantam na gaiola**. Bauru: Astral Cultural, 2018.
- AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARA, V. R.; FLANDES, A. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. **Desidades**, n. 28, p. 111-126, 2020.
- BELISÁRIO, G.; BORGES, A. M. Ser criança em movimento: ontologias e alteridade na pesquisa com crianças. **Desidades**, n. 21, p. 83-93, 2018.
- BELISÁRIO, G. **Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST-DF)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BORGES, A. M. Explorando a noção de etnografia popular: comparações e transformações a partir dos casos das cidades-satélites brasileiras e das townships sul-africanas. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 29, p. 23-42, 2009.
- _____. Pesquisa etnográfica com jovens e crianças na cidade do Recanto das Emas – DF. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**, v. 9, n. 105, p. 20-29, 2010.
- _____. Ser embruxado: notas epistemológicas sobre razão e poder na antropologia. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 3, p. 469-488, 2012.
- _____. Mulheres e suas casas: reflexões etnográficas a partir do Brasil e da África do Sul. **Cadernos Pagu**, n. 40, p. 197-227, 2013.
- _____. O terror como subversão: etnografia das narrativas produzidas por jovens do Distrito Federal brasileiro. **Política e Trabalho**, n. 43, p. 149-165, 2015.
- BRANDÃO, F. S. N. **Cidades inteligentes e direito à cidade: a atuação das tecnologias da informação e comunicação na produção de duas perspectivas antagônicas de espaço urbano – o caso da Ocupação Cultural Mercado Sul Vive, Taguatinga, Distrito Federal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2002 (Original de 1995).
- COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.
- COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios (PDAD 2016): região administrativa de Taguatinga (RA III)**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Taguatinga-1.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- DAS, V. **Critical events: an anthropological perspective on contemporary India**. New Delhi: Oxford University Press, 1995.
- DAVISA, N. R.; SCHAEFFER, J. Troubling troubled waters in elementary science education: politics, ethics & black children's conceptions of water [justice] in the Era of Flint. **Cognition and Instruction**, v. 37, n. 3, p. 367-389, 2019.
- FONSECA, C. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Lucro, cuidado e parentesco: traçando os limites do “tráfico” de crianças. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 2, p. 269-291, 2013.
- _____. A fabricação estatal da indiferença parental: agruras da reintegração familiar. **Revista de Ciências Sociais**, v. 2, n. 43, p. 19-35, jul./dez. 2015.

- GIBIM, A. P. P. G.; PIMENTA, D. D.; FINCO, D. Famílias e as suas dinâmicas de gênero: uma análise a partir dos desenhos infantis. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 28, p. 291-308, 2020.
- GOBBI, M. A., DOS ANJOS, C. I.; VICENTE, P. M. Notas sobre pesquisa com crianças em luta por moradia: interpelações do campo, ou, quando o presidente diz: “E daí?”. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 28, p. 14-29, 2020.
- GOLDBERG, L.; FROTA, A. M. M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista de Humanidades**, v. 32, n. 2, p. 172-179, 2018.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje - Anpocs**, p. 223-244, 1984.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento na cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008 (Original de 1938).
- MACHADO, R. C. et al. Do inesperado em etnografia com participação de crianças e jovens. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 7, p. 175-200, 2019.
- MILSTEIN, D. Children as co-researchers in anthropological narratives in education. **Ethnography and Education**, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2010.
- MORAWSKA, C. Luto e memória das mães da saudade de Peixinhos. In: MARQUES, A. C.; LEAL, N. S. (Orgs.). **Alquimias do parentesco**: casas, gentes, papéis, territórios. Rio de Janeiro: Gramma; São Paulo: Terceiro Nome, 2018. p. 335-376.
- NAGAR, R. **Hungry translations**: relearning the world through radical vulnerability. Champaign: University of Illinois Press, 2019.
- OLIVEIRA, A. 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.
- PATERNIANI, S. Z. Da branquidade do Estado na ocupação da cidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 9, p. 1-18, 2016.
- PEIRANO, M. Etnografia ou teoria vivida. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 2, p. 1-11, 2008.
- PIEROBON, C. Fazer a água circular: tempo e rotina na batalha pela habitação. **Mana**, v. 27, n. 2, p. 1-31, 2021.
- POVINELLI, E. Driving across settler late liberalism: indigenous ghettos, slums and camps. **Ethnos Journal**, v. 84, n. 1, p. 113-123, 2019.
- REIS, A. V.; ALVIM, M. B. Da cidade fragmentada à cidade como espaço de brincar: a invenção de uma metodologia lúdica de pesquisa. **Desidades**, n. 30, p. 51-68, 2021.
- RIFIOTIS, F. C. et al. A antropologia e as crianças: da consolidação de um campo de estudos aos seus desdobramentos contemporâneos. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 7-30, 2021.
- SANTILLÁN, L. Nuestro norte son los niños: subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. **Runa**, v. 40, n. 2, 2019.
- SHABEL, P.; GOBBI, M. Infancia en contextos de lucha por la vivienda en Argentina y en Brasil. Entrevista concedida a Beatriz Corsino. **Desidades**, n. 20, p. 47-65, 2018.
- SHABEL, P. Una reunión de niños: construcciones de conocimiento infantil sobre la política en un movimiento social. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 49, p. 163-178, 2019.

SILVA, A. L. da.; NUNES, A.; MACEDO A. V. L. S. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SOUSA, E. L. de.; PIRES, F. F. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 61-93, 2021.

STODULKA, T.; SELIM, N.; MATTES, D. Affective scholarship: doing anthropology with epistemic affects. **Ethos**, v. 46, n. 4, p. 519-536, 2018.

SZULC, A.; COHN, C. Anthropology and childhood in South America: perspectives from Brazil and Argentina. **AnthropoChildren**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2012.

TAMBIAH, S. Multiple orderings of reality: the debate initiated by Levy-Bruhl. In: TAMBIAH, S. **Magic, science, religion, and the scope of rationality**. United Kingdom: Cambridge University Press, 1990. p. 84-111.

TONETE, M. **Mudança de uso do solo e processo de gentrificação: estudo de caso nas quadras industriais de Taguatinga, Distrito Federal**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RESUMO Este artigo traz reflexões de crianças que, junto com adultos, atuam em movimentos de luta por outro modo de viver e de morar em um território conhecido como Mercado Sul VIVE, em Taguatinga, no Distrito Federal, Brasil. A partir de um trabalho etnográfico acerca de suas brincadeiras, procura-se explorar as potencialidades de suas reflexões e de suas intervenções em um mundo no qual a propriedade privada não ameaça a vida e suas potencialidades. Intenta-se demonstrar a constituição lúdica de sua formação política e o poder transformador da brincadeira diante de violentas experiências de segregação espacial e punição estatal.

Palavras-chave: crianças, brincadeira, luta por moradia, Mercado Sul VIVE, movimentos contraculturais.

Jugar (con) la propiedad: nin@s en movimientos ocupa

RESUMEN El artículo trae reflexiones de niñ@s que, junto con adult@s, están involucrados en luchas por otra forma de vivir en un territorio conocido como Mercado Sul VIVE, en Taguatinga, Distrito Federal, Brasil. A partir de un trabajo etnográfico sobre sus juegos, buscamos explorar el potencial de sus reflexiones e intervenciones hacia un mundo en el cual la propiedad privada no amenace las potencialidades de la vida. Buscamos demostrar la constitución lúdica de su formación política y su poder transformador frente a experiencias violentas de segregación espacial y punición estatal.

Palabras clave: nin@s, ludicidad, luchas por vivienda, Mercado Sul VIVE, movimientos contraculturales.

Properly Playing, Property Playing: children in occupying movements

ABSTRACT The article reflects on children who, together with adults, struggle for another way of living in a territory known as Mercado Sul VIVE, in Taguatinga, Distrito Federal, Brazil. Based on an ethnographic work about their games, we explore the potentiality of their thoughts and interventions in a world where the private property should not hinder life's potentiality. We demonstrate the ludic constitution of their political formation and the transformative power playing has in the face of violent experiences of spatial segregation and State punishment.

Keywords: children, playing, housing struggles, Mercado Sul VIVE, counterculture movements.

DATA DE RECEBIMENTO: 13/08/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 19/01/2022



Raissa Menezes de Oliveira

Cientista social e doutoranda em Antropologia Social na Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Desde a graduação, realiza investigações na área da antropologia da criança e atualmente pesquisa com crianças em ocupações urbanas.

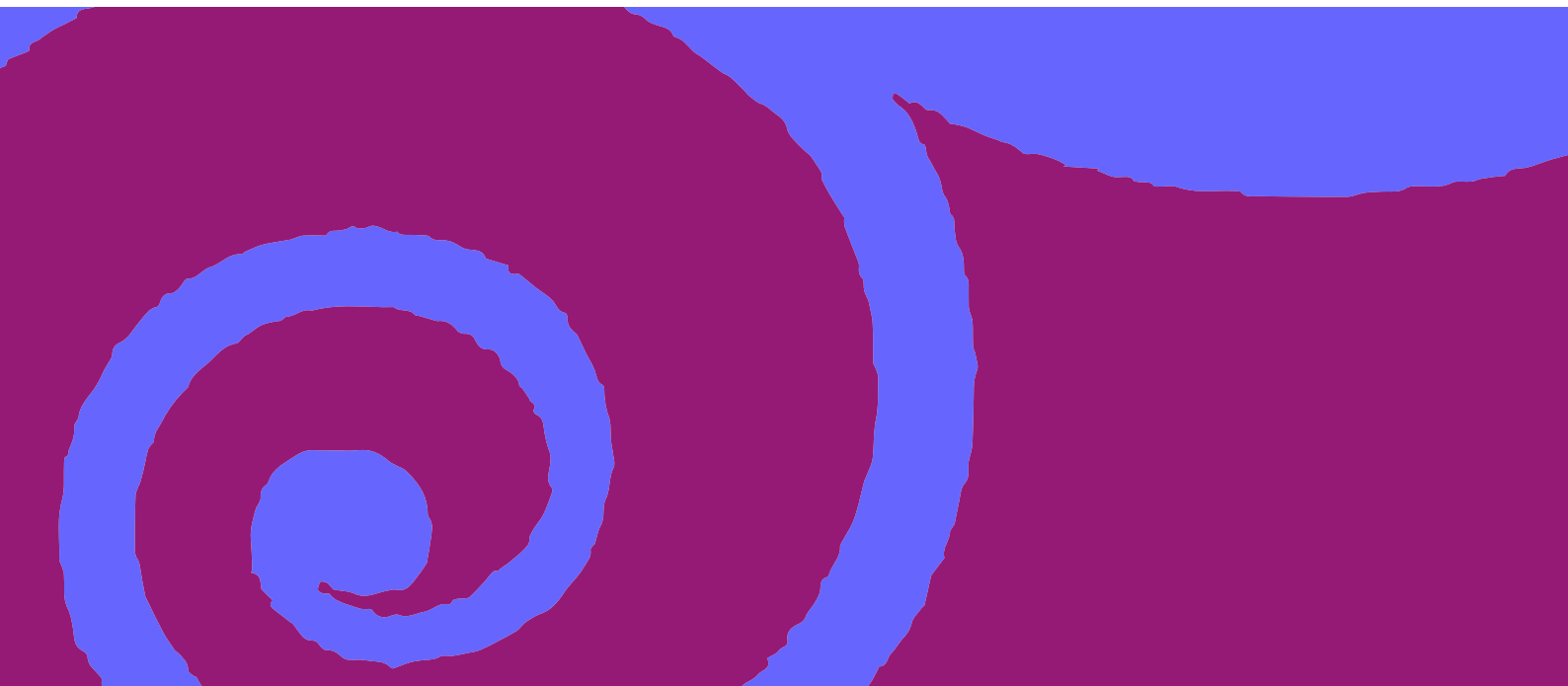
E-mail: raissamo@gmail.com



Antonádía Monteiro Borges

Professora no Departamento de Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Desenvolve trabalho de campo no Brasil e África do Sul.

E-mail: antonadia@ufrj.br



“Como é bom brincar, cafuringar”: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas

Beatriz Corsino Pérez

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia de Campos, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8484-5240>

Estefani Peixinho de Souza

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Psicologia de Campos, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2385-3327>

Introdução

Neste artigo, analisamos como as brincadeiras dizem respeito aos diversos sentidos que compõem o que é ser quilombola, aos processos de apropriação do território, assim como das desigualdades sociais e raciais que crianças e jovens também estão submetidos. Para isso, partimos de uma pesquisa-intervenção, realizada entre 2017 e 2020, com crianças e jovens de Cafuringa, uma comunidade negra rural localizada no município de Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro, Brasil. A partir dessa abordagem metodológica foram realizadas visitas quinzenais, em que fizemos caminhadas pela comunidade, observamos os brinquedos e as brincadeiras e desenvolvemos oficinas participativas com cerca de 30 crianças e jovens, além de 8 entrevistas semiestruturadas com os mais velhos da comunidade.

Cafuringa conta hoje com cerca de 100 moradores, sendo desses 35 crianças e adolescentes¹. A comunidade não consta no mapa ou nos registros oficiais do município, o que faz com que muitas políticas públicas não cheguem ao território. Os moradores sofrem com a falta de água, coleta de lixo, iluminação pública, pavimentação nas ruas, transporte e saneamento básico. A asseguarção de alguns direitos estaria mais perto de se efetivar caso o Estado não tratasse a comunidade como invisível e, nesse caso, o caminho poderia se dar por meio do reconhecimento de Cafuringa enquanto um quilombo. Entretanto, esse processo não é simples, pois não se trata de uma questão meramente jurídica; envolve questões históricas, identitárias e de organização política.

Assim como apontam Souza (2015) e Costa e Scarcelli (2016), em suas pesquisas em quilombos, muitas vezes, a identidade quilombola se dá em um processo de aceitação e também de negação pela comunidade. Alguns moradores de Cafuringa consideram o termo “pesado”, pois remete a um histórico de opressão que é difícil de lembrar. Além disso, há uma série de características negativas que foram associadas aos quilombos dentro de uma ótica colonial – como lugar de “negros fugidos”, preguiçosos, de difícil trato ou ainda que roubaram a terra dos outros –, as quais os moradores não se reconhecem nelas.

Pensando mais especificamente sobre as crianças, entendemos que seus processos de subjetivação como quilombolas se dão nas relações que estabelecem nos diferentes espaços onde estão inseridas, seja dentro ou fora da comunidade, tal como: a família, a escola, a igreja, a vizinhança. A valorização da sua cultura ou as discriminações sofridas nesses espaços interferem no processo de se reconhecerem ou não como quilombolas. As suas vivências as constituem de forma singular, entretanto, também são políticas, pois entendemos o “quilombo como um objeto em disputa, em processo, aberto” (ARRUTI, 2008, p. 1).

Os povos das comunidades negras rurais existem independentemente do nome que lhes é atribuído, e a identificação dessas pessoas ao conceito de quilombo é que dá sentido e simbologia ao termo, e não o contrário. Entender-se enquanto quilombola é, na prática, assegurar o direito à posse da terra, do seu cultivo e a garantia das políticas públicas específicas que lhes são de direito (COSTA; SCARCELLI, 2016). Para Arruti (2008), o que importa é se esse conceito abarca a asseguarção de direitos para esses povos ou se serve para excluí-los ainda mais.

1 Dados obtidos a partir de um levantamento sociodemográfico realizado pela pesquisa em 2021.

Em relação ao processo histórico, O'dwyer (2001, p. 50) retoma a conceituação de quilombo afirmando que raramente se encontrava nesses lugares o escravizado individualizado: “Em verdade, havia famílias de escravos, o que era uma situação completamente diferente, em termos de organização da produção, daquelas formas escravistas que compreendiam apenas indivíduos”. O quilombo, desde sua inauguração, rompe com um modo de vida e ideal de sistema produtivo, delineando novos modelos por meio da cooperação, do escambo e da unidade familiar. Munanga (1996) afirma que, no Brasil, os negros escravizados reconstruíram o quilombo africano para enfrentar a estrutura escravocrata e criar estratégias de proteção aos povos oprimidos da sociedade. Essas perspectivas valorizam os quilombos enquanto territórios étnico-raciais, marcados pelas histórias de luta contra as opressões e de resistência da população negra, que têm como características os elementos comunitários e a autonomia.

Nesse caso, o território pode ser compreendido enquanto espaço apropriado, instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele, e a territorialidade como processos sociais de territorialização (PORTO-GONÇALVES, 2008). Esses processos sociais também vão produzir subjetividades e modos específicos de organização comunitária, podendo ser transmitidos intergeracionalmente. As infâncias quilombolas, com seus brinquedos e brincadeiras, possuem especificidades atravessadas pelas histórias de opressão e também de luta do povo negro que se manifestam nas suas diferentes expressões culturais. Por meio do caminhar pelos quintais, das brincadeiras compartilhadas, das relações que estabelecem com os elementos naturais, as crianças conhecem e transformam o espaço em território, em “coisa própria”.

Embora haja uma diversidade de infâncias existentes no mundo e as condições sociais impostas às crianças sejam heterogêneas, Sarmiento (2002, p. 3) afirma que há também uma condição infantil comum entre as crianças desde o seu nascimento, uma vez que elas são previamente “uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta”. Essa condição comum possibilita a abertura de um espaço que, de certa forma, é só das crianças, onde partilham suas experiências e também uma identificação com os pares, o que inaugura culturas e modos que são próprios do seu grupo geracional.

Considerar a existência de culturas próprias da infância é trazer um marco geracional para esse grupo, sinalizando a criança enquanto ator social e produtora de cultura por meio das relações macroestruturais e entre pares. Entretanto, é necessário fazer um esforço para não situar essa categoria à parte da “cultura dos adultos”. As culturas infantis existem em um campo dialético, de forma que são modificadas e modificadoras de aspectos econômicos, sociais e históricos. Sendo assim, embora as infâncias quilombolas tenham uma série de características que as aproximam de outras experiências infantis, por compartilharem o mesmo grupo geracional, há os atravessamentos de classe, raça, gênero e território que as singularizam.

Além do mais, como ressalta Brougère (1998), a cultura geral também está presente na cultura infantil, como nos diversos jogos que exigem que os participantes saibam previamente os números ou as letras, por exemplo. A brincadeira é um espaço de expressão dos sujeitos, que está situada em uma cultura que lhe dá sentido, sendo parte de um processo de aprendizagem de uma cultura geral – as regras e modos do mundo adulto –, mas também da aprendizagem de uma cultura lúdica, em outras palavras, uma cultura própria do jogo, em que há um sistema de significações, regras e esquemas de brincadeiras. Para que qualquer atividade seja entendida como uma atividade lúdica, o que se torna mais determinante não é a forma ou os objetivos, mas sim o modo como se brinca. Nesse processo, situado em um contexto social e a partir de critérios diversos, um grupo estabelece uma atividade como jogo.

Pensando nos quilombos, as brincadeiras podem perpassar diferentes gerações, compondo sua identidade e o pertencimento à comunidade, desdobrando-se nas intersecções com o território, o trabalho e a memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Ao longo deste artigo, analisamos como as brincadeiras criam momentos de convivência das crianças com a natureza, de trocas intergeracionais, de aprendizado das tradições e dos saberes da comunidade, contribuindo para o processo de subjetivação enquanto quilombolas.

Pesquisa-intervenção e estratégias de ação e reflexão sobre a vida comunitária

Este trabalho surge de uma pesquisa-intervenção realizada entre os anos de 2017 e 2020, em que foram utilizados diferentes instrumentos para a produção de conhecimento, assim como de transformação da realidade social. Neste caso, partimos da concepção de que o pesquisador não é neutro, sua prática é posicionada politicamente e interfere tanto nas interpretações dadas sobre o material de pesquisa e no uso das técnicas quanto nas relações estabelecidas com a comunidade, o que envolve reflexões éticas a respeito da sua responsabilidade, intencionalidade e consequência das ações (MACHADO, 2004). Para que reflexão e ação possam caminhar de forma articulada, busca-se realizar a escuta qualificada, a análise das demandas, as trocas de conhecimentos, em que tanto os pesquisadores como os participantes possam contribuir na investigação e se transformarem durante esse percurso.

Os dados utilizados neste artigo foram construídos a partir de cerca de 50 visitas à comunidade de Cafuringa, em que a equipe formada por estudantes do curso de Psicologia e a professora coordenadora do projeto puderam conversar informalmente com crianças, jovens e suas famílias e realizar caminhadas pelo território. Fizemos observações, registros fotográficos e de vídeos dos brinquedos e das brincadeiras realizadas de forma livre e espontânea, assim como, muitas vezes, pudemos brincar todos juntos, pesquisadores e participantes.

Além disso, realizamos oficinas envolvendo ao todo 30 pessoas, de dois a 24 anos de idade, em que foram utilizados diferentes recursos: leitura e narração de histórias, criação de desenhos, poemas, fotografias, músicas, jogos, de forma a conhecer melhor a relação que as crianças e os jovens estabelecem com o território, as dificuldades apresentadas, assim como provocar uma reflexão sobre a sua realidade social e as possibilidades de ação e de enfrentamento aos problemas vivenciados. As oficinas foram construídas processualmente, sendo planejadas conforme as demandas apresentadas pelo grupo em cada encontro. As atividades eram realizadas na varanda da casa de uma liderança comunitária e em outros terrenos que as crianças escolhiam estar no dia.

Sem desconsiderar o lugar hierárquico que ocupamos na sociedade, enquanto adultos-pesquisadores, foi preciso, no processo da pesquisa, estarmos abertos para aquilo que as crianças queriam ou não falar, visto que são coprodutoras da sociedade e da própria infância (PEREIRA; GOMES; SILVA, 2018). Assim, debruçamo-nos sobre a produção subjetiva desse outro atentas ao lugar singular onde são geradas as questões específicas do campo e entendendo-o em sua complexidade e diferença, pois “(...) pesquisar ‘com’ crianças leva em conta considerar o olhar delas sobre si mesmas, como algo que dá acabamento ao olhar do pesquisador” (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 101).

A investigação também contou com a realização de entrevistas semiestruturadas, nas quais crianças e jovens elaboraram, em conjunto com a equipe da pesquisa, um roteiro de entrevista e selecionaram como informantes adultos que poderiam ter mais conhecimento sobre a comunidade. As perguntas versavam sobre: as histórias de vida dos entrevistados; suas experiências de infância e o passado da comunidade; brincadeiras, tradições e lendas de Cafuringa. Foram feitas oito entrevistas durante o ano de 2019, com 3 homens e 5 mulheres, com idades entre 38 e 60 anos.

Esses encontros foram disparadores do processo de investigação da memória coletiva² (HALBWACHS, 1990), entrelaçando as lembranças das infâncias passadas e atuais de um mesmo território. Além disso, enunciou crianças e jovens enquanto pesquisadores de sua própria história, sendo trabalhadas habilidades como a escuta, a curiosidade e o registro para a manutenção da memória coletiva. Para Halbwachs (1990), a memória é um fenômeno coletivo e social, ou seja, submetido às mudanças e transformações constantes e que, para manter-se, precisa ser reavivada. Por isso, a importância do diálogo e das trocas intergeracionais, em que as lembranças sobre o passado da comunidade possam se fazer presentes nas memórias das crianças de hoje.

No primeiro momento, as jovens mulheres ficaram um pouco tímidas e receosas com a ideia de entrevistar os mais velhos. Entretanto, ao longo do processo, elas se engajaram no movimento de busca para conhecer mais sobre a história de Cafuringa, pois se deram conta que também se referia à sua própria história. A partir disso, identificaram-se com as falas dos adultos e idosos, principalmente quando contavam sobre suas brincadeiras na infância. Esse diálogo sobre o passado também suscitou uma compreensão maior sobre o presente de Cafuringa e permitiu que elas percebessem tanto as mudanças quanto as permanências ao longo do tempo.

Realizamos também um levantamento dos principais brinquedos e brincadeiras da comunidade, o qual deu origem à construção de uma tabela com a descrição das formas de brincar, os materiais utilizados para a construção desses objetos e seus modos de construção. A sistematização nesse formato se deu para fins de registro da diversidade dos modos de brincar que permeiam o local no passado e no presente, assim como da criatividade de seus moradores. Ao longo do texto, apresentamos parte das informações obtidas nesse levantamento.

2 Esta pode ser compreendida como um sistema organizado de lembranças que assegura a coesão e a solidariedade de um grupo social espacial e temporalmente situado (HALBWACHS, 1990).

Brinquedos, trabalho e transmissão intergeracional

Durante a pesquisa-intervenção, os brinquedos de Cafuringa chamaram a atenção, principalmente aqueles produzidos artesanalmente pelas crianças ou por seus familiares por refletirem os valores culturais locais. Segundo Brougère (2010), o brinquedo é um objeto que tem como função a brincadeira e que fornece imagens manipuláveis que permitem dar sentido às ações. Por isso, deve traduzir um universo real ou imaginário que será a fonte da brincadeira. Dessa forma, buscamos compreender de que maneira o brinquedo utilizado pelas crianças em seu cotidiano expressam sobre o que é ser quilombola, o modo de vida local, as formas de educar e de conceber a construção familiar.

Em relação à história dos brinquedos, Benjamin (1994) afirma que, nas sociedades pré-capitalistas, a sua produção estava intimamente ligada ao trabalho artesanal, de sobras do trabalho de marceneiros, ferreiros, entre outros, que com esses materiais, produziam objetos em miniaturas para as crianças. Com isso, alguns brinquedos tornaram-se típicos de determinadas regiões porque correspondiam à abundância do material e às técnicas de trabalho de cada lugar. Mas, com o capitalismo crescente, aquilo que se tratava de uma produção artesanal e familiar deixa de ocupar esse lugar. Os brinquedos passaram a ser do domínio da produção industrial, com uma fabricação especializada e uso de materiais variados.

Com a internacionalização da indústria de brinquedos, produziu-se nas pessoas uma alienação em relação a sua construção, origem, autoria, materiais utilizados, processos de produção, objetivos e contextos nos quais foram pensados e desenvolvidos. Um movimento que Pereira (2009, p. 5) considera ser o plano principal do capitalismo, ou seja, formular “sujeitos expropriados de sua história e se esforça em nos educar para que não nos reconheçamos em nossas produções”. Em contrapartida a esse projeto, há o movimento de apropriação da história, uma vez que tomar posse dela é romper com um plano de mundo que pretende fazer com que os sujeitos e suas culturas morram física e simbolicamente.

A indústria dos brinquedos também cria grande parte das modas entre as crianças e os marcadores de *status* entre os grupos de pares. Entretanto, as crianças são fruidoras de cultura e também construtoras dela, pois ao mesmo tempo em que estão submetidas ao processo de socialização, com a incorporação dos valores, regras e normas culturais, também elegem o que imitar ou reproduzir, podendo imprimir o seu olhar e agir sobre o mundo. Nesse sentido, se as crianças são influenciadas pelos contextos políticos e econômicos, pela educação escolar e familiar, pelas indústrias de brinquedos, os movimentos contrários também existem.

As crianças de Cafuringa, por sua vez, não estão à parte do mundo globalizado, estão situadas nele, sofrem com as suas influências e lidam com elas a partir de práticas e valores culturais locais. Os brinquedos industrializados chegam à comunidade, muitos são objetos do desejo e do consumo das crianças, porém vão ser utilizados à sua maneira, em diálogo com as características específicas do território. Ou seja, os símbolos e as representações que as crianças atribuem aos brinquedos dizem sobre quem elas são e o lugar onde elas moram. Souza (2015, p. 137), em seu estudo com crianças do quilombo de Brotas, no interior de São Paulo, dá um exemplo sobre como os brinquedos são apropriados pelas crianças em seus contextos: “um fogãozinho rosa diz de brincadeiras de casinha e cozinhar, porém, isso não ocorria numa sala fechada ou num espaço dito ‘para crianças’, e sim num quintal de chão batido, envolto por bananeiras num território quilombola”.

As crianças de Cafuringa têm blusas, bonecos, carrinhos e outros acessórios de desenhos e personagens infantis que viram na televisão ou pela internet. Entretanto, mesmo que as propagandas cheguem até as crianças, elas não a tomam para si de forma passiva. Com criatividade, elas produzem novos significados aos brinquedos e criam outras formas de brincar para adequá-los à sua realidade. Poderíamos dizer que se trata de um processo de hibridação, no qual estruturas e práticas que se davam de forma separadas “se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2019, p. 19). Segundo o autor, a hibridação surge, frequentemente, da criatividade individual e coletiva nas artes, na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Como exemplo disso, podemos citar o dia em que chegamos à comunidade e Vicente estava muito animado para nos mostrar o seu *Beyblade*³, feito por ele mesmo.

Vicente disse que para fazer o brinquedo, pegava as tampas de coisas variadas, como: cola, canetas e produtos de limpeza. Ele também tinha uma maneira muito criativa de rodar os *Beyblades*: ele encaixava a tampinha no buraco do CD e enrolava uma linha em sua ponta. Em seguida, a puxava com uma mão enquanto segurava o CD com a outra, de modo que o pião escapava rodando com muita velocidade, reproduzindo o movimento de lançar os *Beyblades* (Relatório, abril de 2019).

Em Cafuringa, o acesso ao *Beyblade* e a outros brinquedos industrializados é dificultado por questões econômicas, pois costumam ser muito caros em relação à renda dos moradores, os quais, muitas vezes, dependem de auxílios do Governo Federal e desempenham atividades na roça, na lavoura de cana-de-açúcar, cuidam de animais em um haras vizinho à comunidade ou trabalham como empregadas domésticas. Assim, os brinquedos industrializados não são prioridade de compra para as famílias, que privilegiam gastar com despesas de alimentação e manutenção da casa. Diante disso, é muito comum que as crianças construam seus próprios brinquedos, como carrinhos de madeira, de lata, de garrafa PET, reutilizando materiais descartados e disponíveis no quintal.

Compreender esses processos de criação das crianças evidencia que as identidades não são “puras”, “imutáveis”, em uma tentativa de delimitar a infância vivida em Cafuringa como sendo radicalmente oposta a outras infâncias. Os quilombos, muitas vezes, foram associados a uma visão de povos isolados em seus territórios, o que teria garantido a sobrevivência de práticas culturais que “sobraram” de um passado pré-industrial. Entretanto, observamos que as crianças de Cafuringa também estão conectadas, conhecem muitos brinquedos da moda, e alguns são apropriados à sua maneira.

Ao mesmo tempo, notamos que o brinquedo artesanal faz parte das tradições locais, um saber transmitido de geração em geração e que permanece vivo ao longo do tempo. Em Cafuringa, os moradores se juntavam para fazer as decorações das festas juninas, a confecção das fantasias, da boneca Colombina e do boi que desfilavam no bloco de carnaval que antigamente existia lá. Para dançar o jongo e o forró, as mulheres costuravam seus vestidos e saias rodadas. Embora essas práticas culturais não estejam mais presentes na vida dos moradores, as meninas continuam aprendendo a costurar e a confeccionar suas bonecas com retalhos de tecidos e de materiais recicláveis.

3 *Beyblade* é um tipo de pião. Os jogadores o soltam simultaneamente em uma arena própria para o brinquedo para disputar qual rodopia por mais tempo.

Elas utilizam mangas de camisas e costuram com barbante as roupas da “boneca de litro”, feita com garrafa PET, como também bolsinhas, mochilas, móveis para a casinha de boneca, aportando-se dos nos ensinamentos passados de mães para filhas. Nas entrevistas, as mulheres contaram que, além das bonecas de pano, faziam outras com espiga de milho e com algumas plantas que havia no local, mas que hoje já não existem mais.

Os brinquedos feitos artesanalmente nos foram apresentados pelas crianças com grande entusiasmo, evidenciando um apego e um zelo diferentes dos que direcionam para outros brinquedos. Elas olhavam com atenção e reparavam nos seus mínimos detalhes, afinal, é um objeto único, fruto do trabalho de um colega, que, geralmente, conta como foi feito, quais materiais foram utilizados, os truques, o tempo e o trabalho que foi exigido para construí-lo. Para fazer um caminhão, por exemplo, Marcelo, de 10 anos, utilizou restos de madeira, cortou uma embalagem de produto de limpeza para fazer a cabine, barras de ferros e latas de sardinha para encaixar as rodas, feitas com pedaços de borracha de chinelo, e ainda prendeu uma corda na frente para puxá-lo. Nesse compartilhar da técnica de como produzir o caminhão, os meninos estão inaugurando um espaço de transmissão intergeracional importante, em que as crianças ensinam e aprendem com outras crianças.

Em outro encontro, Vicente trouxe um caminhão que seu pai havia “turbinado”. Na parte de trás foram feitos dois baús grandes de madeira, na parte da frente foi utilizada a cabine de um caminhão de plástico e foi colocado um cordão que as crianças puxavam enquanto corriam. Depois de ficarem impressionados com a obra, os meninos se uniram para encher a carroceria do caminhão com palhas, simulando um carregamento de cana-de-açúcar. Eles se revezavam entre quem empurrava o caminhão até a cerca, onde era descarregado, e voltavam para pegar mais carga. As crianças já sabiam como deveriam proceder com a “cana” e como carregá-la ou descarregá-la, de forma que todas brincaram em grupo, abrindo um espaço de compartilhamento tanto do brinquedo quanto da brincadeira.

Os caminhões também são temas frequentes nos desenhos produzidos pelas crianças, que reproduzem diferentes modelos: “caminhão-baú”, “caminhão de cana” e “motocana”, que é uma escavadeira com a pá articulada utilizada para pegar a cana-de-açúcar depois de cortada. Desenhar e brincar com os caminhões expressam sobre aquilo que as crianças veem no seu dia a dia – as plantações ao redor da comunidade, os pais que trabalham como boias-frias e os caminhões carregados que passam pela estrada. Assim, por meio das brincadeiras, elas também vão aprendendo os ofícios dos pais.

Delalande (2001), nas suas pesquisas sobre brincadeiras, observou que as crianças constroem uma relação amigável, solidária e uma comunhão cultural por meio do jogo. Os papéis desempenhados por cada participante têm sentido somente no coletivo, quando exercem as trocas e as doações. Dessa maneira, o grupo compartilha significados, gestos, formas de se comunicar, regras e valores. Na brincadeira com o caminhão, as crianças sabem como a carga deve ser colocada e exercitam a vez de cada um dar a sua contribuição. Essa cena revela sobre os modos de brincar das crianças em Cafuringa, expressa as relações grupais e as condições pelas quais estabelecem sua comunhão cultural, que, somados, refletem parte do que é ser uma criança quilombola.

Na entrevista, Márcio, de 48 anos, contou que constrói brinquedos desde criança. No início, fazia caminhões com sucata, como os de Marcelo, e, aos poucos, foi aperfeiçoando a sua técnica. Ele constrói diferentes tipos de caminhão com madeira e alumínio, e corta com *makita*, produzindo réplicas dos mesmos modelos representados pelas crianças em seus desenhos. Assim, Márcio, que durante o dia trabalha para a usina álcool-açucareira, em seus horários de folga, produz brinquedos que remetem à cultura local e às cenas de seu cotidiano. Ele considera a sua habilidade um dom, que veio à tona com a necessidade quando ainda era criança. Márcio precisava ajudar a mãe a tapar os buracos decorrentes das chuvas na parede da casa de estuque onde viviam; aprendeu, assim, a fazer reparos e também a construir, como vemos no trecho a seguir:

Eu hoje tenho uma profissão que eu não trabalho nela, mas hoje eu tenho a profissão de pedreiro [...]. Eu já nasci com aquele dom quando era criança, juntava eu e minhas irmãs, nós fazia muita casinha, essas casinhas de tijolo, pedacinho, nesses caquinhos de tijolo quebrava, nós apanhava fazia aquele barro e fazia aquelas casinhas no chão (Entrevista com Márcio, 48 anos, 2019).

A fala de Márcio expressa um aprendizado que não se dá oficialmente nas salas de aulas, mas que é fruto de um processo de vivências das brincadeiras, da observação e da curiosidade. Ao criar as casinhas de boneca com as irmãs, aprendeu as técnicas de construção que hoje ele utiliza para fazer as casas da comunidade. Márcio conta que, para além de possibilitar a construção de brinquedos – os quais agora se compromete a fazer para os filhos, os netos e as outras crianças vizinhas –, o seu “dom” também era essencial para que pudesse ajudar sua mãe com os artefatos e na manutenção da sua própria casa. Márcio também fazia o juquiá, um instrumento feito com fibra de bambu que as pessoas utilizavam quando iam pescar nas lagoas próximas a Cafuringa. Atualmente, Marcelo, de 10 anos, pesca com uma varinha construída artesanalmente por ele e sua mãe.

Desse modo, a brincadeira e o trabalho possuem uma relação dialética nessa experiência de infância. O trabalho dos adultos serve como repertório para as brincadeiras infantis, que, por sua vez, permitem experimentar e aprender as habilidades necessárias para o seu exercício. A criança, comprometida com a família, ajuda a resolver os problemas de casa, participa de sua construção de forma não apenas simbólica, mas concretamente ao colocar o barro na parede com suas próprias mãos, como disse Márcio. Assim, pescar, cuidar dos bichos ou construir seu próprio carrinho também é brincadeira, é “uma forma lúdica de aprendizagem do trabalho de seus pais” (PEREIRA, 2009, p. 4).

Precisamos, portanto, pensar sobre o que estamos denominando trabalho e qual a função deste no contexto em que acontece. Amoras e Motta-Maué (2016), em uma pesquisa com crianças quilombolas de Abacatal, no Pará, discutem o “ser trabalhador” como sinônimo de “tornar-se um abacataense”. Para os moradores de lá, o ser trabalhador é traduzido como “cuidar d’as minhas coisas”, ou seja, cuidar da roça, da casa, enfim, dos afazeres que mantêm o modo de ser abacataense. Nesse processo de “cuidar das coisas”, as crianças possuem muitas funções, que elas próprias nomeiam como “criança trabalha ajudando”. Foi observado pelas pesquisadoras que esse é também um momento de socialização, quando entram em contato com os mais velhos, e de aprendizagem do que é viver naquele território. Assim, esse trabalho vai se diluindo no dia a dia e, por vezes, torna-se parte da brincadeira: “‘brincar e trabalhar’ e ‘brincar de trabalhar’ são duas atividades, ou conjunto de atividades, integrantes da vida diária das crianças. São tempos e espaços propícios ao desenvolvimento das técnicas de corpo ali valorizadas” (AMORAS; MOTTA-MAUÉ, 2016, p. 280).

Em Cafuringa, sabemos que, muitas vezes, foi necessária a contribuição das crianças para a sobrevivência da família, o que fez com que a maioria dos adultos que vivem lá hoje abandonassem a escola antes de completarem o Ensino Fundamental. Márcio relembra que decidiu sair da escola com 13 anos para ajudar a mãe, pois tinha perdido o pai e seus irmãos eram todos pequenos. Ele se sentia incomodado de ver a mãe trabalhando sozinha, não dando conta das tarefas e passando por dificuldades. Por isso, ele estudou apenas até o 5º ano. Cláudia, de 52 anos, quando questionada sobre o que gostava de fazer na infância, respondeu: “Eu trabalhava só”. Ela precisou trabalhar aos nove anos na lavoura de cana-de-açúcar com seu pai e com seu irmão e como resultado disso só conseguiu frequentar a escola até o 1º ano do Ensino Fundamental. Essas narrativas se repetiram ao longo das entrevistas e se referem à dureza de uma infância em que precisavam trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar para sobreviver, retratando os corpos negros que foram explorados e desumanizados desde pequenos e que remontam aos tempos de escravidão.

Após a insistência para que Cláudia se lembrasse de alguma brincadeira, ela conta: “A gente brincava de esconder para ver quem achava. A gente nem tinha boneca para brincar. O que a gente fazia eram as tranças no mato e dizia que era boneca”. Marlene, de 60 anos, rememorou que brincava com as coisas que encontrava ao seu redor: “Eu brincava de três Marias com a pedrinha. Até hoje eu lembro”. Diante disso, faz-se interessante pensar, como Sarmiento (2002) e Noguera e Alves (2019, p. 18) apontam, que, mesmo sob todas essas vulnerabilidades, as crianças negras ainda brincam e conseguem “suscitar a curiosidade e o encantamento diante da vida, mesmo nos momentos mais terríveis”.

Hoje, os mais velhos reconhecem que o aspecto que mais avançou em Cafuringa foi o fato de as crianças poderem ir à escola sem precisarem abandoná-la para trabalhar. Há a aposta de que as novas gerações possam seguir rumos diferentes de seus pais e avós, embora ainda observemos muitos jovens na comunidade que deixaram de estudar para se dedicar ao trabalho.

Brincadeiras e suas relações com o corpo e com o território

Cafuringa é bom pra poder brincar
Muitas vezes penso de não largar esse lugar
Como é bom brincar
Cafuringar

(Clara, 8 anos, e Tatiana, 12 anos)

Nas oficinas, as crianças destacam Cafuringa como um bom lugar para brincar, revelando a importância que a cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998) tem na comunidade. Na rua, passam poucos carros e elas se sentem seguras para passear pelos quintais dos vizinhos e nas estradas de terra. As crianças brincam com seus irmãos, primos, tios, conhecendo-se desde quando nascem. As jovens, por sua vez, cuidam dos bebês e também das crianças mais novas. Elas, às vezes, brincam entre si de pique-bandeira, pique-esconde e futebol. Além de organizarem as brincadeiras dos mais novos, elas colocam ordem e os repreendem nos momentos de confusão, briga e bagunça. As próprias crianças são parte fundamental na rede de cuidados delas mesmas, isso porque frequentam a casa uma das outras, convivem diariamente, trocando entre si e estreitando seus laços de amizade.

O espaço comumente designado para brincar é do lado de fora de casa, portanto, muitas brincadeiras fazem-se possíveis por meio dos elementos presentes no território, de onde provém a maioria dos materiais dos seus brinquedos. Elas introduzem os restos de madeira, folhas, flores, sementes em suas brincadeiras. A areia, por exemplo, é outro material que perpassa grande parte dos jogos das crianças, principalmente das menores. As ruas da comunidade não são asfaltadas e, por isso, possuem areias que ficam acumuladas por toda a estrada. As crianças rolam e desenharam na areia, brincam de luta, de comidinha, de baleba – como chamam a bolinha de gude – e até mesmo fazem “colagem” de folhas e gravetos no chão. Esse material também é fundamental na construção de brinquedos, como o “rolo que poca⁴” e a “boneca de litro”, ambos feitos com garrafa PET e areia molhada para dar sustentação. No rolo, ainda é pregado um pedaço de borracha para fazer um barulho quando as crianças puxam feito um carrinho pelo chão.

Nas entrevistas, o pique-esconde foi uma brincadeira lembrada por muitas pessoas como um momento de encontro e divertimento. É também muito comentada pelas crianças, presente no poema feito por Vicente, que à época, tinha 6 anos:

Cafuringa é bom demais para brincar de noite
Minha mãe não deixa
Me chama pra jantar dentro de casa
E eu vou lá brincar com eles.

Segundo os jovens, o melhor horário para brincar de pique-esconde é à noite e, às vezes, os adultos também participam. A brincadeira é motivo de fofocas, como contam as meninas, pois alguns adultos julgam o pique-esconde como um pretexto para elas namorarem escondido dos pais. Não é praticado pelas crianças muito pequenas por ser considerado perigoso. Para além da estratégia de se esconder, é preciso que haja um conhecimento prévio dos lugares e de seus perigos para não encontrar os bois, as cobras ou outros bichos perigosos no caminho. Portanto, o pique-esconde faz parte da convivência comunitária e intergeracional, possibilitando encontros, desencontros e até mesmo espaço de flerte entre os jovens.

A relação que as crianças têm com as plantas, as árvores e os animais, muitas vezes, são encontros de amizade e cumplicidade. Evandro, de 8 anos, por exemplo, possui uma enorme mangueira na frente de sua casa. Quando a árvore está carregada de frutos é motivo de orgulho, pois, além de servirem como alimento, depois e durante as brincadeiras, também são formas de Evandro presentear as pessoas. Certa vez, o menino nos convidou para realizarmos um dos encontros do grupo no quintal da sua casa. Nesse dia, houve uma sessão de fotos em cima da árvore, iniciada pelo próprio Evandro, que, depois de subir na mangueira, gritou: “Tia, tira uma foto minha aqui em cima!”. Alguns meses depois, quando a árvore se encontrava sem frutos, o menino disse: “sabe do que eu estou com saudade? Da mangueira cheia de manga”. Assim, as crianças também aprendem sobre as estações do ano, a época boa para cada fruta, a lidar com os seus sentimentos e sobre a passagem do tempo.

4 Pocar significa estourar, em Campos dos Goytacazes.

Na entrevista, Nilda, 56 anos, disse que uma das brincadeiras que mais fazia em sua infância era: “subir nas árvores, subir em pé de manga para tirar manga. Eu trepava muito em árvore, era que nem moleque macho”. Assim, há gerações a árvore é usada como abrigo, brinquedo, esconderijo, é lugar de descanso e de conversa, como também pode ser lugar de saudade, mistério e aventura. Nesse sentido, apesar de ser um exercício corriqueiro, subir nela expressa também as habilidades motoras e de locomoção pelos espaços da comunidade, sendo a vista lá do alto uma forma de situá-los geograficamente e de conhecer a sua terra por diferentes ângulos.

Em uma das visitas, observamos a cena em que Vicente, com 8 anos, estava em cima do coqueiro enquanto as outras crianças torciam para que ele conseguisse pegar os frutos. Quando finalmente o menino conseguiu, a felicidade se contagiou entre as crianças. As águas de dois cocos conquistados foram divididas entre quase todos, pois algumas das crianças que vibravam nem mesmo gostavam de bebê-la. Essa cena nos mostra como o “andar juntos” também faz parte dessa “comunhão cultural” (DELALANDE, 2001), possibilita que as crianças compartilhem histórias e explorem situações novas. Ao caminharem em grupo, uns aos outros se incentivam a subir em árvores, a andar pelo pasto fugindo dos bois ou a visitar uma parte da comunidade que nunca foram antes. Sempre que as crianças nos contam suas aventuras na roça, nos ninhos dos animais e no mato, relatam estar com outras crianças, pois assim é mais seguro e divertido. Elas contaram gostar de caçar passarinhos, preás e tanajuras para comer.

Há também a presença no território de seres fantásticos, como Curupira, que se esconde no buraco da jaqueira ou atrás da bananeira, e do lobisomem, que aparece nas noites de lua cheia. Ao caminharmos pela comunidade, as crianças narraram histórias que temem (PÉREZ, 2020), como a do cachorro que foi encontrado debaixo da “jaqueira enfeitiçada” e não parou mais de crescer, do homem que virava casa de cupim, da coruja que traz mau agouro e do pássaro quero-quero, que ataca querendo furar os olhos das crianças. Essas narrativas foram transmitidas oralmente entre as gerações e compõem a memória coletiva local. Repetidamente, ouvimos essas histórias nas entrevistas e elas foram incorporadas pelas crianças no seu repertório lúdico.

As brincadeiras dão-se, portanto, como uma forma de as crianças se apropriarem dos espaços da comunidade e torná-los delas, como também observado por Pérez e Jardim (2015) na pesquisa com as crianças do morro da Babilônia, no Rio de Janeiro. Embora em realidades distintas, na favela ou no quilombo, ao percorrerem os espaços da comunidade, as crianças se relacionam com seus vizinhos, se deparam com os problemas enfrentados no cotidiano, produzem conhecimento sobre os melhores lugares para brincarem de cada coisa, observam as condições do clima – presença de vento, sol, chuva –, que podem ser dificultadoras ou facilitadoras de brincadeiras e, assim, vão construindo laços de pertencimento com o território.

Essas experiências infantis são “expressões da ludicidade do quilombo” (SOUZA, 2015, p. 129), que o transforma em um lugar constituído de subjetividade, simbolismo e representação dos atores sociais que ali estão. É justamente por meio do contato com os diferentes espaços da comunidade que as crianças vão entendendo suas singularidades, aprendendo suas “armadilhas e seus tesouros”, percebem também o lugar social em que a comunidade está situada, dando-se conta das desigualdades, do racismo, das opressões e se entendendo enquanto sujeitos atravessados por isso tudo.

As crianças de Cafuringa pulam de um lado para o outro, plantam bananeiras, fazem saltos-mortais, brincam de morto-vivo, pulam corda, fazem do seu corpo uma mola, que, como um coqueiro, finca na terra. Os seus movimentos nos relembram da ginga da capoeira e das brincadeiras de roda, onde afirmam a coletividade de suas identidades. Das brincadeiras de roda, uma das mais presentes é “Plantei um Pé de Alface”, em que as crianças fazem um círculo e uma pessoa entra na roda responsável por dançar. A música diz: “plantei um pé de alface no meu quintal/ nasceu uma morena de avental/ rebola morena, rebola morena, que eu quero ver/ morena bonita, morena bonita, que é você”.

Segundo Nogueira (2017), quando as crianças negras se unem em roda para brincar, ressignificam a linha abissal construída pela modernidade que separa os “visíveis” daqueles “invisíveis”, esses estados de união transformam as linhas em círculos, que ficam sempre abertos à chegada de novos integrantes que possam contribuir. O autor entende que a roda não é um lugar sem debates, de paz perpétua, pelo contrário, é um espaço que se abre para reconhecer a existência de embates e que se propõe a trabalhar em prol de alternativas que sejam democráticas, onde se pode compartilhar com os outros a inauguração de novos mundos. Por isso, quando as crianças de Cafuringa vão até o meio da roda, onde até mesmo os meninos dançam e participam, estão fazendo presentes em suas brincadeiras espaços de coletividade e trocas, movimentos que fazem parte da memória coletiva da comunidade.

A brincadeira de roda também era praticada pelos adultos de Cafuringa na tradição do samba e do jongo. Esta é uma expressão que integra dança, canto e percussão de tambores, criada pelos trabalhadores negros escravizados, nas lavouras de cana-de-açúcar e de café, no Sudeste do Brasil. Nas entrevistas, a figura de Dona Moreninha, a matriarca local, foi lembrada pelas festas que dava em sua casa, pelas rodas de jongo e pelo bloco de carnaval. Na pesquisa-intervenção, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir duas senhoras se lembrarem de um ponto de jongo feito por Dona Moreninha, que dizia assim:

Ilumina meus caminhos, Estrela d'alva
Ilumina meus caminhos
Preciso viajar, Estrela d'alva
Alumia meus caminhos.

Esse foi um momento importante, uma vez que o jongo deixou de ser praticado depois que a matriarca faleceu. Com a evangelização da comunidade, o jongo passou a ser associado ao candomblé, visto de forma negativa pelos moradores, muitos, inclusive, recusaram-se a falar sobre isso. Hoje, observamos entre crianças e jovens o canto dos hinos e das danças que são apresentados na igreja evangélica presente no local. Assim, algumas brincadeiras deixaram de existir na comunidade, pois seus significados já não fazem sentido para quem hoje vive ali, enquanto outras foram criadas ou continuam sendo transmitidas e praticadas a cada geração.

Considerações finais

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a brincadeira está situada em uma realidade que faz parte de um processo dialético de apreensão e construção de cultura (BROUGÈRE, 1998). É brincando que as crianças se apropriam do mundo, o interpretam e lhe dão novos sentidos na dimensão imaginária do faz-de-conta. Simultaneamente, elas imprimem suas identidades, a partir da realidade social e dos objetos que estão à sua volta, e participam de uma rede de conhecimentos e experiências transmitidos intra e intergeracionalmente. No texto, analisamos como as brincadeiras fazem parte dos processos de subjetivação como quilombolas ao criar momentos de trocas, de aprendizado das tradições e saberes da comunidade, assim como de apropriação do território.

Notamos que a vida de crianças e jovens de Cafuringa é atravessada pelas desigualdades sociais e raciais, que se evidenciam nas opressões, nas precárias condições de vida, na necessidade de trabalhar, na ausência de políticas públicas na comunidade. Ao mesmo tempo, seus processos de subjetivação também se constituem pelas lutas do povo negro, pelas práticas culturais e tradições que se expressam na produção artesanal dos brinquedos, nas caminhadas de pés descalços pela terra, no subir nas árvores, no brincar com o corpo e de roda. De forma dialética, as crianças brincam sobre os trabalhos dos adultos ao mesmo tempo em que aprendem as habilidades necessárias para o seu exercício e contribuem com a dinâmica familiar.

As crianças dão novos significados e usos aos objetos, diferentes daqueles preestabelecidos, e fazem isso partindo de um referencial, que é o acervo lúdico do território. Os brinquedos artesanais, como os caminhões de madeira, o rolo e as bonecas, por exemplo, fazem parte desse acervo. A partir da convivência com os diferentes espaços da comunidade, as crianças conseguem apropriar-se de seu território e das experiências dos mais velhos, que passam adiante o modo de “fazer as coisas”. Assim, elas reproduzem, nas suas formas de estar na comunidade, gestos e movimentos que atravessam o tempo. Pelas brincadeiras, as crianças exercem, por um lado, a solidariedade e a comunhão cultural entre pares, por outro, criam suas próprias memórias que se conectam ao território e dialogam com as histórias das gerações anteriores.

Nesta pesquisa-intervenção, observamos que crianças e jovens puderam ser pesquisadores de sua própria história e acessaram as memórias coletivas narradas pelos mais velhos sobre como era a comunidade no passado, as brincadeiras e os brinquedos, bem como as lendas existentes em Cafuringa, que foram incorporadas aos seus repertórios. Esse movimento contribuiu para a manutenção da memória coletiva, que também se atualiza a partir das experiências das próprias crianças.

Dessa forma, a pesquisa promoveu a valorização dos brinquedos e das brincadeiras, considerando-os como elementos importantes da cultura infantil e da comunidade, uma vez que refletem o seu modo de vida, os conhecimentos sobre a natureza e o território, e agem na construção de suas identidades negra e quilombola. Como desdobramento, pretendemos aprofundar a discussão sobre as lendas e as questões religiosas e como elas atravessam o exercício de ser criança em Cafuringa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORAS, M.; MOTTA-MAUÉS, M. A. Ser um trabalhador/tornar-se um abacataense: criança, socialização e identidade em uma Comunidade Quilombola da Amazônia-PA. **Latitude**, Maceió, v. 10, n. 2, p. 251-285, 2016.
- ARRUTI, J. M. Quilombos. In: PINHO, O. SANSONE, L. **Raça: perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 1-33.
- BENJAMIN, W. História cultural dos brinquedos. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 244-249.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998.
- _____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2019.
- COSTA, E. S.; SCARCELLI, I. R. Psicologia, política pública para a população quilombola e racismo. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 357-366, 2016.
- DELALANDE, J. **La cour de la récréation: pour une anthropologie de l'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- MACHADO, M. N. M. **Práticas psicossociais: pesquisando e intervindo**. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2004.
- MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996.
- NOGUERA, R. Entre a Linha e a roda: Infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes - UNIGRANRIO**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 398-419, 2017.
- NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, jul. 2019.
- O'DWYER, E. C. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- PEREIRA, R. M. R. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-20, 2009.
- PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 59-106.
- PEREIRA, R. R.; GOMES, L. O.; SILVA, C. F. S. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 761-780, 2018.

PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 3, p. 494-504, 2015.

_____. Entre cercas, brincadeiras e feitiços: os conflitos e as apropriações do território por crianças e jovens quilombolas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-27, nov. 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. In: CECEÑA, A. E. (Org.). **De los saberes de la emancipación y de la dominación**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2008. p. 37-52.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas na infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2002.

SOUZA, M. L. A. D. **"Ser quilombola"**: identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RESUMO

Os quilombos são territórios étnico-raciais marcados pelas histórias de luta contra as opressões e de resistência da população negra. No artigo, discutimos como a brincadeira compõe parte do que é ser quilombola, os processos de apropriação do território e das desigualdades sociais e raciais as quais crianças e jovens estão submetidos. Realizamos uma pesquisa-intervenção, entre 2017 e 2020, na comunidade de Cafuringa, em Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro, Brasil. Fizemos oficinas com 30 crianças e jovens e 8 entrevistas semiestruturadas com adultos, além da observação do brincar livre. Entendemos a brincadeira como uma forma de produção de cultura e de criação de uma solidariedade entre pares. Observamos que as crianças aprendem entre si e com os adultos a produzir brinquedos artesanais e significam a sua realidade social pelas brincadeiras. Sendo assim, o brincar faz parte do processo de apropriação do território e de construção de suas identidades negra e quilombola.

Palavras-chave: infância, quilombo, brincadeira, território.

“Qué bueno es jugar, cafuringar”: transmisión intergeneracional y apropiación del territorio por parte de los niños quilombolas

RESUMEN

Los *quilombos* son territorios étnico-raciales marcados por historias de lucha contra las opresiones y de resistencia de la población negra. En el artículo, discutimos cómo el juego compone parte de lo que es ser un *quilombola*, los procesos de apropiación del territorio y de las desigualdades sociales y raciales, las cuales niños y jóvenes están sometidos. Realizamos una investigación-intervención, entre 2017 y 2020, en la comunidad de Cafuringa, en Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. Utilizamos talleres con 30 niños y jóvenes y 8 entrevistas semiestructuradas con adultos, además de la observación del juego libre. Entendemos el juego como una forma de producción de cultura y creación de una solidaridad entre pares. Observamos que los niños aprenden entre sí y con los adultos a producir juguetes artesanales y significan su realidad social a través del juego. Siendo así, el juego es parte del proceso de apropiación del territorio y de construcción de sus identidades negras y *quilombolas*.

Palabras clave: infancia, *quilombo*, juego, territorio.

“How good it is to play, *cafuringar*”:

intergenerational transmission and appropriation of the territory by *quilombola* children

ABSTRACT

The *quilombos* are ethnic-racial territories defined by their history of struggle against oppression and the resistance of black population. In this paper, we discuss how children's games constitute part of what it means to be a *quilombola*, the processes of appropriation of the territory and the social and racial inequalities to which children and young people are subjected. We carried out an intervention-research between 2017 and 2020 in the Cafuringa community, in Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brazil. Workshops happened with 30 children and youths and 8 interviews with adults, besides the observation of free play. We understand that the children's games are one of the ways for children to produce culture and creating solidarity between peers. We observed that children learn from each other and with adults to produce handmade toys and signify their social reality through play. Thus, playing is part in the process of appropriation of the territory and constructing their black and *quilombola* identities.

Keywords:

childhood, *quilombo*, play, territory.

DATA DE RECEBIMENTO: 30/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 02/02/2022



Beatriz Corsino Pérez

Psicóloga e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Professora do Departamento de Psicologia de Campos da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas (NIJUP).

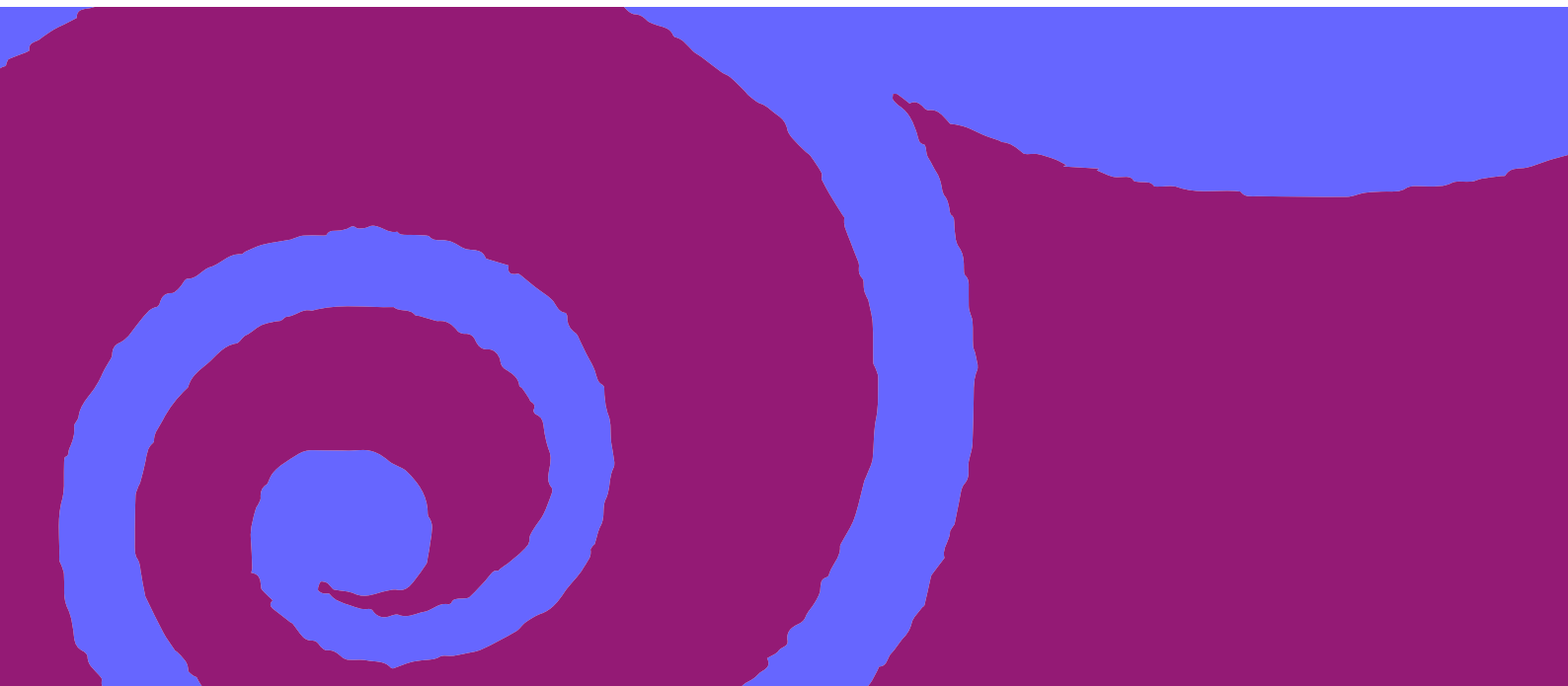
E-mail: beatrizcorsino@id.uff.br



Estefani Peixinho de Souza

Psicóloga formada pelo curso de Psicologia de Campos da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Foi bolsista de Iniciação Científica Faperj e CNPq. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas (NIJUP).

E-mail: estefanipeixinho@id.uff.br



Infância e saberes quilombolas: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Ariquipá – MA

Raylina Maíla Coelho Silva

Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Educação I, São Luís, Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3372-0453>

Hellen Silva Carneiro Ferreira

Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Educação I, São Luís, Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9886-5085>

Layna Kariny Freire Madeira

Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Educação I, São Luís, Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/000-0001-5489-0692>

Rosyane de Moraes Martins Dutra

Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Educação I, São Luís, Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4800-7493>

Introdução

Contar histórias em comunidades quilombolas configura-se como uma prática cotidiana que contribui para a preservação, transmissão e ressignificação de saberes e experiências. As histórias são renovadas e atualizadas constantemente e, por essa razão, perseveram como práticas nos quilombos brasileiros. Nesse sentido, compreendem-se comunidades quilombolas como coletivos afrodescendentes, rurais ou urbanos, que utilizam as práticas de contação de histórias como metodologia para a Educação das crianças quilombolas e como elemento de resistência que preserva e ressignifica culturas, identidades, memórias, reforçando, assim, a valorização da identidade cultural.

A contação de histórias contribui também para ser desmistificada a concepção limitada do que seja um quilombo, não apenas como lugar de negros fugitivos, mas, principalmente, como espaço de luta contemporânea pela posse definitiva de suas terras; de reconhecimento de suas trajetórias individuais e coletivas; de sua memória e mitos fundadores; sua diversidade, corroborando para a revisão de concepções estereotipadas e limitadas desses espaços.

Sendo assim, pretende-se apresentar dados da atividade de contação de histórias realizadas com as crianças pelos adultos para valorização cultural e de resistência em comunidades quilombolas e por se contrapor às formas de silenciamento cultural e à homogeneização das culturas, observando a trajetória da infância nos quilombos como constituinte dos territórios. A infância quilombola está, assim, intimamente atrelada à comunidade e às questões culturais, sociais, econômicas e político-institucionais que a envolvem, fato que torna necessário entender as relações entre as crianças, delas com os adultos, entre os próprios adultos, na relação com o território quilombola e a sociedade mais ampla, envolvida na construção de sua identidade étnica (Estado, legislação, comunidades quilombolas, escola, vizinhança).

A pesquisa se desenvolveu a partir da sétima edição da *Semana do Bebê Quilombola*, com o tema *Todos pela Primeira Infância*, no município de Bequimão – MA, Brasil, durante os meses de janeiro a novembro de 2019, onde o Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (Gepib), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil, teve participação. O evento foi uma iniciativa da Prefeitura do Município de Bequimão em parceria com a Fundação Josué Montello, Fundo das Nações Unidas para a Infância (do inglês, United Nations International Children's Emergency Fund – Unicef) e diversas instituições que discutem a garantia dos direitos das crianças de até seis anos nascidas nas comunidades remanescentes do quilombo. A *Semana do Bebê Quilombola* é uma nova proposta de atenção à primeira infância. A mobilização social foi instituída no município de Bequimão por meio da Lei nº 08/2013, considerando a identidade própria das comunidades quilombolas.

A autorização das visitas do grupo de pesquisa à comunidade favoreceu encontros com os sujeitos formadores das crianças no seio do quilombo, ou seja, as pessoas mais velhas e os professores, designados por possuírem conhecimentos sobre a língua materna, noções de matemática e das ciências da natureza. A cidade de Bequimão assinou o termo de adesão ao Selo Unicef, iniciativa que pretende incentivar os municípios da Amazônia Legal a implementar ações para garantir direitos e melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Atualmente, Bequimão possui 11 comunidades oficialmente reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares como remanescentes de quilombos: Ramal de Quindíua, Santa Rita, Mafra, Ariquipá, Rio Grande, Sibéria, Marajá, Pericumã, Sassuí, Juraraitá e Conceição. Além dessas, estão em processo de certificação mais oito comunidades: Pontal, Monte Alegre, Monte Palma, Frexal, Águas Belas, Santa Tereza, Boa Vista e Iiritíua. No entanto, a pesquisa foi realizada apenas com os alunos da Educação Infantil do quilombo Ariquipá.

Saberes quilombolas e valorização cultural: construindo cultura lúdica

As comunidades quilombolas podem ser compreendidas como projetos políticos e coletivos de liberdade, ambientes onde foram restabelecidas sociedades relativamente autônomas e com notável presença das tradições africanas. Das formas de resistência ao sistema escravista brasileiro, a formação de quilombos foi a mais significativa, fomentando o declínio da sociedade escravocrata do Brasil Colônia e, concomitantemente, a esperança de um mundo menos indiferente para africanas, africanos e seus descendentes resistentes àquele sistema.

Faz-se necessário para a melhor ilustração da questão transcrever aqui o artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 (ADCT), que estabeleceu: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Logo, a leitura do texto constitucional demonstra que o legislador constitucional garantiu a uma minoria étnica o direito de moradia, possibilitando, assim, a manutenção de seus costumes, tradições e peculiar modo de viver. Contudo, ao se tratar de comunidade remanescente quilombola, esse direito à moradia assume proporções gigantescas, traduzindo-se em um direito associado à identidade étnica do grupo, posto que a terra que vem sendo ocupada, bem como a terra que deveria estar sendo ocupada, é o elo que mantém a união do quilombo e permite a sua continuidade no tempo, ao longo das gerações, possibilitando a preservação da cultura, dos valores e do modo peculiar de vida da comunidade. Tornam-se espaços de resistência que também são espaços de ressignificação de cultura e modos de vida, conjugando elementos de diferentes culturas, como a africana, indígena e de outros grupos que se indignam com a realidade segregadora imposta pelo elitismo europeu.

Sobre cultura, Geertz (2008) contribui:

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 2008, p. 4).

Os quilombos são locais onde os negros se tornam agentes históricos, com potencial transformador, engajados na luta por maiores autonomias, pela constituição de famílias e por subsistência. No passado de lutas, foram locais em que houve a ressignificação de elementos africanos e negros, pois foram constituídos a partir de processos diversos em todo o país, como fugas, heranças, doações e até compras de terras por parte

dos escravos em pleno vigor do sistema escravista no país. O território que ocuparam identifica-se com sua história de busca pela liberdade e pela autonomia. Foi, portanto, uma cultura de resistência que se perpetuou por meio da memória coletiva e das estratégias de emancipação como grupo étnico. Ao falarmos de modos de vida, voltamo-nos à cultura como universo simbólico de cada povo, organizado socialmente de maneira coerente e limitada. Diante disso, haveria padrões discretos de comportamentos, cognição e valores compartilhados entre os membros componentes de cada grupo em contraste com os membros de outros grupos.

Segundo Geertz (2008, p. 44), “a cultura é a mediação entre o poder e o objetivo de sua ação”. Ou seja, podemos entendê-la como um conjunto de significados transmitidos historicamente, portanto, incluso por símbolos que se consubstanciam em comportamentos. Ou, ainda, como o conjunto de características humanas que não são inatas e se criam e se preservam ou aprimoram da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Compreende as crenças, valores, instituições, regras morais que permeiam e identificam uma sociedade. Geertz (2008) caracteriza a cultura, em seus estudos, como um conjunto de ideias retrabalhadas continuamente de maneira imaginativa, explicável, mas não previsível. Com isso, possibilita a compreensão mais aprofundada da condição humana.

Para Brandão (2002, p. 16), a cultura “existe tanto fora de nós, em qualquer dia do nosso cotidiano, quanto em nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida a fora, a compreender as suas várias gramáticas e a falar as suas várias linguagens”. Ancoradas nessa fala do autor, podemos afirmar que a contação de histórias é um rico instrumento de valorização e ampliação da cultura com as crianças.

Somos seres aprendentes, aprendemos sobre nossas heranças e história cultural, cada cidade, cada local, cada comunidade constrói sua própria cultura. Quando brincamos, ouvimos histórias, aprendemos a brincar, a fazer de conta, imaginamos e criamos. Contar histórias é uma manifestação importante de aprendizagem e evolução humana. E ouvi-las, para muitas crianças, é um momento de vida altamente significativo e que marca ludicamente cada indivíduo, uma experiência que ninguém se esquece.

O ato de contar uma história, além de ser uma atividade lúdica, amplia a imaginação, incentiva o gosto da criança pela leitura, ajuda na oralidade, contribui na formação da personalidade envolvendo o social e o afetivo. Ver, sentir e ouvir são as primeiras sensações na memória da criança, por isso, contar histórias é uma experiência de interação, em que os atores criam uma conexão entre a pessoa que conta e as pessoas que ouvem.

As crianças do quilombo nem sempre têm acesso a brinquedos tecnológicos, jogos digitais, celulares de última geração ou bonecas falantes. Eles têm árvores, morros, lagos e campos para brincar. As cenas de suas vidas se passam em rios, quintais de terra e barcos. No quilombo, as crianças estabelecem uma grande rede de interações em diferentes momentos e lugares e, mesmo sem serem chamadas, participam das colheitas, da ordenha, da alimentação de animais em gerais (porcos, galinhas, vacas), da fabricação de bolos e pães, enfim, circulam, interagem, socializam e aprendem, mesmo quando o outro não tem a intenção de ensinar.

Percebemos que as crianças brincam ao ar livre e se apropriam dos espaços da comunidade, mesmo que estes não tenham sido construídos e pensados para que as brincadeiras acontecessem. Foi possível reconhecer também que, no quilombo de Ariquipá, as crianças de diferentes idades e gênero brincavam juntas, visto que a relação de pares faz parte da cultura infantil.

Compreendemos ser nesse cotidiano que a cultura lúdica se movimenta e existe como um patrimônio material e imaterial da humanidade, que devemos proteger, preservar e restaurar.

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. [Em razão disso], a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo... A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 2013, p. 24).

O humano não nasce sabendo lidar com o jogo lúdico, ele aprende “por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando” (BROUGÈRE, 1998, p. 106). Ao longo do processo de maturação da criança, ela compreende os aspectos essenciais do jogo, o aspecto fictício (o faz de conta), a inversão de papéis, a repetição que demonstra que a brincadeira não altera a realidade, a necessidade de negociações e estabelecimento de regras. Contar histórias também é inserir as crianças em uma cultura lúdica, é educar, como afirma Brandão (2002, p. 26):

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de "estocagem") de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos.

Brougère (2013) afirma que a cultura lúdica não é tão-somente composta de estruturas de jogos e brinquedos. Mais do que isso, ela parte de representações individuais e coletivas. Embora ela tenha certa autonomia, ritmo e dinamismo próprio, por seu turno, é interdependente da sociedade por se estruturar por via desta última. É nesse contexto que a cultura lúdica das crianças é produzida, com indivíduos que participam dela, é um movimento interno e externo: a criança constrói a cultura lúdica brincando e resignificando as interações. É um conjunto de experiências lúdicas acumuladas, começando desde as brincadeiras de quando bebê.

Geertz (2008, p. 35) considera que o homem “é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Desse modo, a cultura é pertinente com a formação pessoal dos indivíduos e sua estruturação enquanto pessoa. Por esse ponto de vista, pode-se afirmar que as crianças que vivem no contexto das comunidades quilombolas serão fortemente influenciadas pela forma de vida dos indivíduos que ali residem e nesse processo serão tecidos significados determinantes para sua estruturação enquanto pessoa. Assim, esse processo de socialização será marcado pelas especificidades que marcam a vida na comunidade e fomentam o surgimento de uma nova infância, a infância quilombola.

De acordo com Kishimoto (2018), há aspectos de gênero, classe social e etnia na cultura do brincar, ou seja, meninos e meninas têm diferentes tradições, lugares e atividades de brincar construídas pelas culturas locais. Segundo a autora, “crianças brincam em qualquer lugar e brincam diferentemente em todo lugar” (KISHIMOTO, 2018, p. 1). No quilombo é muito comum perceber as crianças traçando e definindo caminhos. Logo ao acordar, por exemplo, já saem para a “rua” para encontrar seus pares. Também andam pelas estradas de terra com agilidade e desenvoltura, cumprimentam moradores pelo percurso, transmitem recados aos adultos, entram e saem de casas, pulam, correm, inventam brincadeiras com objetos da natureza, vão à escola e logo estão entre pares brincando novamente.

É inegável que a vida das crianças quilombolas está atrelada à vida dos adultos, e estes, no que lhes concerne, estão submetidos a condições de exploração econômica, social e política que marcam a história da sociedade brasileira e as influenciam. O adulto serve de referência para as crianças, pois elas enxergam nos seus pais, avós, tios, nas pessoas mais velhas um aprendizado que a cada dia se desenvolve e contribui para sua formação social, assim como as crianças trazem elementos novos para os adultos, como, por exemplo, falam do cotidiano da escola, muitas vezes, alheio aos pais. Essas trocas de experiências vão desde uma conversa sobre o cotidiano até as técnicas adquiridas ao longo dos anos, como, por exemplo, fazer farinha. Os adultos de hoje aprenderam com seus pais, e as crianças, ali observando e praticando um fazer, de certa forma, vão aprendendo aquele modo de ser e estar no lugar. Assim, pensar a infância quilombola significa pensar como a sociedade a situa no mundo, suas interações e práticas sociais, que valores culturais estão imbuídos no mundo do brincar, do inventar e do imaginar.

Pois, essas mesmas crianças criam espaços e múltiplas oportunidades, com criatividade encantam, conseguem vencer as adversidades, de alguma forma. As crianças agem no cotidiano e mudam sua realidade! As crianças quilombolas resistem e, mesmo com uma autonomia relativa, vivem suas infâncias como crianças nos contextos em que se inserem. Ser criança quilombola é garantir os seus direitos no cotidiano em formas de expressão e no seu próprio corpo.

Diante do exposto, percebemos que a cultura lúdica é construída por um indivíduo ou por um grupo, e essa construção consiste em um modo de expressão, de identidade e/ou de valor. Pensar na cultura lúdica é enfatizar que o jogo, o brinquedo ou o comportamento lúdico engendram um espaço pelo qual a criança expressa sua personalidade, cria, recria, produz e reproduz certos valores, libertando-se e constituindo uma identidade própria.

Na seção seguinte, abordaremos a contação de história no quilombo de Ariquipá como movimento de resistência e como critério de preservação e valorização cultural.

No quilombo tem histórias: uma prática lúdico-educativa com as crianças no Maranhão

A contação de histórias nos quilombos brasileiros é uma prática que cria condições favoráveis para a preservação e a ressignificação cultural das memórias, das identidades, das sabedorias, das oralidades e das próprias histórias contadas, por isso é um elemento de resistência que deve ser utilizado como estratégia na valorização cultural das crianças quilombolas.

Ler histórias para crianças quilombolas:

[...] sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Para Souza (2014), a partir da oralidade e do contato é possível escrever e transmitir os ensinamentos deixados pelos antepassados. O ato de transcrever as histórias oriundas de narrativas orais possibilita ao leitor conhecer a história: uma história que se difere da contada por um grupo opressor.

A intenção, com esse movimento, é contribuir para questionar e reconstruir um imaginário ainda hoje fortemente marcado pela associação do negro à experiência da escravidão, da submissão, do sofrimento e da negação (MAYER; ALMEIDA, 2014). Contar história com o intuito de preservar e promover a valorização da cultura de remanescentes quilombolas é entendido aqui como uma das estratégias lúdicas que podem ser utilizadas na educação infantil e na comunidade quilombola.

A criança quilombola é um sujeito lúdico que cria brinquedos e brincadeiras enquanto anuncia modos de vida, concepções de mundo, aprendizagens, educação. Suas brincadeiras são espaços e tempos de trocas acerca de percepções sobre a comunidade, a história, a identidade negra e quilombola e a relação com o campo mítico-religioso. Esse universo lúdico mostra também a participação e a agência infantil na organização de propostas coletivas, as quais revelam valores do grupo, tais como: união, solidariedade e cumplicidade.

Essas crianças, nas suas vivências e nos seus contextos, também são criadoras dos seus repertórios lúdicos, os quais não são criações fechadas na individualidade do criador, pois esse processo criativo emana diferentes aspectos que reafirmam relações culturais, sociais e históricas, além de perpassar constantemente por situações de validação, seja pela aceitação ou negação do próprio grupo. As criações envolvidas nos brinquedos e brincadeiras são consideradas manifestações do coletivo, pois os saberes lúdicos dessas crianças são a todo instante testemunhados pelos seus criadores e por aqueles que também buscam aprender com os outros e brincar com as criações.

A proposta, portanto, objetivou publicizar os atos de contação entre adultos e crianças nos espaços quilombolas, que variavam entre espaços abertos, associação do quilombo e as próprias residências comunitárias. Eram narrativas dos mais velhos para os mais novos, em um ritual de consagração da história daquele território, em que o passado celebrava o presente com a preservação de seus costumes e de suas tradições. Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39) chamam “territorialidades infantis” a apropriação que as crianças fazem de espaços e lugares designados a elas pelos adultos, assim como a reconfiguração desses mesmos espaços e lugares por elas. As crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados (LOPES; VASCONCELLOS, 2005). Os territórios usados são os lugares de sentido onde as crianças e todo o grupo vivem, produzem a vida e a identidade. Esses territórios transpõem o próprio “chão” e a dimensão geográfica, pois são lugares onde viveram os antigos, sendo mantidas formas de organização social que dão identidade aos grupos e os sentidos de sua existência (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

Sendo assim, o Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras da Universidade Federal do Maranhão (GEPB/UFMA) realizou essa pesquisa etnográfica na comunidade quilombola Ariquipá, cuja população é majoritariamente afrodescendente. A comunidade Ariquipá é composta por cerca de 120 famílias e está localizada na microrregião Litoral Ocidental Maranhense. Vindo de São Luís, capital do Maranhão, pelo *ferry-boat*¹, chega-se ao município após cerca de quatro horas de viagem por via aquática e terrestre. Da sede de Bequimão a Ariquipá são 10 km. A economia é voltada predominantemente para o provisionamento familiar, com pouca comercialização dos alimentos oriundos do trabalho agrícola, da pesca ou do extrativismo. Tem como característica principal a baixa monetarização das famílias, fazendo com que elas sejam entendidas pelos organismos oficiais como de baixa renda.

Figura 1 - Escola do quilombo de Ariquipá – MA



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

1 Meio de transporte comumente usado para transportes de veículos e passageiros a cidades maranhenses por ser uma rota mais rápida para algumas localidades.

No tocante à escolarização, a taxa de analfabetismo entre os idosos é de praticamente 100% e mesmo entre os adultos ainda é bem alta, haja vista ser recente a construção de escolas públicas próximas à comunidade. Os serviços básicos de saúde também são escassos. Ariquepá dispõe de uma agente comunitária de saúde que realiza visitas quinzenalmente, mas os médicos se localizam apenas na sede de Bequimão, a 10 km de distância. Embora existam algumas casas que tenham água encanada, a maioria é abastecida com a água do poço sem ser filtrada ou fervida. Não há rede de tratamento de esgoto ou de saneamento básico e algumas famílias não têm banheiro, fossa ou sentina, fazendo suas necessidades fisiológicas aos arredores da comunidade, no matagal.

A partir desse contexto rural é que observamos a participação das crianças na construção da identidade cultural, no resgate da contação de história que informa e forma as futuras gerações. As histórias constituem um poderoso meio de difusão e perpetuação de conhecimentos, valores e crenças e relatam um passado de luta, de adversidade, de resistência dos nossos ancestrais, sendo contadas nos mais diversos espaços e ambientes. Em novembro de 2019, estivemos, enquanto pesquisadoras, visitando o quilombo e, ao nos sensibilizarmos com o contexto, convidamos as crianças a ouvirem histórias, escolhidas por nós² a priori, no pátio da escola quilombola. Nesse pequeno evento, os adultos estiveram presentes e motivaram-se a contar suas histórias nos outros dias da *Semana do Bebê Quilombola*.

Diante da subjetividade que marca nossa relação com as intersubjetividades dos sujeitos da pesquisa nasce uma interpretação dos contextos gerados pela emergência de um sentimento que insurge a partir do outro. Na continuidade da análise em torno dos fatos, sensações, emoções e sentimentos cabe expor como éramos recebidas nos espaços do quilombo. Os adultos presentes conduziam as crianças para nos receberem com palmas, alegria, ritmos e com a música: “Pisa ligeiro, pisa ligeiro, quem não pode com o quilombo, não assanha o formigueiro!”. Após o momento de acolhimento e apresentações era a hora da contação de histórias e percebemos percebíamos a atenção e o encantamento das crianças; mas o lugar da atenção, encantamento e escuta chegava também aos adultos. Em todas as nossas idas e vindas, os espaços eram sempre cheios de adultos, e perceber isso foi essencial para a pesquisa.

2 Duas histórias improvisadas por nós, mas que partiam dos contos *O lobo que queria mudar de cor* e *Adivinha quanto eu te amo*, que tratam do racismo e do amor ao próximo, considerando os casos de depressão na comunidade.

Figura 2 - Atividade realizada de contação de histórias pela pesquisadora



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

A partir dessa motivação, em um dos momentos convidamos o líder e os adultos da comunidade quilombola para ouvir e contar histórias. Os contos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão e fica evidente que eles falam sempre de relacionamentos humanos, por isso, exprimem sentimentos. As comunidades remanescentes de quilombo, com sua tradição oral, mobilizam a contação de histórias nos espaços cotidianos e sinalizam a relevância de tais histórias contadas na organização social do grupo, bem como na construção dos pertencimentos identitários.

A comunidade, nesse sentido, passou a se mobilizar na recuperação de uma tradição perdida. Contavam histórias em suas residências, às portas para que as crianças ouvissem e se encantassem. Em um momento, Dona Francisca, moradora do quilombo desde sua fundação, estava junto às crianças debaixo de uma árvore contando os causos de seus antepassados, causos estes que fizeram as crianças se arrepiarem: “Nossa, que medo dessas histórias!” – exclamava a pequena Fernanda, de 6 anos, neta da contadora do dia. Pela manhã, em uma quarta-feira, as crianças já chamavam seus pais para contarem novamente, no desejo de se aventurarem naquelas narrativas cheias de aventuras.

Assim, pode-se salientar que a identidade, enquanto conceito, pode ser compreendida em dois planos distintos: o interno, que consiste na percepção de si como membro de uma comunidade, e o externo, que corresponde ao reconhecimento desse pertencimento como identidade social (SOUZA, 2014). Foi notória a satisfação dos sujeitos da comunidade para com as propostas construídas. O líder quilombola afirmou o quanto foi importante trabalhar com a contação de histórias utilizando a categoria no processo de afirmação de sujeitos quilombolas e sua valorização cultural. Isso é dar o real protagonismo àqueles que ocupam um território tradicional seguindo em dinamismo quebrando o paradigma de visão de isolamento social destes que compõem as comunidades.

A tentativa de construir aportes teóricos e metodológicos para investigar as crianças pequenas tem instigado pesquisadores e absorvido diferentes áreas de conhecimento na tentativa de conhecer esses sujeitos para, a partir disso, reconceituar as infâncias em seus diferentes mundos sociais, alargando os saberes que permeiam suas formas de pensar, ser e agir. De acordo com Fernandes (2007, p. 8),

Para dar conta dessa exigência, é uma preocupação constante dos investigadores [...] reinventar metodologias e ferramentas de investigação que lhes permitam desocultar e incluir as vozes das crianças na investigação. A tarefa tem sido complexa, visto que exige repensar um conjunto de pressupostos clássicos, que não consideram a validade das vozes das crianças na investigação, e também uma prática de investigação resignada e perfeitamente comprometida com instrumentos e técnicas clássicas de recolha de dados.

Sabemos também que ouvir as crianças não é suficiente, poderíamos, então, duvidar, assim como faz Roberts (2005, p. 247): “[...] suas vozes, mesmo ouvidas, não serão escutadas”. Em que medida as escutar poderia, de alguma maneira, modificar seu cotidiano? Estariam as crianças querendo essa mudança? Perguntamos-lhes sobre isso? Voltemos às assertivas de Roberts (2005, p. 258): “[...] sempre existiram pessoas que ouviram, por vezes, as escutaram, e talvez menos frequentemente, as que agiram sabiamente sobre o que as crianças tinham a dizer”.

Portanto, dar o direito de voz às crianças não parece ser tão simples como corriqueiramente se anuncia em pesquisas cujo pressuposto de discussão são as crianças e as diferentes infâncias. Dar voz, além de soar pretensioso, exige tornarem públicas, portanto, visíveis tais expressões das crianças, de modo que suas necessidades e direitos sejam, de fato, considerados pelas estruturas de poder.

Assim, como alternativa para escutar as crianças após a contação de histórias acontecia a roda de conversas e se recorria a desenhos para as crianças se expressarem. Mas, quem são elas? Como vivem? As infâncias quilombolas não vivem atadas a um computador e, por esses aparelhos serem inexistentes em suas casas, não são fixas à televisão, porque há vida no quilombo; não lhes é exigida uma série de atividades, como natação, balé ou inglês, porque elas têm um compromisso com elas mesmas: o de crescer sem deixarem de ser crianças.

Ser criança quilombola não significa viver a infância apenas como uma fase cronológica da vida ou enquadrada em uma ordem jurídica estabelecida. As crianças garantem seus direitos no cotidiano, nas suas formas de expressão que marcam seu “corpo lúdico” e seu pertencimento ao quilombo, “[...] corpo lúdico ou corpo brincante, isto é, aquele que, de forma revolucionária e emancipatória, expressa-se no tempo-espço [...]” (SILVA FILHO; PAULA, 2012, p. 231). Essas infâncias retratadas superam o isto ou aquilo, elas constroem suas experiências com base naquilo que elas descobrem, imaginam e inventam no seu dia a dia.

O corpo lúdico, referendado pelo entendimento de Johan Huizinga (2004) no livro *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, é o corpo que se diverte, que brinca, joga, que se entrega a um arrebatamento embebido em prazer e divertimento. É sobre esse corpo que falamos; um corpo que revela uma vida simbólica rica em prazer, em diversão, que vive um simulacro em uma via paralela ao mundo real, mas sem dele se descolar totalmente (HUIZINGA, 2004).

As crianças do quilombo não possuem carrinhos de controle remoto, tampouco bonecas que falam, mas têm árvores, morros e lagos para brincar. Elas criam enredos, criam cenas e dão seu próprio desfecho para as histórias das quais elas são autoras e atrizes. Portanto, falamos de crianças que ainda brincam... que brincam na rua, que brincam sem ter que prestar contas, que brincam, brigam, choram, ficam de mal, fazem as pazes e começam tudo de novo: a cada dia e de acordo com seus modos de vida, sendo, assim, pela perspectiva da infância, e não do mundo adulto. Logo, as crianças “[...] mostram que com seus imaginários é possível construir história, cultura e arte” (SILVA FILHO; PAULA, 2012, p. 216).

Através da contação de histórias, o quilombo vira espaço lúdico onde a criança se defronta com os outros, com o real, faz descobertas, sente alegrias, dores, vive apegos e conflitos que possibilitam uma (re)significação de mundo, uma (re)leitura do contexto sociocultural. Tomando consciência de suas possibilidades de ação e seus limites, a criança vai evocando o sonho, a imaginação, o conhecimento. Torna-se um ator social que modifica e é modificado pelo meio, que produz e é produzido pela cultura. Nesse movimento dialético entre seu mundo imaginativo e o real, o racional, a criança vai se constituindo como sujeito que, sob diferentes formas de linguagem, exprime uma visão de mundo povoada por produções imaginárias encarnadas no corpo. Constitui-se uma cultura lúdica infantil com a participação do corpo.

Cabe ressaltar que as crianças no quilombo mantêm uma grande rede de relações, vivenciando aprendizagens e socialização em diferentes momentos e lugares com os adultos e adolescentes. Estão no rio, no riacho, no lago, no campo e na Associação Quilombola. A mobilidade que elas apresentam aliada ao conhecimento de tudo e de todos os que as rodeiam conferem-lhes um empoderamento que faz com que aquele lugar seja tecido de significados de uma cultura construída pelos sujeitos, pelos laços de pertencimento e pelas experiências vividas e compartilhadas, proporcionando o espaço físico um lugar de vida (BRANDÃO, 2002).

As crianças conhecem a história de resistência e luta do povo quilombola, sabem o quanto os escravizados lutaram para que seus descendentes estivessem livres. E da história contada e socializada percebemos que alguns se auto reconhecem, outros não, uns sentem vergonha da identificação, outros não se posicionam, ou seja, há um processo atual sendo construído na comunidade acerca do ser quilombola em um movimento vivo de fazer a história. Abramovich (1997, p. 16) afirma que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”. Convém expor alguns depoimentos que nos ajudam a elucidar as informações e valores que estão sendo construídos ou até negados sobre a história quilombola nesse lugar:

Ser quilombola é um orgulho para mim, pois é um povo que lutou e conseguiu sair da escravidão (Criança A).

Ser quilombola é ser Preto (Criança B).

Ser quilombola é ser unido e ajudar as pessoas (Criança C).

Ser quilombola é trabalhar em comunidade e fazer as coisas com a família e os amigos (Criança D).

Chama a nossa atenção nos depoimentos que algumas crianças parecem não saber que as terras onde moram são de remanescentes quilombolas, remetendo a um lugar distante e, por isso, talvez não se reconheçam como tal, ainda que a questão esteja presente na natureza, nas entrelinhas, em atos silenciados e também no pensar das pessoas que interagem com o lugar. Fica o questionamento de como a escola se insere na história que vem sendo tecida pelos sujeitos do lugar.

Ademais, para nós, participantes diretos da pesquisa, que se colocam junto do lugar e dos sentidos de existência, fica a aprendizagem do atravessamento, observando a sensibilidade humana dos sujeitos e seus modos de vida, visualizados na cooperação e no gostar de viver lá no campo, apesar das muitas ausências, dado que, segundo fragmento do poema de Fernando Pessoa, “é o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Considerações finais

A criança quilombola é um sujeito lúdico que cria brinquedos e brincadeiras enquanto anuncia modos de vida, concepções de mundo, aprendizagens, educação. Suas brincadeiras são espaços e tempos de trocas acerca de percepções sobre a comunidade, a história, a identidade negra e quilombola e a relação com o campo mítico-religioso.

Esse universo lúdico mostra também a participação e a agência infantil na organização de propostas coletivas, as quais revelam os valores do grupo, tais como: união, solidariedade e cumplicidade. Essas crianças, nascidas durante e após as mudanças advindas do reconhecimento quilombola, crescem em meio às aprendizagens adultas diante das novas designações que o território e seus sujeitos recebem e durante o diálogo com instâncias governamentais e a aproximação dos movimentos sociais negro e quilombola. Elas visitam Casas de Cultura, aprendem manifestações culturais afro-brasileiras, participam de projetos culturais e são alvos de intencionalidades adultas preocupadas com a manutenção de uma tradição de cuidado da terra e de guardiãs da memória coletiva. Esses espaços educam sobre quem se é, o que significa ser quilombola e estão presentes no processo de territorialização dos grupos.

As culturas infantis mostram que existem processos de aprendizagem em que as crianças são sujeitos ativos diante de adultos que transmitem formas de pensar e agir. Ser quilombola é aprender e ensinar pela oralidade, que propicia descobertas caracterizadas por lealdade e adesões que fazem do agir uma motivação para aprender. Desse modo, o pensamento sobre valorização da identidade, território e educação, a partir das crianças quilombolas, mostra as muitas facetas do ser criança, ser negra e pertencer a um território étnico-racial na sociedade brasileira. Esse pensamento também aponta como pensar a educação na perspectiva da interculturalidade, tendo a escola como lugar do encontro entre as diferenças, sem perder de vista o diálogo entre saberes de âmbitos distintos e complementares: local, nacional e global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.
- _____. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- FERNANDES, N. O centro e a margem: infância, proteção e acolhimento institucional. In: VASCONCELLOS, V. M.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 245-276.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **Cultura lúdica como parte da cultura da infância**. São Paulo: USP/LABRIMP, 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386586/mod_resource/content/1/A%20cultura%20l%C3%ADica%20como%20parte%20da%20cultura%20da%20inf%C3%A2ncia.pdf#:~:text=Como%20no%20fio%20da%20hist%C3%B3ria,a%20entrada%20no%20mundo%20imagin%C3%A1rio>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- LOPES, J. J.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- MAYER, B. S.; ALMEIDA, N. de. Um tanto de Áfricas em nós: dimensões de africanidades e relações raciais no diálogo entre bibliotecas comunitárias e políticas públicas. In: SILVA, C. da. (Org.). **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. p. 78-93.
- ROBERTS, H. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 25-40.
- SILVA FILHO, J. J. da; PAULA, E. de. As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. **Corpo e infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 47-62.
- SOUZA, A. L. S. Dimensões de africanidades e relações raciais na constituição de bibliotecas comunitárias no Brasil: diálogo com as políticas públicas. In: SILVA, C. da. (Org.). **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. p. 70-86.

RESUMO

O artigo objetiva discutir a contação de histórias como atividade de valorização cultural e de resistência em comunidades quilombolas no estado do Maranhão, Brasil, por se contrapor às formas de silenciamento cultural, opondo-se à homogeneização das culturas. Pesquisar a participação da infância no processo de construção dos saberes quilombolas é possibilitar a constituição de territórios, partindo da cultura infantil produzida no seio das transformações nos quilombos e em seu entorno. A metodologia utilizada, por meio da observação participante e rodas de contação de histórias com as crianças da comunidade de Ariquipá – MA, favoreceu a escuta das crianças e a participação ativa no processo de construção cultural do quilombo maranhense. Com os resultados desta pesquisa, pretende-se valorizar a atividade de contação de histórias, no âmbito do quilombo, como enaltecimento dos modos de vida cultural, considerando as crianças como participantes do processo de construção da história desses lugares e sujeitos produtores de cultura infantil.

Palavras-chave: infância, quilombo, contação de histórias, Maranhão.

Quilombolas infantiles y conocimientos:**participación infantil y cultura recreativa en quilombo de Ariquipá – MA****RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo discutir la narración como una actividad de valorización cultural y resistencia en las comunidades quilombolas en el estado de Maranhão, Brasil, oponiéndose a las formas de silenciamiento cultural, oponiéndose a la homogeneización de las culturas. Investigar la participación de la infancia en el proceso de construcción del conocimiento quilombola es posibilitar la constitución de territorios, a partir de la cultura infantil producida dentro de las transformaciones en los quilombos y su entorno. La metodología utilizada, a través de la observación participante y las ruedas de cuentacuentos con los niños de la comunidad de Ariquipá – MA, favoreció la escucha de los niños y la participación activa en el proceso de construcción cultural del Quilombo Maranhense. Con los resultados de esta investigación, pretendemos valorar la actividad de contar cuentos, en el contexto del quilombo, como una forma de vida cultural mejorada, considerando a los niños como participantes en el proceso de construcción de la historia de estos lugares y sujetos productores de cultura infantil.

Palabras clave: infancia, quilombo, narración, Maranhão.

Childhood and quilombola knowledge:**participation of children and recreational culture in quilombo de Ariquipá – MA****ABSTRACT**

The article aims to discuss the storytelling as an activity of cultural valorization and resistance in quilombola communities in the state of Maranhão, Brazil, by opposing the forms of cultural silencing, opposing the homogenization of cultures. To research the participation of childhood in the process of construction of quilombola knowledge is to enable the constitution of territories, starting from the child culture produced within the transformations in the quilombos and their surroundings. The methodology used, through participant observation and storytelling wheels with the children of the community of Ariquipá – MA, favored the listening of children and active participation in the process of cultural construction of the Quilombo Maranhense. With the results of this research, we intend to value the activity of storytelling, within the context of quilombo, as an enhanced cultural way of life, considering children as participants in the process of constructing the history of these places and subjects producing children's culture.

Keywords: childhood, quilombo, storytelling, Maranhão.

DATA DE RECEBIMENTO: 14/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 21/01/2022



Raylina Maila Coelho Silva

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB) da UFMA.

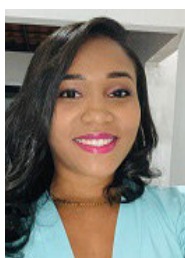
E-mail: raylina@hotmail.com.br



Hellen Silva Carneiro Ferreira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil. Professora da Rede Particular de Ensino de São Luís – MA, Brasil. Especialista em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB) da UFMA.

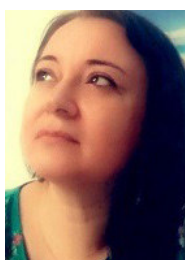
E-mail: hcarneirosc20@gmail.com



Layna Kariny Freire Madeira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil. Professora da Educação Infantil – SEMED/São Luís – MA, Brasil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB) da UFMA.

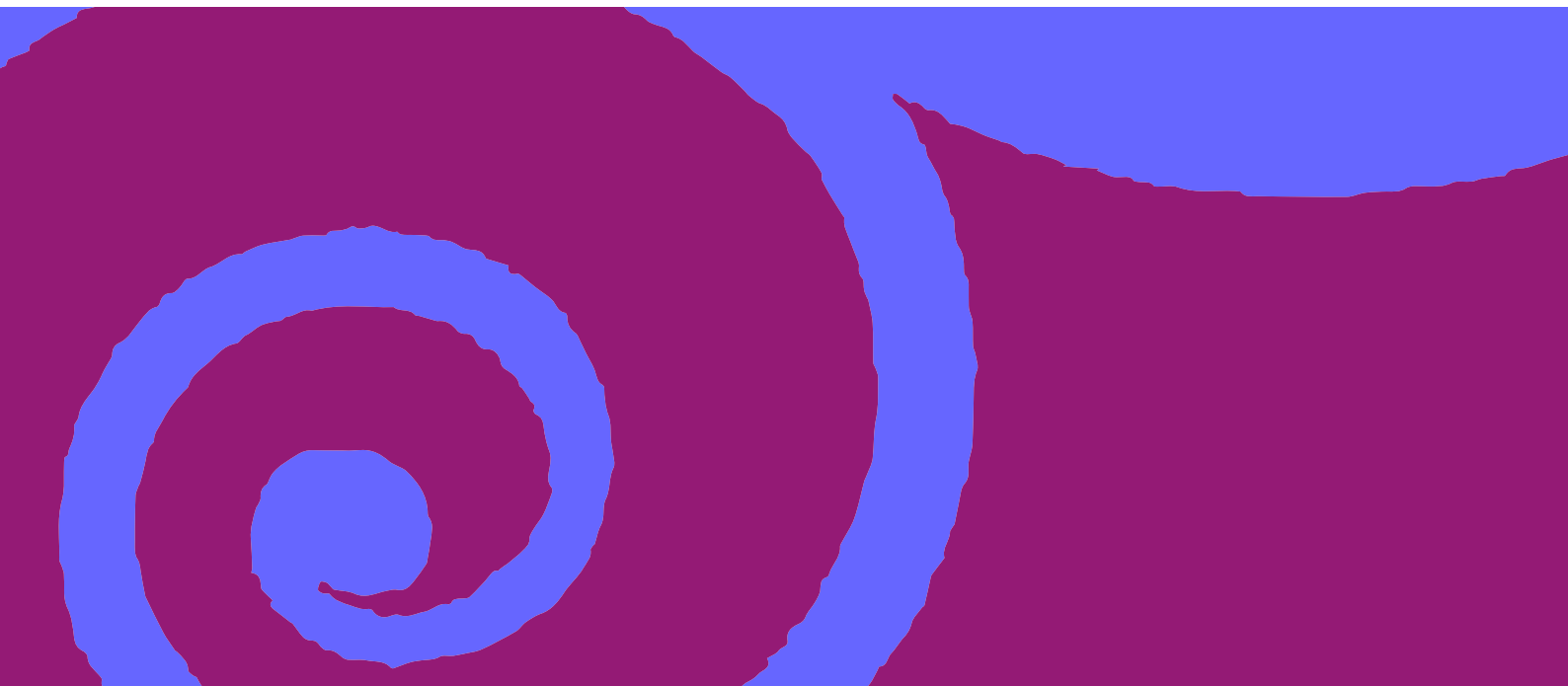
E-mail: layna_jesus@hotmail.com



Rosyane de Moraes Martins Dutra

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Brasil. Professora do Departamento de Educação I/Curso de Pedagogia – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPIB) da UFMA.

E-mail: rosyane.dutra@ufma.br



O estado de erê como experiência lúdico-transformacional

Ana Maria de O. Urpia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, Instituto de Psicologia Analítica, Bahia, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-1704-9287>

Leandro dos Santos Conceição

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, Licenciatura Interdisciplinar em Artes, Bahia, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-9958-272X>

Introdução

Pensar em cultura lúdica na América Latina significa, necessariamente, aproximar-nos não só da realidade de crianças negras e de suas experiências subjetivas no mundo, mas também do universo simbólico ao qual essas crianças pertencem, universo este que, em alguns casos, conhecem intimamente; em outros, desconhecem completamente, haja vista o semiocídio – termo usado por Muniz Sodré (2017) para falar da violência cultural e simbólica que precedeu a apropriação física – operada pelo regime colonial sobre as pessoas negras e suas culturas. Segundo o autor, a violência civilizatória buscou exterminar, antes, o sentido do outro, ou, dito de outra forma, sua cosmopercepção, seu modo de ver e viver, seu senso de ser.

Nesse contexto, marcado tanto pela violência física como pela simbólica, a necessidade de compreensão das particularidades das infâncias negras (DAMIÃO, 2007) e de suas culturas lúdicas, bem como da cosmopercepção africana e afro-brasileira que lhes fornecem os elementos simbólicos que as vitalizam e que falam de sua ancestralidade, torna-se, não raro, um posicionamento pontual ou de interesse apenas de intelectuais negros(as), dando-se, assim, continuidade ao semiocídio que inaugura a história da cultura brasileira. Como sublinha Sodré, referindo-se a esse fato em “Pensar Nagô”, “o corpo exótico era”, para os colonizadores, “um corpo sem espírito, ao modo de receptáculo vazio.” (SODRÉ, 2017, p.102) Em suas palavras, “o semiocídio ontológico perpetrado pelos evangelizadores foi o pressuposto do genocídio físico” (SODRÉ, 2017, p. 102). Como observa Wade Nobles (2009) no contexto da psicologia afrocentrada, a pessoa negra na diáspora teve o seu senso de ser africano/negro aviltado pelo colonialismo.

Esse processo de desafricanização (NOBLES, 2009) imposto pelo colonizador teve consequências também no nosso modo de olhar para as crianças, bem como para as infâncias, subsumidas no modelo branco dominante. Um exemplo disso está na própria psicologia, cujas teorias do desenvolvimento, quase todas importadas do continente europeu e do norte da América, por muito tempo pensaram mais a infância do que as infâncias, negligenciando tanto as desigualdades sociorraciais e suas implicações negativas para o desenvolvimento das crianças negras no Brasil quanto o fato de vivermos em um país multicultural, questões que vêm sendo problematizadas por pesquisas contemporâneas sobre as infâncias negras, como as de Flávia Damião (2007), Stela Caputo (2018) e Wanderson Flor do Nascimento (2018). Este último afirma que, ladeando-se com essas ideias dominantes de infância, expressão que já deixa ver o caráter político da proposição do autor – ladear: colocar ao lado, em uma situação de horizontalidade –, existem e resistem outros modos de ver/viver a criança e a infância. O autor propõe-se a apresentar e discutir concepções de infância advindas das regiões de língua banta e iorubas do continente africano, mais particularmente da parte chamada África Negra.

Este artigo, na esteira dessas pesquisas no campo das infâncias negras, pretende fazer uma ruptura com esse modo de operar que acompanha a história de constituição da sociedade brasileira e da ciência moderna em suas diferentes formas de violência e de produção de invisibilidade a tudo que é negro, evocando do interior do universo simbólico da arkhé negro-brasileira (SODRÉ, 2019) a figura do Erê para pensar o lúdico na saúde das comunidades negras e a criança na clínica do adulto em contexto brasileiro, contexto em que ainda lutamos contra um racismo que se expressa como genocídio, epistemicídio, etnocídio e semiocídio, como aponta Sodré (2017).

Compreendemos que a vivência do estado de Erê no contexto dos cultos de matriz africana vem ao encontro de um tema de grande relevância para a psicologia profunda: o tema da criança interior, reafirmando uma assertiva de junguianos e pós-junguianos quanto à revivescência do arquétipo do *puer* em certas circunstâncias da vida, revivescência que não está circunscrita à infância enquanto etapa do curso de vida. Quando alguém está com o “erê na cabeça” ou “está de erê” demonstra que somos todos atravessados pelo lúdico, que se revela uma necessidade humana cujo cultivo não pode estar limitado à infância, ainda que o simbolismo da criança, presente em diferentes culturas, nos remeta a esse tempo fundante. Partimos do pressuposto de que o brincar não é exclusivo das crianças, mas são elas que brincam contínua e devotadamente, ao contrário dos adultos, que estabelecem uma distância entre o brincar e o fazer coisas sérias (SARMENTO, 2003), motivo pelo qual o arquétipo escolhido para falar do lúdico é o da criança na sua natureza divina.

Consideramos que o pensamento junguiano, sobretudo pela sua intensa aproximação dos estudos no campo da cultura, pode ser muito frutífero no diálogo transcultural com o pensamento afro-brasileiro, o pensar nagô, como propõe Sodré (2017). Obviamente, desde que se questionem, no interior da obra do seu iniciador, Carl Gustav Jung, as marcas do colonialismo que não se podem negar, com risco de incorrerem nos mesmos erros e de não repararmos, como o próprio Jung (2013d) aponta em *Presente e Futuro*, a dívida histórica do homem branco europeu em relação aos povos originários e africanos. “O europeu deve ainda responder por todos os crimes contra os povos de cor durante o período colonial. A esse respeito o homem branco carrega um enorme peso na consciência” (JUNG, 2013c, p. 58).

Assim, partindo da noção de experiência lúdica, em Cipriano Luckesi (2014), propomos pensar o estado de Erê como uma experiência lúdico-transformacional, conceito que pretendemos esboçar no presente artigo, que se diferencia da maioria dos trabalhos em torno do tema, em geral concentrados na Antropologia, ao propor uma análise do fenômeno do ponto de vista psicológico. Nesse intuito, após apresentar o arquétipo da criança conforme descrito pela Psicologia Analítica e de descrever o estado de Erê a partir do relato autoetnográfico do segundo autor, Pai Léo de Xangô¹, Babálorixá do Ilê Axé Okân Aganjú no Recôncavo da Bahia, destacamos o valor transformacional do símbolo criança, enlaçando-o à concepção de brincar, de Donald Winnicott (1975), ao conceito de objeto transformacional, de Christopher Bollas (2015), e ao conceito de função transcendente, de Jung (2013c, 2013f).

Sugerimos que o estado de Erê cria um espaço lúdico-transformacional propiciador de saúde psicológica para as comunidades de terreiro, espaço que pode, guardadas as devidas distâncias, ser recriado na clínica do adulto, por meio da construção de uma relação transferencial em que o lúdico tenha lugar. Esse espaço oferece, muitas vezes, um ambiente facilitador que ajuda o adulto a compensar possíveis unilateralidades resultantes de seu distanciamento, às vezes gradual, às vezes violento, de sua alma infantil.

1 Pai Léo é filho do terreiro Ilê Axé yá Omin há 17 anos. Foi iniciado pelas mãos da sua Ialorixá, a Sr.^a Edna Maria Santana (Mãe Edinha de Oxum), e pelos seus avós de santo, a Sr.^a Antônia Salles (Mãe Tonha de Oxumarê) e o Sr. Pedro Bispo (Pai Pedrinho de Oxóssi), na cidade de Santo Amaro da Purificação, Bahia, em 1º de março de 2014.

Afinal, como observa Rosa (1998, p.19), “tornar-se adulto significa e requer o desenvolvimento da capacidade de lidar com a frustração, de render-se às imposições do real, de aceitá-lo como um ‘lá fora’ que escapa ao controle mágico de nossa vontade.” E arremata, fazendo-nos lembrar das considerações de junguianos e pós-junguianos: “trata-se daquilo que os pais e professores chamam de ‘aprender’ e que, não raro, acarreta o abandono ou o ‘desaprender a ser criança’” (ROSA, 1998, p. 19).

De acordo com Angela Lühning (1993), a origem da palavra “erê” encontra-se na palavra “verixe”, que significa “louco”. Citando diversos pesquisadores que estudaram sobre o tema, ela diz que o estado de Erê foi adjetivado por uns como “mais doce, mais suave que o transe propriamente dito”, e até de uma espécie de “transe infantil” ou “semi-transe” – tal é o caso de Bastide (1978, p.207 citado por LÜHNING, 1993); por outros, como um transe mais violento, como é o caso de Cossard-Binon (1970, citado por LÜHNING, 1993). Lühning (1993, p. 94), entretanto, prefere não adjetivar o transe, qualificando-o apenas como “[...] um estado de transe diferente do estado de orixá, um estado em que predominam reações e comportamentos imprevisíveis e de uma certa natureza infantil.” Mas é em Pierre Verger (2012) que encontramos uma primeira formulação para essa experiência, segundo ele, uma espécie de passagem entre o transe propriamente dito e o estado de vigília posterior, aquele mesmo seguido pelos noviços no final de sua iniciação ou “feitura”, quando voltam à vida normal. Descreve assim, o autor: “durante as cerimônias, quando o deus, com o transe, deixou o corpo da *iyawo*, este comporta-se como uma criança de pouca idade [...]. Diz-se na Bahia que o deus deixa, após sua partida, o ere, espécie de adjunto que o acompanha” (VERGER, 2012, p. 83-84). O autor observa ainda que “esse mesmo estado é qualificado pelo nagô na África como *tinuerude* (que chegou nas bagagens), evidenciando muito bem sua posição de adjunto, daquele que vêm depois” (VERGER, 2012, p. 84).

O termo ludicidade, por sua vez, não é, como pontua Cipriano Luckesi (2014), um termo dicionarizado. De acordo com o autor, o termo está “[...] sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele)” (LUCKESI, 2014, p. 13). Em seus estudos, o autor foi compreendendo que nem toda brincadeira, nem todo jogo, ou seja, nem toda atividade lúdica, se traduz em experiência lúdica. Para Luckesi (2014), a ludicidade é um estado interno que só pode ser percebido – enquanto experiência – e expresso pelo próprio sujeito. Em geral, a ludicidade traduz-se em uma sensação de plenitude interna.

A noção de espaço lúdico-transformacional é uma tentativa de compreender o estado de Erê como fato psíquico (JUNG, 2013b). Compreendemos, como Jung, que toda experiência, inclusive a cultural/religiosa, tem lugar na psique, devendo, portanto, ser objeto da atenção de toda ciência preocupada com aquilo que é do humano. Para Jung (2013c, 2013f), assumir que um fato é psíquico não significa dizer que ele não é, de outra parte, um fenômeno de outra ordem, espiritual, por exemplo. Significa, antes, assumir que tudo que para nós, humanos, existe, é experimentado de forma imediata pela psique. De igual modo, Jorge Zacharias (1998), ao estudar os orixás sob a perspectiva junguiana, afirma que a análise psicológica de um fenômeno não invalida sua análise do ponto de vista sociológico, antropológico e religioso.

O arquétipo da criança ou do *puer aeternus* em Jung e em Hillman

Carl Gustav Jung foi um grande estudioso do simbolismo cultural. Sua obra, antecipando discussões contemporâneas acerca da interdisciplinaridade, denuncia a impossibilidade de compreensão da alma humana – a psique – pela via do pensamento disciplinar. Seu amplo interesse pela vida simbólica dos povos expressa nos mitos, nos contos, nos sonhos – interesse que emerge sobretudo de sua aproximação das imagens da fantasia dos pacientes que sofriam de grave dissociação psíquica –, o conduziu a uma intensa pesquisa comparativa acerca do universo simbólico das mais diversas culturas, pesquisa que dará corpo e prova à sua psicologia analítica ou complexa² e que resultará em um dos mais conhecidos, controversos e centrais conceitos de sua teoria: o conceito de arquétipo, cujo pressuposto é a existência de um inconsciente coletivo.

Para Jung (2011a), o interesse na psique exige um estudo transcultural. É curioso observar que, apesar do visível esforço de Jung em estabelecer diálogos entre a Psicologia e a Antropologia de sua época, evidência que pode ser encontrada em vários de seus escritos, pouco se menciona a importância de sua obra para os estudos psicológicos em torno da importante relação entre pessoa e cultura, hoje um consenso na Psicologia. Jung (2013f, p. 57) considerava que “a pesquisa comparada das religiões e dos mitos, do mesmo modo que a psicologia dos sonhos e das psicoses são verdadeiras minas de dados.”

De acordo com ele, se desejamos compreender a psique inconsciente, “precisamos saber o que existe na despenha da mente humana, precisamos conhecer os documentos dos povos [...]” aplicando, na análise dos sonhos, especialmente os de crianças, haja vista a proximidade destas últimas com o inconsciente coletivo, o “método etnopsicológico” (JUNG, 2011a, p. 37). Em sua análise das imagens da fantasia, ele percebeu que apenas parte delas era de natureza individual, sendo grande parte, porém, de natureza coletiva. É dessa percepção que o autor formula os conceitos de inconsciente coletivo e de arquétipos.

Sonu Shamdasani (2005) observa que, com base na análise das imagens oníricas de diferentes grupos étnico-raciais, Jung irá concluir que os motivos simbólicos encontrados nos sonhos não eram somente produto da cultura: eram a prova de um modo de funcionamento psíquico universal. “[...] ele afirmou que a aparente similaridade transcultural dos motivos oníricos era evidência da existência de uma camada universalmente humana do inconsciente [...]” (SHAMDASANI, 2005, p. 177), camada que ele veio a nomear de inconsciente coletivo, fonte dessas imagens arquetípicas. Em suas palavras: “sempre de novo nos esquecemos que é a força criadora do inconsciente que se oculta em imagens” (JUNG, 2011b, p. 267). Tendo chegado a essas conclusões, Jung considera que, uma vez que faltem ao psiquiatra ou psicoterapeuta “[...] os conhecimentos históricos necessários, ele não está em condições de perceber o paralelismo entre as suas observações e os achados da antropologia e das ciências humanas em geral” (JUNG, 2014, p. 191).

2 De acordo com Sonu Shamdasani (2005, p. 28), “embora inicialmente Jung tivesse usado a expressão ‘psicologia analítica’ para designar a sua psicologia, na década de 1930 ele a rebatizou de ‘psicologia complexa’. No volume comemorativo pelo sexagésimo aniversário de Jung, *O significado cultural da psicologia complexa*, Toni Wolff observou que, nos últimos tempos, ele passara a se referir a sua psicologia como psicologia complexa, especialmente ao abordá-la do ponto de vista teórico. Em contrapartida, ela comentou que a expressão ‘psicologia analítica’ era apropriada quando aplicada aos métodos práticos da análise psicológica (1936, p. 7).”

Em outras palavras, ele não estaria em condições de compreender a psique inconsciente de seus pacientes e de ajudá-los em seu processo de individuação.

[...] quando mergulhamos no inconsciente coletivo, nossa experiência se dá novamente daquele modo instintivo característico da natureza da atividade inconsciente. Experimentamos situações arquetípicas, isto é, situações que a humanidade experimentou desde sempre (JUNG, 2011a, p. 176).

Em outro ponto, ele prossegue, referindo-se a esse contato com o inconsciente coletivo, “trata-se sempre de trazer um valor arquetípico para a superfície” (JUNG, 2011a, p. 176). Em ensaio intitulado *Símbolos e interpretações do sonho*, redigido em inglês e publicado um pouco antes de sua morte em 1961, Jung (2013g, p. 247), respondendo às críticas ao conceito de arquétipo, afirma ser um absurdo acreditar que os arquétipos são representações herdadas e sublinha: “o arquétipo é uma tendência de criar representações muito variáveis, mas sem perder o seu modelo primitivo”. E, para dar um exemplo, completa: existem variadas representações do motivo dos irmãos inimigos nas mais diversas culturas, mas o motivo é um e se repete em cada psique individual (no material da fantasia expresso em nossos devaneios e sonhos) de geração a geração, sempre que ativado por circunstâncias particulares, bem como nos mitos e contos de diferentes culturas, o que justificaria chamar esses motivos de arquetípicos. Diz o autor:

[...] a psicologia do inconsciente comporta-se da mesma forma que as sagas, as lendas, mitos e religiões, com as figuras arquetípicas, que surgem nos sonhos, nas fantasias, nas visões e alucinações. No conjunto desse campo psíquico existem motivos, quer dizer, figuras típicas, cujos rastros podem ser seguidos até a história antiga e mesmo até a pré-história e, por conseguinte, podem ser chamadas arquetípicas (JUNG, 2013e, p. 254).

A afirmativa de Jung sobre o “motivo dos dois irmãos” vale para qualquer outro motivo, como, por exemplo, para aquele que aqui nos interessa: o motivo arquetípico da criança divina. Antes, porém, de apresentar o arquétipo da criança, gostaríamos de sublinhar o lugar do símbolo na obra junguiana, assim como seu valor transformacional. Para Jung (2011b, p. 267), “[...] os símbolos [tais como o símbolo da criança] não são sinais ou alegorias de um fato conhecido, mas procuram insinuar uma situação pouco ou nada conhecida”. E completa em páginas subsequentes, “os símbolos funcionam como transformadores, conduzindo a libido de uma forma ‘inferior’ para uma forma superior. [...] O símbolo age de forma tão convincente, e ao mesmo tempo exprime o conteúdo da convicção” (JUNG, 2011b, p. 277).

De acordo com Jung (2011b), o símbolo age de forma convincente graças à energia específica, própria do arquétipo. “A vivência do último não é só impressionante, mas de fato ‘comovente’” (JUNG, 2011b, p. 277). Como o próprio nome diz, co(move)-se. Algo muito intenso se move quando um arquétipo é constelado, ou seja, quando ele é ativado por uma situação particular da vida. E assim ocorre quando se está sob a movência do arquétipo da criança, do erê, para usar uma imagem da linguagem e cultura ioruba, ou do pensar nagô (SODRÉ, 2017), nossa libido é conduzida para uma dada situação psíquica. Sobre esse arquétipo, que toma tantas formas quantos sejam os contextos culturais, diz Jung (2014, p. 163):

Afirmações como ‘o motivo da criança é apenas um vestígio da memória da própria infância’ e outras explicações similares só nos fazem fugir da questão. Se, ao contrário – com uma pequena modificação dessa frase – dissermos que ‘o motivo da criança é o quadro para certas coisas que esquecemos de nossa própria infância’ já nos aproximamos mais da verdade. No entanto, uma vez que o arquétipo é sempre uma imagem que pertence à humanidade inteira e não somente ao indivíduo, talvez seja melhor formular a frase do seguinte modo: ‘o motivo da criança representa o aspecto pré-consciente da alma coletiva’.

Como se pode notar nessa citação de Jung (2014), o motivo arquetípico da criança, presente na mitologia, nos contos e figuras de diferentes culturas e também na fantasia que se expressa em nossos sonhos, não seria apenas uma reminiscência de nossa infância perdida, seria mais acertadamente um chamado de nossa psique para aspectos de nossa infância que foram negligenciados. Nesse caso, diz o autor: “[...] talvez tenha havido uma separação violenta na pessoa de seu caráter originário, a favor de uma persona arbitrária [...]. Assim ela tornou-se artificial, tendo perdido suas raízes” (JUNG, 2014, p. 163). A aparição desse símbolo arquetípico no sonho pode significar uma oportunidade para uma reaproximação desse *self* – si mesmo – que foi sendo abafado ou negado em face das demandas da vida. O motivo da criança representaria, ainda, uma força arquetípica da alma coletiva. Nesse último caso, o símbolo nos lembraria do perigo de um afastamento pessoal ou coletivo de nosso aspecto infantil, divino, criativo, instintivo.

Jung (2014) observa que, no nível individual ou no nível coletivo, a imagem da criança, que, no contexto da cosmo percepção afro-brasileira, ganha expressão através da figura do Erê, busca nos advertir quanto aos perigos da unilateralidade da consciência sobre a vida inconsciente, originária. Diz o autor: “o motivo da criança não representa apenas algo que existiu num passado longínquo, mas também algo presente, não é somente um vestígio, mas um sistema que funciona ainda, destinado a compensar ou corrigir as unilateralidades [...] da consciência” (JUNG, 2014, p. 164).

O autor sublinha que é justamente por ser capaz de corrigir essas unilateralidades ou extravagâncias da consciência que, no processo de individuação, o motivo da criança antecipa uma síntese possível e necessária dos polos consciente e inconsciente da realidade psíquica. O símbolo da criança funcionaria como uma espécie de mediador entre duas realidades ou naturezas existenciais: a consciente e a inconsciente. Qualquer um de nós que pretenda fixar-se em apenas um desses dois polos da realidade psíquica está fadado ao fracasso e ao adoecimento psicossomático.

O símbolo da criança, ou do *puer*, como também usa Jung (2014) e como prefere Hillman (1998), não apenas nos remete a uma possível negligência de aspectos infantis em nós, como pode apontar para o novo sempre presente. De acordo com Jung (2014), o arquétipo da criança pode, por essa sua particularidade, apresentar-se ainda, do ponto de vista imagético, por meio de figuras redondas, circulares ou quadradas, todas um trabalho do inconsciente antecipando o movimento da psique em busca da totalidade, da inteireza. Ou melhor, “uma antecipação potencial de uma individuação que se aproxima da totalidade” (JUNG, 2014, p. 168). O “nascimento miraculoso” da criança em nossos sonhos representa a gênese do si-mesmo. “Ela representa o mais forte e inelutável impulso do ser, isto é, de realizar-se a si mesmo” (JUNG, 2014, p. 172).

Jung (2014, p. 172) destaca que “chama a atenção o paradoxo presente em todos os mitos da criança” e também em suas aparições no mundo onírico, qual seja, o fato de que ela está quase sempre em perigo, exposta a inimigos poderosíssimos, representados por dragões, cobras, entre outros, mas de ao mesmo tempo possuir uma força além do humano. Ou seja, trata-se “apenas de uma criança”, em tese indefesa, “insignificante” talvez, quando comparada a outras forças da natureza, mas, por outro lado, divina em seus poderes (JUNG, 2014, p.172).

Hillman (1998), por sua vez, se dedicará a destacar as relações entre o arquétipo do *puer* e o arquétipo do *senex*. Não que Jung não tivesse ciência dessa relação estreita e necessária entre os arquétipos ou as polaridades psíquicas *puer* e *senex*, pensar isso seria um total desconhecimento da obra junguiana, em cujas bases está a ideia de que a psique está o tempo todo trabalhando na tensão entre opostos. Hillman (1998) sublinha que não há uma coincidência total entre desenvolvimento psicológico e o curso de vida psicológico, a psique teria seu próprio curso, seu próprio tempo. *Senex* e *puer*, enquanto forças arquetípicas de nossa alma, ou seja, potencialidades psíquicas, podem nos influenciar em qualquer estágio da vida. Desse modo, “nossas atitudes pueris não são exclusividade da juventude, assim como nossas qualidades senis não estão reservadas para a velhice” (HILLMAN, 1998, p. 22).

Para Hillman (1998, p. 24), “o *puer* inspira o brotar das coisas; o *senex* governa a colheita.” Mas adverte, “[...] florescer e colher dão-se intermitentemente durante toda a vida.” E segue perguntando: “E afinal, será que sabemos quem toma conta de nossa morte – o das barbas cinzentas com sua gadanha ou o jovem anjo?”.

O autor compreende ser uma postura entrópica considerar a vida psíquica por meio de uma divisão rígida de estágios da infância à velhice, sinalizando que a dinâmica psíquica não segue um curso fixo de estágios. Reconhecendo na obra junguiana esse mesmo pensamento, Hillman (1998, p. 23) afirma: “o próprio Jung recusou-se a caracterizar o processo de individuação tão exclusivamente, não obstante alguns depois dele tenham tentado reduzi-lo para que se encaixe nesse esquema racional mais claro.”. Acompanhando a obra de seu antecessor, Hillman (1998, p. 21) observa: “a alma não é nem jovem nem velha – ou é ambos.”

Um relato autoetnográfico acerca do estado de erê: diálogos

Tendo sido iniciado há 17 anos no terreiro Ilê Axé yá Omin e sendo hoje Babalorixá do Ilê Axé Okân Aganjú, penso³ que, para compreendermos o estado de erê na nação Ketu – nação em que fui iniciado –, precisamos entender que o erê tem a mesma relevância de um orixá. O erê está ligado ao orixá, de modo que reflete, de certa forma, a energia do seu “superior”. A sua ligação com o orixá estabelece-se de diversas maneiras, a começar pela definição do seu nome, que está, necessariamente, associado às características do orixá que lhe dá passagem. Sendo assim, se o orixá que rege a sua cabeça é Oxóssi, o seu erê poderá se chamar Caçador; se for Oxum, a erê poderá se chamar Conchinha; no caso de Xangô, o erê poderá se chamar Oxê, só para dar alguns exemplos possíveis. Quase sempre é o próprio erê que diz o seu nome no primeiro momento da

3 A partir desse ponto, como se trata de um relato autoetnográfico elaborado pelo segundo autor desse artigo a partir de sua própria experiência como babalorixá, utilizaremos, nesta sessão do texto, ora a primeira pessoa do plural, ora a primeira pessoa do singular. Essa última alternativa será uma escolha quando se tratar da experiência pessoal/subjetiva do segundo autor relativa ao estado de Erê.

sua incorporação, ainda durante o processo de feitura do santo, mas também acontece de o(a) iaô ser informado(a) sobre o nome do seu erê pelo seu Babalorixá/ sua lalorixá, ou até mesmo por outra entidade. É preciso pontuar que uma pessoa iniciada pode receber mais de um erê. Os erês são figuras fáceis de serem identificadas pela sua costumeira alegria e euforia. Quase sempre são falantes, brincalhões e bagunceiros, mas, por outro lado, comunicam-se de forma assertiva com aqueles que lhes pedem alguma ajuda espiritual. A idade do erê nunca corresponderá à idade do(da) iaô ou Babalorixá/lalorixá, não importa quantos anos o(a) “rodante” tenha, pois o seu estado de erê refletirá sempre o de uma criança pequena.

Essas características descritas foram muito bem apresentadas no artigo de Ângela Lühning, intitulado “O mundo fantástico dos erês”, no qual a autora apresenta contribuições importantes para a compreensão desse estado em candomblés de nação Ketu. Todavia, a incorporação do erê não se dá apenas em dois momentos, como citado em seu artigo: “durante a feitura da iaô e após o estado-de-santo durante uma festa no barracão” (LÜHNING, 1993, p. 95), ao menos não no Candomblé da cidade de Santo Amaro. Com base nas minhas vivências no Candomblé, como Pai de Santo, de nação Ketu, na cidade de Santo Amaro da Purificação, na Bahia, os Erês estão presentes em diversos momentos das atividades de um terreiro.

Como havia pontuado anteriormente e como Ângela Lühning (1993) destaca, o primeiro momento em que o erê apresenta-se, normalmente, é durante o processo da feitura. Mas também se faz presente em tantas outras funções que estejam sendo executadas na roça, sendo chamado pelo seu superior para, por exemplo, arrumar as dependências do terreiro, lavar louças, lavar roupas, cuidar de alguma necessidade do seu médium, cuidar de algum irmão de santo e demais tarefas que lhes são peculiares.

Outra especificidade sobre o universo dos Erês gira em torno da alimentação. Em alguns terreiros, o Babalorixá/ a lalorixá permite que o Erê alimente-se apenas de frutas e outras iguarias derivadas dos fundamentos da religião; já na nossa realidade, o Erê come quase tudo que é comum aos demais irmãos de santo: bolo, suco, refrigerante, doces, quiabada, arroz, pão, biscoito, frutas, água, macarrão, entre outros. Nesse ponto, as pesquisas de Lühning (1993) diferenciam-se daquilo que tenho experienciado. Referindo-se a essa questão da alimentação, ela afirma que os erês adoram

[...] ‘ekó’, que é o acaçá branco dissolvido em água, às vezes acrescentado de mel. O ‘ekó’, completa a autora, “é um dos alimentos básicos durante a feitura e muitos erês tomam-no diretamente na mamadeira que os acompanha sem tomar um outro alimento qualquer” (LÜHNING, 1993, p. 96).

Dentre as muitas contribuições do trabalho de Lühning (1993) para a compreensão do estado de erê, destacaríamos aquelas que mais relação estabelecem com a proposta deste artigo, que é pensar nesse estado como uma experiência lúdico-transformacional com potencial curativo: o erê tem uma relação muito estreita com o modo de ser, ou seja, as características subjetivas do seu orixá, mas difere dele em muitos aspectos, especialmente no seu comportamento; o estado de erê descansa a pessoa do estado de santo; “trata-se de um estado transe diferente do ‘estado-de-orixá’, um estado em que predominam comportamentos imprevisíveis e de uma certa natureza infantil” (LÜHNING, 1993, p. 95); as vestimentas dos erês também são diferentes, embora com algumas aproximações com as do orixá, costumam andar descalços e com um ojá na cabeça, porém amarrado de um jeito diferente de qualquer santo ou da pessoa em si, é um jeito pessoal, criado pelo próprio erê a partir de sua imaginação.

Como Babalorixá, falar desse estado é, para mim, antes de tudo, narrar sobre o que vejo e sinto quando acordo desse “transe” de características infantis. Quase sempre, todos os que estão ao meu redor expressam semblantes de alegria e euforia. Para aqueles(as) “expectadores(as)”, digamos assim, que estão ali compartilhando aquele momento com o erê, seja conversando, interagindo com as brincadeiras, dividindo suas histórias, o sentimento observado é, além da alegria e euforia já mencionadas, também de surpresa por verem diante de si um adulto que momentos antes agia de forma “condizente” com a sua fase adulta, todavia, passa a manifestar-se com comportamentos de uma criança pequena, já que o estado de erê traz alterações na voz, no dialeto, nos trejeitos do(a) iniciado(a) que remetem ao mundo infantil.

No meu modo de viver e sentir, estar nesse estado é experimentar uma sensação muito leve e tranquila. Esses sentimentos são derivados das vibrações positivas do meu erê, é o que ele deixa em mim. A energia do estado de erê difere da energia e intensidade de um Orixá. Justamente por isso, Lühning (1993, p. 95) assim caracteriza o estado de erê: “[...] trata-se de um estado de transe diferente do estado-de-orixá [...]”. Mas é importante ressaltar que o erê não é uma entidade menos séria que o Orixá. São duas virações⁴ distintas e que merecem respeito, cada uma das entidades com suas especificidades, suas “missões”, seus papéis no jogo, e, poderíamos dizer, seguindo as trilhas de Jung (2013c) e Hillman (1998), na alma.

Observo que os erês têm uma enorme capacidade de abrandar e alegrar os corações daqueles que têm contato com eles no espaço do terreiro, em uma festa de erês ou dentro de suas casas. Pela sua comunicação leve e próxima do modo de ser das crianças e também pela desconstrução que o estado de erê provoca na imagem do adulto, há certa surpresa quando os “expectadores” assistem à sua aparição.

Perceber esses sentimentos quando acordo do estado de Erê é muito gratificante para mim. Na última festinha que fizemos para o meu erê⁵, a casa foi toda enfeitada pelas Ekedis e os Filhos de Santo com bolas de soprar coloridas, painel com temática de bichos, bolo, que só permaneceu intacto até o dono da festa chegar e gritar: “Estou com fome!”. Então, estava dada a largada para a tradicional guerra de bolo. Nenhum(a) dos(/das) convidados(a)s passa despercebido das peripécias do meu erê.

Ao acordar do estado de erê, deparo-me com aqueles rostos eufóricos e felizes, todos, como eu, pintados com o glacê do bolo. O meu erê é muito comunicativo e estabelece, nessas ocasiões, uma relação mais estreita com a comunidade onde moramos. Nesses dias de festa, o “menino-santo” sai porta afora, conversa com os transeuntes e ainda entra na casa da vizinha que mora ao lado. É importante ressaltar que os erês, assim como os orixás, também têm a capacidade de ajudar as pessoas em suas mais distintas questões, e isso acontece com frequência. Os erês têm uma enorme capacidade de cativar essas pessoas e, muitas vezes, constroem verdadeiras relações de amizade com o(a) iaô ou Babalorixá/lalorixá que os recebe, baseadas na confiança.

4 Como afirma Capone (2018), o termo “ser possuído” ou “transe” não é muito usado entre os iniciados, que costumam usar “cair no santo”, “virar” (no sentido de transformar-se na divindade), incorporar, entre outros.

5 A última festa do meu Erê ocorreu no dia 6 de junho de 2021. Trata-se de uma celebração anual do calendário do terreiro Ilê Axé Okân Aganjú, festa em que comemoramos também a passagem do dia 6 de junho, o dia do odú Obará Megí. Por se tratar de um Odú, regido também pelo orixá Xangô, e em razão de ser este último o patrono da casa, é que essa data foi escolhida pelo seu próprio anfitrião.

Considerações finais ou a natureza lúdico-transformacional do estado de erê

O estado de erê nos convida a jogar, brincar, permitindo ao adulto (talvez fixado por demais no *senex*) relacionar-se com seu Outro – a criança –, a sua e a dos outros. Ele disponibiliza para os sujeitos envolvidos no ritual a (re)criação daquela área intermediária de que fala Winnicott (1975), o entre, o espaço potencial. É nesse espaço potencial, criado entre a pessoa e o seu orixá – já que o erê é mediador pela sua própria natureza – que se abrem possibilidades para a vivência da ludicidade.

O erê, pelo lúdico que encarna, diminui a tensão de opostos interna ao compensar a unilateralidade da consciência e do *senex* no adulto. Ou seja, o erê parece funcionar, do ponto de vista psíquico, como uma função compensatória no adulto. Nas palavras de Lühning (1993), citando Cossard-Binon (1970, p. 163-164, grifo nosso), “[...] o estado-de-erê descansa a pessoa do estado-de-santo”, descansa o adulto também, quando este se encontra por demais preso ao seu *senex*. Nesse estado, o rodante – palavra que nos remete ao símbolo da mandala em sua circularidade – faz circular sua libido, trans(forma-se), faz peripécias e não deixa que ninguém escape delas, permite-se, assim como permite aos demais participantes do ritual, a vivência da criança divina ou o contato com ela – criança não raro perdida no caminho que fazemos para nos tornarmos adultos, especialmente quando em uma pele da cor da noite (MACHADO, 2013) em um país, como dissemos desde o início, marcado pelo racismo.

Nossa hipótese neste artigo é que, do ponto de vista psicológico, o estado de erê cria um espaço lúdico-transformacional, conceito que faz referência ao espaço físico-psíquico criado pela presença do erê – a criança em nós – constelado pelo ritual ou por uma condição outra favorável. Ao abrir esse espaço, que é também uma comunicação com o *self*⁶, “o erê” tem o potencial de: 1) propiciar uma passagem de um estado psíquico para outro, uma transição, nem sempre duradoura, mas intensa; 2) mobilizar poderosas metamorfoses no estado de ser e no ser (BOLLAS, 2015) de quem “está de erê” e de quem partilha da experiência; 3) facilitar a comunicação ego-*self*. O erê, enquanto símbolo, tem valor transformacional e pode, por meio do lúdico que encarna no adulto, diminuir a tensão de opostos e produzir saúde psíquica.

Sobre esse valor transformacional do símbolo, vale a pena retomar aqui Jung (2013b), que, ao deparar-se, em sua prática clínica, com inúmeras formações simbólicas, conclui que é o símbolo a máquina psicológica que transforma a energia psíquica. Para o autor, a libido, nossa energia psíquica, dinamiza-se por meio dos símbolos, que, assim como estão nos mitos das mais diversas culturas, estão em nossa psique. Ele sublinha, com base em suas pesquisas etnopsicológicas, que “o processo de conversão [transformação] da libido pelo símbolo existe desde o início da humanidade e continua ativo em nossos dias”. E completa: “os símbolos nunca foram *inventados conscientemente*, mas foram produzidos pelo inconsciente, pela via da chamada revelação ou intuição” (JUNG, 2013b, p. 61, grifo do autor).

6 “É evidente que o fenômeno global da personalidade não coincide com o eu [ou ego], isto é, com a personalidade consciente; pelo contrário, constitui uma grandeza que é preciso distinguir do eu. Tal exigência, naturalmente, só se verifica numa psicologia que se confronta com a realidade do inconsciente. [...] Por isso propus que a personalidade que existe realmente, mas que não pode ser captada em sua totalidade, fosse denominada *si-mesmo*. Por definição, o eu está subordinado ao si-mesmo, e está para ele, assim como qualquer parte está para o todo” (JUNG, 2013a, p. 16).

Por caminhos um pouco distintos dos trilhados por Winnicott (1975) e por Jung (2013b), é Christofher Bollas (2015) quem nos fornece aqui mais algumas pistas para compreendermos o lugar do lúdico em nosso processo lúdico-transformacional. Para Bollas (2015, p. 50), “ainda não totalmente identificada como um outro, a mãe é vivenciada pelo bebê como um processo de transformação”, motivo pelo qual o autor, em vez de trabalhar com a ideia de objeto transicional, como faz Winnicott (1975) – referindo-se não à mãe, mas aos objetos e fenômenos que preparam/fazem a passagem de um estado de fusão com a mãe para um estado de diferenciação em relação a esta –, trabalha com o conceito de objeto transformacional. De acordo com o autor, a memória dessa relação objeto primeira manifesta-se, ao longo de toda a vida, na busca da pessoa por um objeto – pessoa, ideologia, experiência – que promete transformar o *self*. A hipótese do autor é que as experiências estéticas (diríamos que as lúdicas também) fazem-nos reviver, por um instante, por meio da fusão do ego com o objeto estético, essa experiência primeira de transformação do *self*, efetuada pela experiência pré-verbal de intimidade vivida com a mãe (ou com aquele que cumpriu essa função).

No caso do estado de *erê*, essa transformação é possível, a nosso ver, não exatamente porque se reedita um estado primário de relação com a mãe ou cuidador primário, mas porque ao estar de *erê*, ou com *erê* na cabeça, reedita-se uma conexão mais íntima e primeira com o *self*. O *erê*, nesse caso, funcionaria como uma espécie de função transcendente, ajudando a pessoa em transe místico, assim como a pessoa em processo de análise, a compensar a unilateralidade de sua consciência adulta. Afinal, “a função é chamada ‘transcendente’ porque favorece a passagem de uma constituição psíquica para outra, mediante a mútua confrontação dos opostos” (JUNG, 2013f, p. 27). O *erê*, enquanto símbolo corporificado, atuaria como “[...] ‘instrumento para atingir a outra margem’ ou, dito em outras palavras, é um instrumento de transformação” (JUNG, 2013f, p. 41).

O interessante é que tudo isso é assegurado por um ambiente que cria as condições para a entrada nesse espaço lúdico-transformacional com potencial curativo, o que nos faz resgatar uma importante assertiva de Bollas (2015) ao nos remeter à ideia de mãe suficientemente boa de Winnicott (1975). De acordo o autor:

Winnicott escreve que esta experiência [a do brincar e a da continuidade do ser] acontece no que ele chama de ‘ambiente facilitador’, que inclui o sistema de cuidados da mãe, que protege o bebê tanto das intromissões internas quanto externas (BOLLAS, 2015, p. 69).

O terreiro ou a disponibilidade da mãe para o brincar, recriado na clínica, pode também ofertar condições propiciatórias para essa aproximação da criança divina do paciente. Considerando os trágicos efeitos do racismo estrutural na vida das crianças e também dos jovens, adultos e idosos negros(as), podemos vislumbrar o que pode significar, em termos de saúde psíquica, a vivência dessa experiência lúdico-transformacional para os membros de comunidades negras no Brasil. Ao ser ativado por meio da criação de um espaço lúdico na clínica, o *erê*, enquanto símbolo, potencialidade psíquica (ZACHARIAS, 1998), dá permissão interior para que a pessoa seja quem ela é, sem medo de não ser aceita pelo outro. Permite mobilizar energias criativas que trabalham transmutando o ódio – da sua cor, do seu sexo, da sua ousadia em achar que tinham o direito de sobreviver (LORDE, 2020) –, ódio que é impregnado nas pessoas negras, particularmente nas mulheres cuja pele é, para usar uma expressão da escritora Vanda Machado (2013), *da cor da noite*.

Na experiência clínica com mulheres quilombolas adultas, em sua maioria ligadas à cultura negra do Recôncavo da Bahia, a primeira autora deste artigo tem notado que muitas dessas mulheres não somente desaprenderam muito cedo a “ser crianças”, como guardam em si crianças feridas. Isso ocorre não em função de traumas ligados a relações difíceis com suas figuras parentais, mas, na maior parte das vezes, em consequência de viverem, como afirma Nobles (2009), em realidades hostis aos corpos negros e aos modos de ver a vida e de viver das comunidades negras (CAPUTO, 2018). Nesse contexto, antes que a pessoa negra possa encontrar-se com a sua criança divina, precisará confrontar-se, no espaço seguro da clínica, com sua criança interior ferida, efeito psíquico de um país que não só escravizou, torturou, destruiu vidas e infâncias negras, como as abandonou à própria sorte no “pós-abolição” que dura até hoje.

Na clínica ou no processo de análise que se estende para além dela, quando se “está de erê” ou com “erê na cabeça” (TRINDADE-SERRA, 1980), não se está afirmando que a pessoa em processo psicoterápico está em transe místico e, portanto, possuída por um espírito infantil, mas que a força desse aspecto inconsciente – a potencialidade psíquica, divina, do ser criança – está ao seu dispor enquanto imagem arquetípica e veio à superfície em seu auxílio, por meio de um sonho, por exemplo. Significa dizer que o arquétipo do *puer* está em ação, que ele foi ativado no fluxo da relação terapêutica e, ao fazê-lo, pondo a pessoa em análise a brincar, contribuiu para a cura de suas feridas, confirmando a assertiva de Winnicott (1975, p. 71), para quem é “a brincadeira que é própria da saúde”, de tal sorte que, quando um(a) paciente não brinca porque enrijeceu-se demais, fixando-se em seu *senex*, diria um junguiano, o psicoterapeuta precisa atender a esse sintoma principal e ajudá-lo a fazê-lo.

Ao assumir uma postura lúdica, acionando em si mesmo e na relação transferencial a criança, o analista também pode funcionar como função transcendente, possibilitando que o(a) paciente, ao ver sua criança no “espelho” ou ao deparar-se com sua própria criança na brincadeira que ali se estabelece, desloque-se de sua posição unilateralizada. O analista ajuda, assim, o paciente a unir consciente e inconsciente.

Nesta função [transcendente] o médico [analista] está numa das muitas significações importantes da transferência: por meio dela o paciente agarra-se à pessoa que parece lhe prometer uma renovação de atitude; com a transferência, ele procura algo que lhe é vital [...] (JUNG, 2013c, p. 18).

Em qualquer dos casos, observa Jung (2013c, p. 35), “o tratamento da neurose não é uma ‘cura de águas’, mas uma renovação da personalidade [...]” em que o lúdico tem seu lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLLAS, C. **A sombra do objeto**: psicanálise do conhecido não pensado. Tradução Fátima Marques. São Paulo: Escuta, 2015.
- CAPONE, S. **A busca da África no candomblé**: tradição e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- CAPUTO, S. G. Reparar miúdo, narrar Kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 36-63, abr./jun. 2018.
- DAMIÃO, F. J. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro**. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- HILLMAN, J. **O livro do puer**: ensaios sobre o arquétipo do *puer aeternus*. Tradução Gustavo Barcellos. São Paulo: Paulus, 1998.
- JUNG, C. G. **Seminários sobre sonhos de crianças**: sobre o método de interpretação dos sonhos: interpretação psicológica dos sonhos de crianças. Tradução Lorena Kim Richter. Petrópolis: Vozes, 2011a.
- _____. **Símbolos da transformação**: análise dos prelúdios de uma esquizofrenia. Tradução Eva Stern. Petrópolis: Vozes, 2011b.
- _____. **Aion**: estudo sobre o simbolismo do si-mesmo. Tradução Dom Mateus Ramalho Rocha. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. (Original de 1976).
- _____. **A energia psíquica**. Petrópolis: Vozes, 2013b. (Original de 1971).
- _____. **A natureza da psique**. Tradução Mateus Ramalho Rocha. Petrópolis: Vozes, 2013c. (Original de 1971).
- _____. **Presente e futuro**. Petrópolis: Vozes, 2013d. (Original de 1974).
- _____. **A prática da psicoterapia**. Petrópolis: Vozes, 2013e. (Original de 1971).
- _____. **Psicologia e religião oriental**. Petrópolis: Vozes, 2013f. (Original de 1971).
- _____. **A vida simbólica**. Petrópolis: Vozes, 2013g. (Original de 1981).
- _____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luiza Appy e Dora Mariana Ribeiro Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014. (Original de 1976).
- LORDE, A. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-22, jul./dez. 2014.
- LÜHNING, A. O mundo fantástico dos erês. **Revista USP**, São Paulo, n. 18, p. 92-99, 1993. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26001/27732>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- MACHADO, V. **Pele da cor da noite**. Salvador: Edufba, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16783/1/pele-da-cor-da-noite.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- NASCIMENTO, W. F. do. Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. In: RODRIGUES, A. C.; BERLE, S.; KOHAN, W. O.

(Org.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 584-595.

NOBLES, W. W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afro-centrado. In: NASCIMENTO, E. L. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-297.

ROSA, S. S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998.

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, v. 1, n. 21, p. 1-18, 2003.

SHAMDASANI, S. **Jung e a construção da psicologia moderna**: o sonho de uma ciência. Parecida: Ideias & Letras, 2005.

SODRÉ, M. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

TRINDADE-SERRA, O. J. Pureza e confusão: as fontes do limbo. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 148-167, 1980. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6099/7858>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

VERGER, P. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de todos os santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. Tradução Carlos Eugênio Marcondes Moura. São Paulo: Ed. USP, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZACHARIAS, J. J. M. **Ori Axé**: a dimensão arquetípica dos orixás. São Paulo: Vertor, 1998.

RESUMO

Este artigo pretende evocar, do interior do universo simbólico da arkhé negro-brasileira, a figura do erê para pensar o lúdico na saúde das comunidades negras e na clínica do adulto. Partindo da noção de experiência lúdica, em Cipriano Luckesi (2014), propõe pensarmos o estado de erê como uma experiência lúdico-transformacional. Compreendendo o lugar que este ocupa no campo religioso, analisa-o, porém, do ponto

de vista psicológico. Assim, após fazer algumas considerações acerca do arquétipo da criança em Jung (2014) e Hillman (1998) e do estado de erê conforme descrito pela literatura e vivenciado pelo segundo autor do texto, babalorixá no Recôncavo da Bahia, sugere que o erê tem o potencial de: 1) mobilizar poderosas metamorfoses no estado de ser de quem está de erê; 2) facilitar a comunicação ego-self. O “erê”, enquanto símbolo, tem valor transformacional e pode, por meio do lúdico que encarna no adulto, diminuir a tensão de opostos e produzir saúde psíquica.

Palavras-chave: estado de erê, arquétipo da criança, experiência lúdico-transformacional, saúde psíquica.

El estado de erê como experiencia lúdico-transformacional

RESUMEN

Este artículo pretende evocar desde el interior del universo simbólico de la *arkhè* negro-brasileña la figura del erê, para pensar en lo lúdico relacionado con la salud de las comunidades negras y en la clínica del adulto. Partiendo de la noción de “experiencia lúdica” en Cipriano Luckesi, propone pensar el “estado de erê” como una “experiencia lúdico-transformacional”. Comprendiendo el lugar que este ocupa en el campo religioso, lo analiza, sin embargo, desde un punto de vista psicológico. Así mismo, tras hacer algunas consideraciones acerca del arquetipo de niño en Jung y Hillman, y del estado de erê, conforme es descrito por la literatura y experimentado por el segundo autor del texto, Babalorixá, en Recôncavo de Bahia, sugiere que “el erê” tiene el potencial de 1) movilizar “poderosas metamorfosis” en el estado de ser de quien “está de erê”; 2) facilitar la comunicación ego-Self. El “erê”, como símbolo, posee un valor transformacional, y puede, por medio de lo lúdico que encarna en el adulto, disminuir la tensión entre opuestos y producir salud psíquica.

Palabras clave: estado de erê, arquetipo del niño, experiencia lúdico-transformacional, salud psíquica.

The erê state as a ludic-transformational experience

ABSTRACT

Within the symbolic universe of the black Brazilian *arkhé*, this article aims to evoke the role of *Erê* to think about the ludic in the black communities health and in adult clinical practice. Departing from Cipriano Luckesi’s notion of “ludic experience”, the proposal is to think about the “erê State” as a “ludic-transformational experience”. It is analyzed through a psychological point of view by understanding the role it occupies in the religious field. Thus, after some considerations concerning the child archetype in Jung and Hillman and the *erê* state as described in the literature and experienced by the second author of the text, a Babalorixá in Bahia’s Recôncavo, it suggests that “erê” has the potential of 1) mobilize “powerful metamorphoses” in the state of being in whomever “is on erê”; 2) facilitate the communication of ego-self. As a symbol, *erê* has a transformational value and, by means of the ludic that embodies the adult, is able to reduce the tension between opposites and produce psychic health.

Keywords: erê state, child archetype, ludic-transformational experience, psychic health.

DATA DE RECEBIMENTO: 29/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 01/03/2022

Ana Maria de O. Urpia



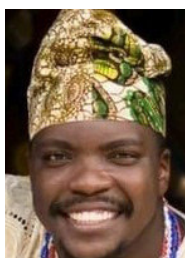
Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, Bahia, Brasil. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Analista em formação no Instituto de Psicologia Analítica da Bahia (IPABAHIA).

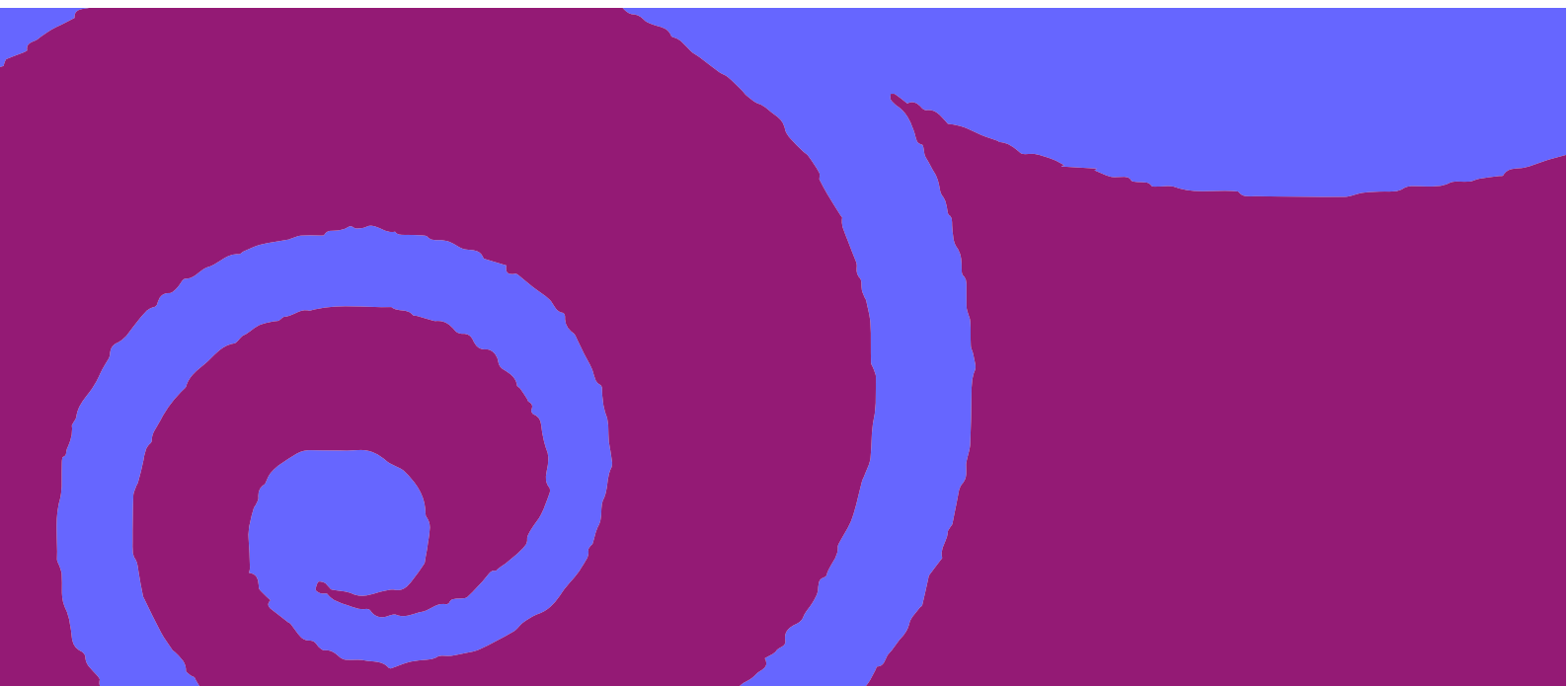
E-mail: anaurpia@ufrb.edu.br

Leandro dos Santos Conceição

Pai Léo de Xangô, Babálòrixá do Ilê axé okân Aganjú e filho do terreiro Ilê Axé yá Omin. Estudante do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil.

E-mail: leodexangoo6@gmail.com





Linguagem tecnológica e experiências na educação infantil: o engajamento em projetos e a construção de visibilidade

Mariane Falco

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0942-5668>

Introdução

Ao tratar da relação entre o tema das tecnologias e a educação de crianças pequenas, a literatura internacional já se apresenta menos polarizada e caminha no sentido do reconhecimento da linguagem tecnológica como parte da sociedade e da cultura contemporânea (PLUMB; KAUTZ, 2015). Já não se questionam se os recursos tecnológicos estimulam ou oferecem riscos ao desenvolvimento das crianças dessa faixa etária: o questionamento norteador deslocou-se para o eixo da melhor compreensão sobre como esses recursos podem articular-se, de modo coerente, às concepções atuais defendidas para criança, infância e educação¹. Porém, a literatura internacional aponta que essa polarização entre o uso ou não dos recursos tecnológicos prevalece no imaginário docente (MARKLUND, 2019), o que justifica pesquisas que apresentam formas mais criativas sobre o uso da linguagem tecnológica na escolarização na infância (PARETTE; QUESENBERRY; BLUM, 2010).

No Brasil, o levantamento de Fernandes e Chagas-Ferreira (2017) revelou um pequeno número de artigos baseados em pesquisas empíricas que abordam a relação entre os temas em pauta. As autoras concluem que há uma lacuna nessa área, ainda que se reconheça a crescente integração das tecnologias à vida cotidiana de crianças pequenas. Isso reforça a importância de relatos que tragam desdobramentos mais coerentes com as concepções citadas e que possam romper com a permanência de ideais que oscilam entre a defesa entusiástica do uso de recursos tecnológicos – destinado às possibilidades de aprendizagem pelas crianças, principalmente com enfoque conteudista e, em geral, com destaque à alfabetização e ao letramento² – e o não reconhecimento da linguagem tecnológica como acessível e produtiva à criança – com críticas sobre seu uso precoce sob a alegação dos riscos que oferece à construção da subjetividade³ e ao desenvolvimento de jogos de representação⁴.

Neste breve relato, parte-se da constatação da crescente discussão sobre o uso das tecnologias em educação, justamente porque há avanços delas na sociedade (DONOHUE, 2003; SINGER; SINGER, 2007; BERGAMASCO; BERGAMASCO, 2013). Considera-se que esses artefatos abrangem recursos como câmeras, computadores, *tablets*, internet, projetores, aplicativos, celulares etc., isto é, tecnologias que oferecerem mudanças na relação humana com o mundo e são compreendidas em sua linguagem singular em função da sua própria evolução para favorecer seu uso social. Desse modo, propõe-se a reflexão sobre as experiências de crianças e adultos na educação infantil, situando as tecnologias como parte desses processos, com a devida valorização do protagonismo desses atores, conforme o compromisso ético com as concepções de criança, infância e educação (BRASIL, 2009).

1 Essas concepções não serão aprofundadas no espaço deste texto, mas podem ser encontradas em documentos nacionais, como o Parecer n. 20/2009 (BRASIL, 2009).

2 Cf. Rosen, Haugland e Jaruszewicz (2007); Brito (2018); Anjos (2015); Amaro (2015) e Francisco e Silva (2015).

3 Cf. Plowman (2014); Cordes e Miller (2000) e Mathias e Gonçalves (2017).

4 House (2012).

De acordo com os estudos de Wohlwend (2010) e Parette, Boeckmann e Hourcade (2010), a sociedade adentrou a era da tecnologia, em que a digitalização contribui para novas formas de informação e comunicação, como as fotografias digitais, o compartilhamento de imagens, áudios e documentos, a gravação e edição de vídeos em aparelhos celulares, a articulação entre programas televisivos e jogos ou aplicativos. Esse novo contexto, direta ou indiretamente, é também acessível para as crianças quando vivem e participam de atividades rotineiras permeadas pelas tecnologias, pois, ainda que não seja permitido o uso do artefato, as crianças notam a presença desses recursos no universo dos adultos. Para Couto (2013), Folque (2011) e Lopes et al. (2011), como as crianças já nasceram nesse mundo digitalizado, esses artefatos fazem parte da sua cultura.

Em consequência, torna-se válido o interesse pelo entendimento sobre como se dá a participação e interpretação das crianças e como usufruem dos recursos tecnológicos, se apropriam e brincam com eles (EDWARDS, 2013; BITTENCOURT; CALDAS, 2007) para então pensar sobre possibilidades pedagógicas. Ainda com foco em uma realidade em que não há ação intencional do adulto, destacam-se, neste texto, duas leituras complementares que sustentam reflexões sobre a participação e interpretação das crianças.

Para Parette, Quesenberry e Blum (2010), no seio familiar, ou seja, fora da escola, as crianças usufruem das tecnologias em suas interações com o mundo, fazendo uso desses artefatos em sua função social para se comunicarem com outras pessoas (uma chamada de vídeo, por exemplo), mas também como repertórios para suas brincadeiras, incorporando, a partir do mundo dos adultos, esses recursos para a construção de seus enredos particulares. É possível notar esse cenário ao brincar com uma criança que, em certo momento, cria no enredo uma situação de registro de uma fotografia: se antes se simulava com as duas mãos uma câmera fotográfica e o registro da imagem era percebido pelos outros participantes da brincadeira com a pronúncia de um som de *click* e um leve movimento do dedo indicador, como quem aciona um botão, hoje, as crianças simulam segurar um aparelho com uma das mãos e, após passar um dos dedos pelo que se imagina ser uma tela, aguardam um instante para o registro da imagem, muitas vezes suprimindo o som de *click*. O mesmo pode ocorrer com o registro de *selfies*, o que não era comum com as câmeras digitais. Na literatura nacional, alguns estudos já ilustram brincadeiras dessa natureza⁵, e essa apropriação de elementos da cultura às brincadeiras das crianças encontra sustentação na obra de Vygotski (1930/2019, 1966/2008)⁶, bem como nos estudos de Brougère (1998) e Corsaro (2002), quando abordam as possibilidades de transformação e reinterpretação do mundo pelas crianças a partir das suas brincadeiras de representação.

5 Cf. Silva (2012) e Sobral (2018).

6 A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra. Nas citações seguintes será registrada apenas a data da edição consultada pela autora.

Outra leitura advém de reflexões sobre a contribuição dessas experiências para a emergência da literacia⁷. Casey (2000), New (2001) e Wohlwend (2010) corroboram que o uso das tecnologias implica o reconhecimento de uma forma de linguagem que possui signos próprios para a comunicação de uma mensagem ou para alcançar um objetivo. As autoras defendem que as competências para utilizar as tecnologias são construídas mediante seu uso em atividades cotidianas e na solução de desafios. Essa conclusão é importante para a discussão proposta neste artigo, não porque justifica a apropriação de conteúdos pela criança, mas especialmente porque atribui à linguagem tecnológica a mesma conotação atribuída a outras linguagens (verbal, espacial, sonora, fotográfica ou visual, entre outras).

Reflexões decorrentes dessas temáticas, como a apropriação e transformação de elementos da cultura e a valorização de múltiplas formas de linguagem, são recorrentes em discussões pedagógicas que tomam por base a concepção de educação que reconhece a aprendizagem como resultado de processos participativos em dado contexto, em que se ressalta o protagonismo e a experiência (DEWEY, 1910/2017). Nesse enfoque, toma-se a experiência em sua qualidade de integração dos planos físico (sensível) e racional (cognitivo) de quem a usufrui ou se interessa por ela: é um processo em que as múltiplas percepções do protagonista, provenientes do acesso a linguagens diversas e confluentes, relacionam-se entre si e com vivências anteriores para que haja a composição de uma nova interpretação particularizada sobre a realidade (DEWEY, 2017).

Ao abordar o recorte da infância e sua relação com a tecnologia, esta pode ser compreendida para além de sua definição como recurso ou objeto, e sim como instrumento projetado para um fim, nesse caso, instrumento capaz de estimular a aprendizagem de conteúdos (se projetado para tal) ou prejudicar o desenvolvimento da criança (se sua aplicação não for condizente a sua finalidade, isto é, projetado para os adultos, mas utilizado por crianças). Contudo, a partir dos aspectos apresentados anteriormente, optou-se pelo reconhecimento da participação e interpretação das crianças, compreendendo-se, neste texto, portanto, a tecnologia de modo mais complexo, como elemento da cultura e como linguagem. Essa aceção, como será visto a seguir, pode contemplar mais efetivamente as experiências na educação infantil também a partir da perspectiva escolar.

7 A literacia, derivada do inglês *literacy*, é compreendida para além da decodificação de um sistema linguístico e abrange conhecimentos sobre uma área específica, em sua prática social, com competências como busca, seleção e análise de informações, de forma crítica e intencional. A palavra pode ser utilizada desde a linguagem verbal até outras linguagens, como a digital ou a predominante em áreas científicas, por exemplo, o mundo da saúde, do esporte, entre outros. A literacia trata da imersão e participação efetiva em contextos diversos, nos quais há uma linguagem responsável pela partilha de significações.

A tecnologia na escola e as abordagens participativas

Segundo as pesquisas de Donohue (2003), quanto maior a experiência do docente com a educação de crianças pequenas mais propenso ele estará em incorporar tecnologias em sua ação pedagógica. Para o autor, escolas com mais qualidade estão mais afinadas às realidades sociais das quais pertencem, aproveitam todo o repertório cultural existente e, por isso, são mais suscetíveis a aderir às tecnologias como parte de seus contextos. Ele cita como exemplos as escolas que tomam por referência os trabalhos de autores como Montessori, Piaget e Vygotski, que consideram a autoria da criança e seu engajamento como fatores importantes para a aprendizagem (DONOHUE, 2019).

A referência a esses autores alude às abordagens participativas em educação, que orientam processos de desenvolvimento profissional para que se dê a escuta da criança e a continuidade de seus interesses como possibilidades de aprendizagem significativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). A experiência de Reggio Emilia⁸, por exemplo, idealizada e estruturada pelo pensamento de Lóris Malaguzzi, demonstra como se dá o diálogo com outras áreas do conhecimento, como as artes, o design, a arquitetura, as ciências naturais, bem como as construções teóricas da filosofia, da psicologia e da sociologia (RINALDI, 2006). Sendo assim, no decorrer de processos de desenvolvimento profissional há o acolhimento de estudos de autores diversos – dentre eles, os citados nas pesquisas de Donohue (2003) – e o diálogo entre os campos de conhecimento, de modo a ampliar e enriquecer a discussão pedagógica, o que valida uma aproximação também com as tecnologias.

Outra característica importante das abordagens participativas em educação é a validação de modos particulares de interpretação e de construção de significados (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A questão da qualidade do serviço escolar consiste no seu potencial reflexivo para que caminhos particulares sejam construídos para contextos diversos, com a participação de todos os atores envolvidos – crianças e adultos. Essa valorização de múltiplas vozes, pontos de vista e diversas linguagens, nascente na escuta do outro e, portanto, no encontro ético entre mundos distintos, favorece a sensação de pertencimento de grupo, processos de identificação entre os interlocutores e o alinhamento de concepções em busca de um horizonte em comum (GUERRA, 2013). Esses processos adquirem visibilidade mediante a sistematização e a comunicação do que acontece no cotidiano escolar, como se nota na produção de narrativas ou na estratégia da documentação pedagógica (MALAGUZZI, 2001; RINALDI, 2006; GUERRA, 2013).

Compreende-se a tecnologia nas escolas destinadas ao atendimento de crianças pequenas, desse modo, em articulação com a abordagem pedagógica. Por um lado, se a escola parte de uma concepção mais tradicionalista, de aplicação metodológica e de processos avaliativos mais padronizados, é provável que a tecnologia seja vista a partir de seu caráter utilitário para a apropriação de conteúdos. Por outro lado, se a escola se alinha às abordagens participativas, a tecnologia é pensada a partir de questionamentos sobre como esses recursos podem auxiliar a ação pedagógica, tanto do ponto de vista

8 A abordagem de Reggio Emilia é uma filosofia educativa com base na imagem de criança potente, sujeito de direitos, que aprende mediante múltiplas linguagens e que cresce na relação com os outros. Para aprofundar conhecimentos sobre essa abordagem, é válida a leitura de referências como Malaguzzi (2001), Rinaldi (2006), Hoyuelos (2006, 2009) e Fochi (2019), além da apreciação do site oficial: <https://www.reggiochildren.it/>.

das possibilidades de mediação das experiências das crianças em suas brincadeiras e interações quanto da relação do adulto com sua experiência docente na sistematização e comunicação do que acontece no cotidiano escolar.

É importante ainda citar que tais questionamentos, que visam repensar o contexto escolar – nesse caso, com a legitimação da tecnologia –, permanecem orientados por princípios como a imagem da criança competente e protagonista, o respeito à diversidade, o acesso ao repertório cultural e às múltiplas linguagens, a escuta e o acolhimento aos interesses das crianças, a participação das famílias e das comunidades locais (BRASIL, 2009).

Linguagem tecnológica e experiências na educação infantil

Dewey (1910/2017) – e seu conceito de experiência – é um dos principais autores que vem sendo citado como referência para a sustentação da abordagem pedagógica que reconhece o protagonismo da criança e o trabalho com projetos na educação infantil (PINAZZA, 2007, 2014). O autor delimita seu conceito perpassando por quatro tipos de atividades ou ocupações, que, embora não sejam definidas em aspecto desenvolvimentista, isto é, embora não seja dada ênfase a fases ou estádios de desenvolvimento, essas ocupações⁹ possuem características próprias vinculadas aos interesses de quem explora um objeto de conhecimento (FALCO, 2021).

No caso da educação infantil, há destaque para as ocupações física e construtiva, pois estas se relacionam às percepções das crianças sobre o mundo em que vivem quanto a suas qualidades sensoriais, a exploração do próprio corpo, a relação com o outro, a imitação e o mundo dos objetos. Essas experiências vão se ampliando até que seja possível a aproximação com as ocupações intelectuais, que privilegiam conceitos abstratos e simbólicos (PINAZZA, 2014). Quanto à ação docente, há a ênfase nas ocupações intelectual e social, quando se dá a interpretação do ato educativo e a intencionalidade na construção de contextos que fomentam o engajamento das crianças.

De acordo com Dewey (2007), ao brincar e participar de experiências, as crianças familiarizam-se com métodos investigativos e de experimentação. Elas exploram recursos e movimentos diversos, desde os elementos naturais até os recursos que incorporam o patrimônio histórico-cultural, e conforme adquirem consciência sobre seus interesses e projetos pessoais mais passam a planejar suas ações e assim validar seu protagonismo. Por isso, a intencionalidade docente perpassa a cultura material e o desenho de ambientes, de modo a ampliar ou incrementar oportunidades possíveis (HOYUELOS, 2006, 2009) e oferecer caminhos para a continuidade dos interesses das crianças. Se a cultura atual está permeada por recursos tecnológicos, faz sentido que estes estejam disponíveis em contextos de aprendizagem significativa: a escolha por recursos tecnológicos condizentes aos interesses das crianças é tão intencional quanto a escolha por livros, elementos ou outros artefatos da cultura.

9 Ocupações física, construtiva, intelectual e social (DEWEY, 2017).

Outro ponto importante quando se trata da intencionalidade docente, já citada neste texto, refere-se à construção de significados, que ressalta a estratégia da documentação pedagógica como aliada para tornar visíveis processos pedagógicos. Na experiência de Reggio Emilia, um salto importante na sistematização e comunicação das experiências das crianças e adultos no contexto escolar ocorreu com o advento da fotografia na década de 70 (HOYUELOS, 2006; DAVOLI, 2008). Antes disso já havia a intenção de dar visibilidade ao protagonismo das crianças e à identidade pedagógica dessas escolas, em especial com exposições de produções das crianças, com vistas ao rompimento de expectativas da psicologia do desenvolvimento e de abordagens mais tradicionalistas ou disciplinadoras (FALCO, 2020). A fotografia proporcionou às narrativas nuances antes pouco visíveis, como troca de olhares ou a captura de momentos únicos da relação da criança com seu objeto de conhecimento, o que tornou possível, em parceria com a formação do atelierista¹⁰, a ampliação do caráter estético.

No decorrer dos anos, a evolução tecnológica possibilitou o aprimoramento e a capacidade de transportar câmeras fotográficas, o que resultou na popularização desse recurso na sociedade, com maior potencial de acessibilidade às pessoas e, por consequência, também em escolas comprometidas com a ampliação do repertório cultural. Do mesmo modo, a entrada na era da tecnologia traz a digitalização como componente social, com recursos que também podem ser utilizados na construção de narrativas e de visibilidade ao protagonismo das crianças.

Discutem-se, a seguir, possibilidades de ação pedagógica com o acolhimento das tecnologias consonante à especificidade do trabalho com essa faixa etária. Tomando como foco a experiência das crianças e a experiência docente, elencam-se duas questões como pontos de partida: que tipos de experiências na educação infantil escolar acolhem a exploração da tecnologia? De que modo as tecnologias viabilizam a construção de visibilidade ao protagonismo das crianças e comunicam aprendizagens significativas?

A experiência das crianças: tecnologias em projetos

Com base nos estudos de Dewey (1910/2017), é essencial a observação dos interesses das crianças para que o docente possa, intencionalmente, desenhar sua continuidade. As ocupações física e construtiva podem delinear-se a partir do contato com as artes e os elementos da natureza, por exemplo, e esses interesses ganham novos contornos na medida em que novas relações são ofertadas às crianças. Essas novas oportunidades são diversas e podem perpassar múltiplos diálogos com o patrimônio cultural, dentro de um projeto sistematizado, desde que o planejamento seja flexível o suficiente para manter-se afinado ao real engajamento das crianças.

¹⁰ Os ateliês e os atelieristas (especialistas com formação em artes) estão presentes em cada pré-escola municipal de Reggio Emilia desde o final da década de 1970. Eles integram a abordagem malaguziana, em diálogo contínuo com os demais espaços e perfis profissionais das escolas.

Desse modo, a experiência da criança se desenvolve na escola quando há uma organização progressiva de ideias ou mesmo de informações sobre um tema de interesse. Os projetos cumprem essa função quando possibilitam às crianças a seleção e a análise de fatos para interpretá-los ou atribuir a eles novos significados. Isso acontece quando esses fatos são postos em relação a outras ideias, provenientes da negociação com outras crianças, da interação entre pares ou mesmo do usufruto de recursos que possibilitem um comparativo do fenômeno anterior a sua nova realização com a testagem de hipóteses ou a percepção de um novo funcionamento ou aplicações. A diversidade no eixo das interações entre pares, com a valorização de pequenos agrupamentos, é tão importante quanto a diversidade de recursos materiais que as crianças possam explorar para extrair interpretações sobre um objeto ou tema de interesse.

Nesse ponto – e considerando as justificativas apresentadas anteriormente –, as tecnologias devem ser concebidas de modo a ultrapassar seu caráter utilitário e imediatista. Nessa perspectiva, os recursos são acolhidos nas experimentações das crianças, promovendo novos pontos de vista, ainda que estes não tenham relação com a tecnologia em si como objeto de conhecimento. Pelo contrário, a apropriação dessa linguagem resultará de situações em que seu uso se torne importante para a continuidade da experiência da criança.

Alguns exemplos demonstram situações em que a tecnologia se torna útil em projetos de interesse das crianças¹¹: elas podem usar um *tablet* ou celular para buscar informações e explorar o mundo; utilizar câmeras para registrar imagens de algo que desperte atenção; editar um pequeno vídeo sobre algo; falar algo sobre algum tema de interesse e gravar a sua própria voz; digitalizar histórias e produzir grafias a partir de outro ponto de vista; projetar imagens para melhor percepção de detalhes ou utilizar-se desses recursos em brincadeiras com sombras e movimento. As tecnologias em projetos são vistas de modo a proporcionar à criança oportunidades de experimentar algo de forma diferente, em geral de um jeito que não poderia ser feito de outras formas, com outros recursos¹².

Então, a tecnologia aparece pedagogicamente combinada com outras linguagens durante uma investigação ou projeto das crianças. Ao editar uma pequena gravação em que as crianças exploram objetos sonoros e suas relações para compor uma melodia, a tecnologia faz parte de um processo em que as crianças podem ouvir novamente a própria composição, manter ou modificar trechos até que esta seja correspondente ao seu projeto genuíno. Em produções gráficas e apreciações visuais, um projetor pode ampliar detalhes, como para observar as asas de uma borboleta ou o miolo de uma flor, situações em que pequenos traços e nuances de cores não seriam notados de outra forma. Aplicativos podem registrar o momento de produção gráfica de uma criança enquanto ela explica sua ação, isto é, acompanhar seu pensamento durante

11 Imagens ilustrativas podem ser acessadas em: <https://www.reggiochildren.it/atelier/atelier-raggio-di-luce/>; <https://www.reggiochildren.it/atelier/atelier-paesaggi-digitali/>; <https://bearpark.co.nz/reggio-and-the-purpose-of-technology/>; e <https://educators.boulderjourneyschool.com/technology.html>.

12 A ideia principal é sair da lógica do consumo para adentrar a lógica da criação, embora seja necessário reconhecer que as pessoas dedicam tempo ao ócio, assistem a programas que apreciam e isso também ocorre com as crianças. Outras discussões sobre as tecnologias aparecem atreladas ao conceito de educação *maker* e validam o uso de jogos como *lego* e *Arduino* em construções arquitetônicas e o uso de plataformas on-line ou do *Scratch* como linguagens de programação. Também há o campo da educação especial, que se dedica aos estudos sobre a tecnologia assistiva. Essas discussões fogem ao recorte deste texto.

o ato de desenhar, e viabilizar que esse processo seja recuperado pela própria criança depois, que seja percebido sob outro enfoque na comparação entre desenhar no papel e desenhar na tela. Nessas situações, ao combinar a linguagem tecnológica com outras linguagens em seus projetos, a criança produz e interpreta dado ponto de sua experiência e, assim como acontece com as demais linguagens, a tecnologia participa do processo de tomada de consciência da criança¹³.

Para Malaguzzi (2001), o intercâmbio entre as linguagens é importante porque possibilita à criança a enunciação e o manejo de seu conhecimento em função de seus projetos pessoais. Segundo o autor, “as crianças sentem que a palavra está e flutua dentro da cabeça; por isso, necessitam parar o significado das palavras e dar a elas uma construção, distintamente, mais material” (MALAGUZZI, 2001, p. 103, tradução nossa)¹⁴. A partir dessas relações, as crianças então começam a perceber que podem se comunicar de diversas formas e vão notando a coerência entre códigos linguísticos.

Para finalizar esta seção, é importante reforçar que os recursos tecnológicos possuem as significações dessa linguagem, ícones e símbolos que precisam ser interpretados pela criança em sua função social, mas o foco não é a aprendizagem da linguagem tecnológica em si. Na verdade, ocorre de maneira muito parecida com qualquer outro conteúdo ou objeto de conhecimento. A apropriação dos elementos da cultura e dos signos que compõem as linguagens são consequências dessas experiências em projetos, e não objetivos. Tal como acontece com as escritas, as crianças fazem uso de símbolos gráficos para atender aos objetivos de suas investigações pessoais e o foco não é a aprendizagem desses conteúdos, mas estes acabam sendo assimilados no decorrer do seu uso.

A experiência docente: tecnologias e documentação pedagógica

Seguir as pistas que as crianças deixam é o ponto de partida para a ação pedagógica devido à necessidade de manutenção do engajamento genuíno das crianças, que devem continuar considerando o projeto importante para elas. No delineamento de projetos, o docente que segue pistas estará mais aguçado em selecionar materiais adequados, organizar sua ação pedagógica e estabelecer-se como promotor de um contexto favorável à aprendizagem¹⁵. Para Pinazza (2014, p. 170), esse processo “supõe momentos de revisão e resumo com análise e registro dos elementos significativos da experiência”. Por isso, no caso das tecnologias, a familiaridade com esses

13 Não se pretende lançar essas reflexões para um contexto de trabalho remoto. É importante situar que as oportunidades de aprendizagem acontecem na medida em que há escuta, no seu sentido não apenas de encontro ético, mas de metáfora de observação em múltiplas linguagens. Um contexto a distância, embora se utilize de tecnologias para a busca e manutenção de vínculos, ainda privilegia alguns canais, visuais e sonoros, o que oferece desafios para o desenvolvimento de situações como as exemplificadas.

14 “(...) los niños sienten que la palabra está y fluctúa dentro de la cabeza. Por este motivo, los niños necesitan – probablemente – parar el significado de las palabras y darles un constructo, en cambio, más material” (MALAGUZZI, 2001, p.103)

15 Neste ponto, admite-se que não há receitas. Cada projeto possui seu percurso e pode dialogar com o patrimônio cultural de muitas formas, de acordo com a inventividade dos protagonistas.

recursos amplia não apenas as possibilidades de oferta desses materiais às crianças em situações de aprendizagem significativa – melhor abordadas na seção anterior –, mas também de usufruto docente como ferramentas que auxiliam os momentos de revisão e análise da ação pedagógica.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação pedagógica tem seu valor e sentido pedagógico quando é capaz de articular seu processo de natureza reflexiva aos seus conteúdos. Esse processo se refere à possibilidade de rever os conteúdos e estes são compreendidos como o que as crianças dizem, fazem ou produzem e o modo como os adultos interagem com isso. Ao mesmo tempo, há um compromisso ético em evidenciar os caminhos percorridos pelas crianças em seus projetos pessoais, concretizando uma comunicação que partilha a experiência. Desse modo, as tecnologias podem auxiliar a estratégia de documentação pedagógica ao oferecer ferramentas diversas que contribuem para a retomada de conteúdos com a finalidade de interpretá-los durante o processo, bem como para a construção daquilo que será compartilhado: a comunicação, parte visível da documentação.

As tecnologias podem contribuir para a melhor organização de conteúdos, como arquivos de vídeos e áudios ou pastas que categorizam documentos por temas, otimizando as possibilidades de revisão e análise para que se desenvolva a continuidade dos projetos. Para Hong e Trepanier-Street (2004), utilizar apenas transcrições e escritas sobre o cotidiano com as crianças é insuficiente para compreender as verdadeiras intenções nas situações, das ações das crianças entre pares e da relação que estabelecem com os adultos. As autoras consideram que o uso de artefatos tecnológicos e a digitalização tornam o processo educativo mais visível e palpável para o docente, o que contribui para uma compreensão mais fiel sobre seu cotidiano e sobre os reais motivos que levam às escolhas das crianças por temas e parcerias em brincadeiras. Além disso, os recursos possibilitam a revisão das situações e, por isso, criam oportunidades de partilha com as crianças, mesmo que não haja a intenção de construir uma comunicação.

Já a comunicação, decorrente de um projeto, pode se apresentar de formas bastante diversas, a depender da sua intencionalidade, e, em sua dimensão ética e estética, possui como característica dizer sem concluir, dizer sem diretivas, o que torna possível ao interlocutor tirar suas próprias conclusões. Fochi (2019) organiza os seguintes formatos de comunicação: painel, mini-histórias, livretos, vídeos, portfólios temáticos, exposições, projeções e reuniões. Cada um desses formatos corresponde às demandas do que se pretende comunicar. Há projetos que se beneficiam da edição de vídeos que sintetizam os percursos das crianças e possibilitam ao interlocutor sua apreciação e interpretação a respeito das experiências educativas; há outros que combinam imagens e falas das crianças ou contam uma história com natureza poética, fazendo uso de recursos de tratamento de imagens e sons na produção de narrativas; há, ainda, projetos que realizam exposições de produções gráficas que acompanham o trajeto das crianças em suas produções, desde esboços até a criação final de escolha da criança. Todos esses formatos possuem múltiplas representações simbólicas, e as tecnologias podem contribuir para que essas significações sejam mais acessíveis ao interlocutor¹⁶. Portanto, as tecnologias auxiliam tanto na curadoria desse acervo quanto na sistematização de uma mensagem.

¹⁶ Exemplos de comunicações podem ser acessados na tese de doutorado de Fochi (2019).

Conclui-se esta seção com um breve comentário, com uma aproximação entre tecnologia e o uso da fotografia, porém passível de extensão para outros recursos tecnológicos que se façam presentes no cotidiano com as crianças. Alguns trabalhos sinalizam a importância do olhar no ato de registrar uma imagem¹⁷, o que pode levar a uma interpretação de que há uma técnica fotográfica, de linha naturalista, arqueológica, investigativa, jornalística ou de retratos, entre outras, que norteia o olhar de modo artístico para as crianças. Contudo, salienta-se que esse “olhar” precisa sempre se alinhar à escuta e à abertura ao pensamento da criança. Um registro de imagem que possui como intenção seguir uma linha da fotografia como arte corre o risco de sobrepor a técnica à escuta da criança. Durante as ações cotidianas no contexto escolar, a tentativa docente de produzir uma imagem que siga uma linha específica, com determinado ângulo, jogo de luz ou enquadramento da imagem, pode ter como consequência a perda do raciocínio da criança como um fio de sentidos, pois, nesse caso, o adulto estará mais interessado no produto registrado do que no ato da criança. Do mesmo modo, para outros recursos tecnológicos, estes devem sempre estar a favor da escuta da criança, e não em sobreposição aos seus interesses.

No caso das fotografias, vale citar que uma forma de lidar com esses riscos é o uso de sequências de imagens. Em Reggio Emilia, por exemplo, é comum que os acervos pessoais das professoras contenham muitas sequências de imagens, das produções das crianças ou de situações do cotidiano. Essas sequências são fontes para a análise docente e, após um processo intencional que define a mensagem e o destinatário da comunicação (o que, onde, para que e para quem, como documentar), há uma seleção dos registros mais representativos. Logo, as sequências de imagens parecem facilitar o processo, até porque podem contar com outras tecnologias para que sua edição seja mais coerente com a visibilidade do protagonismo das crianças e com a mensagem que se pretende passar, sem ferir as concepções defendidas.

Considerações finais

A linguagem tecnológica e seus elementos constitutivos fazem parte do mundo contemporâneo e das vidas de crianças pequenas, portanto, é importante que a escola ofereça oportunidades de uso dessas ferramentas de forma contextualizada. Porém, os estudos citados neste artigo apontam que a integração desses recursos em situações de aprendizagem escolar ainda se apresenta de modo problemático, com inquietações e questionamentos. Uma alternativa possível encontra sustentação no reconhecimento de que as crianças participam e interpretam essas significações, por isso, são capazes de assimilá-las às suas brincadeiras. A partir de uma abordagem curricular participativa, que privilegia as múltiplas linguagens – dentre elas, a tecnológica –, é possível sua incorporação ao contexto escolar e, consequentemente, às experiências de crianças e adultos em situações de aprendizagem. Nesse sentido, as tecnologias estão disponíveis para aprimorar o currículo da escola da infância, e não para substituí-lo ou mesmo para contradizer concepções norteadoras do trabalho pedagógico com essa faixa etária.

17 Cf. Brandimiller (2011); Santos e Maia (2020), Cunha e Ferreira (2015) e Walters (2006).

Para sustentar as argumentações presentes neste texto e em consonância com as referências teóricas, optou-se pela inserção de exemplos característicos do cotidiano escolar para ilustrar possibilidades sobre o uso das tecnologias de modo coerente às concepções defendidas para criança, infância e educação. Essa decisão decorre da busca por maior fidelidade aos contextos educativos, em uma perspectiva de inspiração praxeológica. Entretanto, é importante assinalar que este breve ensaio não resultou de um processo empírico, pois não haveria tempo hábil para a realização de pesquisa de campo. Com isso, pretende-se esclarecer que uma das intenções deste texto foi lançar a discussão no cenário nacional com categorias extraídas de uma leitura proveniente dos princípios e estratégias presentes na literatura sobre o trabalho pedagógico com a educação infantil. Esse ponto configura uma das limitações deste texto e justifica estudos mais aprofundados sobre o tema, com os devidos cuidados metodológicos.

Outra limitação, decorrente da citada ausência de um processo de pesquisa de campo, refere-se às percepções das crianças, das relações entre pares e com adultos, bem como das estratégias que dado contexto escolar elenca para lidar com a oferta de recursos tecnológicos em situações de aprendizagem. Algumas questões sintetizam esse raciocínio: quais seriam as formas de organização da ação pedagógica que tornariam possível o acesso de todas as crianças a esses recursos com qualidade? As crianças se beneficiariam de quais possibilidades de relações entre pares? Com o uso das tecnologias seria mais produtiva a organização em pequenos agrupamentos? E as mediações dos adultos? Pensar sobre questões dessa natureza requer a entrada e a participação em contextos escolares na construção de soluções possíveis para contextos diversos, que possam compartilhar formas mais criativas para lidar com as tecnologias. É válido também o diálogo com questões sobre o acesso às ferramentas disponíveis.

Apesar dessas limitações, com base na literatura e nos exemplos apresentados no decorrer do texto, já é possível afirmar que contextos escolares que acolhem as tecnologias de forma significativa tendem a expandir as possibilidades de construção de conhecimento tanto para as crianças quanto para os docentes. Quando combinada a outras linguagens e presente em projetos, a linguagem tecnológica contribui para o desenvolvimento da experiência da criança. Quando acolhidos pelos docentes, os recursos tecnológicos passam a compor a cultura material dos contextos de aprendizagem e a auxiliar procedimentos de revisão e análise, tornando-se parte de um processo reflexivo de documentação. Além disso, são importantes para a construção de comunicações, formatos que encaminham uma mensagem ao interlocutor, cada vez mais articuladas à sociedade e seus artefatos disponíveis. Esse aspecto é particularmente relevante para que informações e apreciações sejam mais acessíveis às comunidades locais e às famílias, pois são mais facilmente difundidas via internet e aplicativos, isto é, não se restringem ao espaço físico escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, M. M. S. **Tecnologias na educação infantil**. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/133898>>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- ANJOS, C. I. dos. **Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Maceió, 2015. Disponível: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1641>>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- BERGAMASCO, E. C.; BERGAMASCO, L. C. C. A utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação infantil: avanços e desafios. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE 2013), 19., 2013, Campinas. **Anais...** Campinas: WIE, 2013. p. 329-339.
- BITTENCOURT, M. I. G. F.; CALDAS, R. O. P. Brincando na era da tecnologia. **Revista Polêmica**, v. 22, n. 2, p. 2-8, 2007.
- BRANDIMILLER, J. B. **Exercícios do olhar: a fotografia na educação infantil**. 2011. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia da Arte) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 9 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.
- BRITO, R. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 anos. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 21-46, 2018.
- BROUGÈRE, G. A Criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Centage Learning, 1998. p. 19-32.
- CASEY, J. M. **Early literacy: the empowerment of technology**. Englewood: Libraries Unlimited, 2000.
- CORDES, C.; MILLER, E. Developmental risks: the hazards of computers in childhood. In: CORDES, C.; MILLER, E. (Ed.). **Fool's gold: a critical look at computers in childhood**. New York: Alliance for Childhood, 2000, p. 19-42.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao 'faz-de-conta' das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.
- COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, set./dez. 2013.
- CUNHA, L. C.; FERREIRA, C. O. De fotografados a fotógrafos: experiências do PIBID pedagogia na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2015. p. 41237-41245.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- DAVOLI, M. Documentar processos, recollir traces. In: ALTIMIR, D. et al. (Org.) **Documentar la vida dels infants a l'escola**. Barcelona: Rosa Sensat, 2008. p. 13-23.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Platano Editora, 2007. (Original de 1916).
- _____. **How we think**. New York: Andesite Press, 2017. (Original de 1910).

DONOHUE, C. Technology in early childhood education: an exchange trend report. **Child Care Information Exchange**, Lincoln: Technology Trends, Nov./dec. 2003. p.17-20. Disponível em: <https://www.childcareexchange.com/library/5015417.pdf> Acesso em: 24 março 2022

_____. **Exploring key issues in early childhood and technology: evolving perspectives and innovative approaches**. London: Routledge, 2019.

EDWARDS, S. Post-industrial play: understanding the relationship between traditional and converged forms of play in the early years. In: MARSH, J.; BURKE, A. **Children's virtual play worlds: culture, learning, and participation**. New York: Peter Lang, 2013. p.10-25.

FALCO, M. **Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças**. 2020. 381 f. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-05032021-115421>>. Acesso em: 10 set. 2021.

_____. Intencionalidade e responsabilidade: a experiência em Dewey para a educação inclusiva. **Revista Linhas Críticas**, v. 27, e36898, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36898> Acesso em: 06 abr. 2022.

FERNANDES, L. K.; CHAGAS-FERREIRA, J. F. Infância e tecnologia: um panorama metodológico das pesquisas qualitativas na área. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. **Atas...** Salamanca: CIAQ, 2017. p. 667-676. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1385>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI**. 2019. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

FOLQUE, M. A. Educação infantil, tecnologias e cultura. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 9, n. 28, p. 8-11, 2011.

FRANCISCO, D. J.; SILVA, A. P. L. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **Holos**, Natal, v. 6, p. 277-296, 2015. Disponível: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2702>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GUERRA, M. Documentare e comunicare il lavoro educativo. **Quaderni Gift: Genitorialità e Infanzia, Famiglie e Territorio**, n. 19, p. 32-37, 2013.

HONG, S. B.; TREPANIER-STREET, M. Technology: a tool for knowledge construction in a Reggio Emilia inspired teacher education program. **Early Childhood Education Journal**, v. 32, n. 2, p. 87-94, 2004.

HOUSE, R. The inappropriateness of ICT in early childhood education: arguments from philosophy, pedagogy and developmental psychology. In: SUGGATE, S.; REESE, E. (Org.) **Contemporary debates in childhood education and development**. New York: Routledge, 2012. p. 105-121.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2006.

_____. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2009.

LOPES, A. F.; SANTOS, E. M. B. R.; FERREIRA, P. J. S.; BRITO, P. V. G. et al. O desafio das TICs na educação infantil. **Revista Pandora Brasil**, n. 34, p. 170-184, 2011.

MALAGUZZI, L. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat, 2001.

MARKLUND, L. Swedish preschool teachers' perceptions about digital play in a workplace-learning context, **Early Years**, online, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1658065>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MATHIAS; L. U.; GONÇALVES, J. P. As tecnologias como agentes de mudança nas concepções de infância: desenvolvimento ou risco para as crianças? **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 162-174, set./dez. 2017.

NEW, R. S. Early literacy and developmentally appropriate practice. In: NEWMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Ed.). **Handbook of early literacy research**. New York: Guilford, 2001. p. 245-262.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Ed.). **Modelos pedagógicos para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 9-24.

PARETTE, H.; QUESENBERRY, A. C.; BLUM, C. Missing the boat with technology usage in early childhood settings: a 21st century view of developmentally appropriate practice. **Early Childhood Education Journal**, v. 37, n. 5, p. 335-343, 2010.

PARETTE, H. P.; BOECKMANN, N. M.; HOURCADE, J. J. Use of writing with symbols 2000 software to facilitate emergent literacy development. **Early Childhood Education Journal**, v. 36, n. 2, p. 161-170. 2010.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-94.

_____. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. 2014. 408 f. Tese (Livre-docência) –Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/pt-br.php>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

PLOWMAN, L. Researching young children's everyday uses of technology in the family home. **Interacting with Computers**, v. 27, n. 1, p. 36-46, 2014.

PLUMB, M; KAUTZ, K. Barriers to the integration of information technology within early childhood education and care organisations: a review of the literature. In: AUSTRALASIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS, 2015, Adelaide. **Proceedings...** Adelaide, Australia, 2015. p. 1-14.

RINALDI, C. **In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning**. London: Routledge, 2006.

ROSEN, D.; HAUGLAND, S.; JARUSZEWICZ, C. Developmentally appropriate practice and technology literacy of young learners. In: SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY AND TEACHER EDUCATION INTERNATIONAL CONFERENCE, 2007, Santo Antonio. **Proceedings...**, Santo Antonio: Association for the Advancement of Computing in Education, 2007. p. 2754-2757.

SANTOS, G.; MAIA, G. M. O. Imagens que visibilizam as infâncias: a linguagem fotográfica na educação infantil. **Ponto-e-Vírgula** n. 28, p. 42-57, 2020.

SILVA, A. T. A infância e o brincar na era tecnológica: a escola em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE XVI), 2012, Campinas. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2012.

SINGER, D. G.; SINGER, J. L. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. São Paulo: Artmed, 2007.

SOBRAL, J. Criança, mídia e educação: uma relação que começa no contexto doméstico com a mediação familiar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CONSUMO (COMUNICON), 6., 2018, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ESPM, 2018. p. 1-14. Disponível em: <https://anais-comunicon2018.espm.br/GTs/GTPOS/GT8/GTo8_SOBRAL.pdf>. Acesso em: 24 março 2022.

VYGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2008. (Original de 1966).

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019. (Original de 1930).

WALTERS, K. Capture the moment: using digital photography in early childhood settings. **Research in Practice Series**. Early Childhood Australia, v. 13, n. 4, p. 1-22, 2006.

WOHLWEND, K. A is for Avatar: young children in literacy 2.0 worlds and literacy 1.0 schools. **Language Arts**, v. 88, n. 2, p. 144-152, 2010.

RESUMO Este texto propõe uma reflexão sobre as experiências de crianças e adultos na educação infantil, situando as tecnologias como parte desses processos, com a devida valorização do protagonismo desses atores, conforme o compromisso ético com as concepções de criança, infância e educação. O estudo parte do referencial internacional sobre o tema e propõe uma articulação com as pedagogias participativas. Para isso, retoma tópicos dos estudos de autores como Vygotski e Dewey para compor a sustentação de uma análise de inspiração praxeológica. Que tipos de experiências na educação infantil escolar acolhem a exploração da tecnologia? De que modo as tecnologias viabilizam a construção de visibilidade ao protagonismo das crianças e comunicam aprendizagens significativas? Conclui-se que contextos escolares que acolhem as tecnologias de forma significativa tendem a expandir as possibilidades de relações no processo de construção de conhecimento tanto para as crianças quanto para os docentes.

Palavras-chave: educação infantil, tecnologias, pedagogias participativas, documentação pedagógica, experiência.

Lenguaje tecnológico y experiencias en educación de la primera infancia: el involucramiento en proyectos y la construcción de visibilidad

RESUMEN Este artículo propone una reflexión sobre las experiencias de niños y adultos en la educación infantil, ubicando las tecnologías como parte de estos procesos, con la debida apreciación del rol de estos actores, de acuerdo con el compromiso ético con las concepciones de niño, niñez y educación. Se parte de la referencia internacional sobre el tema y propone una articulación a las pedagogías participativas. Para esto, retoma temas de los estudios de autores como Vygotski y Dewey para componer el sustento de un análisis de inspiración praxeológica. ¿Qué tipo de experiencias en educación infantil apoyan la explotación de la tecnología? ¿Cómo las tecnologías permiten la construcción de visibilidad del protagonismo de los niños y comunican aprendizajes significativos? Se concluye que los contextos escolares que abrazan significativamente las tecnologías tienden a ampliar las posibilidades de relaciones en el proceso de construcción del conocimiento tanto para los niños como para los docentes.

Palabras clave: educación infantil, tecnologías, pedagogías participativas, documentación pedagógica, experiencia.

Technological language and experiences in early childhood education: engaging in projects and building visibility

ABSTRACT This article proposes a reflection on the experiences of children and adults in early childhood education, placing technologies as part of these processes, with due appreciation of the role of these actors, in accordance with the ethical commitment to the conceptions of child, childhood and education. It starts from the international reference on the subject and proposes an articulation to participatory pedagogies. For this, it takes up topics from the studies of authors such as Vygotski and Dewey to compose the support of an analysis of praxeological inspiration. What types of experiences in early childhood education support the exploitation of technology? How do technologies enable the construction of visibility to children's protagonism and communicate significant learning? It is concluded that school contexts that significantly embrace technologies tend to expand the possibilities of relationships in the knowledge construction process for both children and teachers.

Keywords: early childhood education, technology, participatory pedagogies, pedagogical documentation. experience.

DATA DE RECEBIMENTO: 05/11/2021

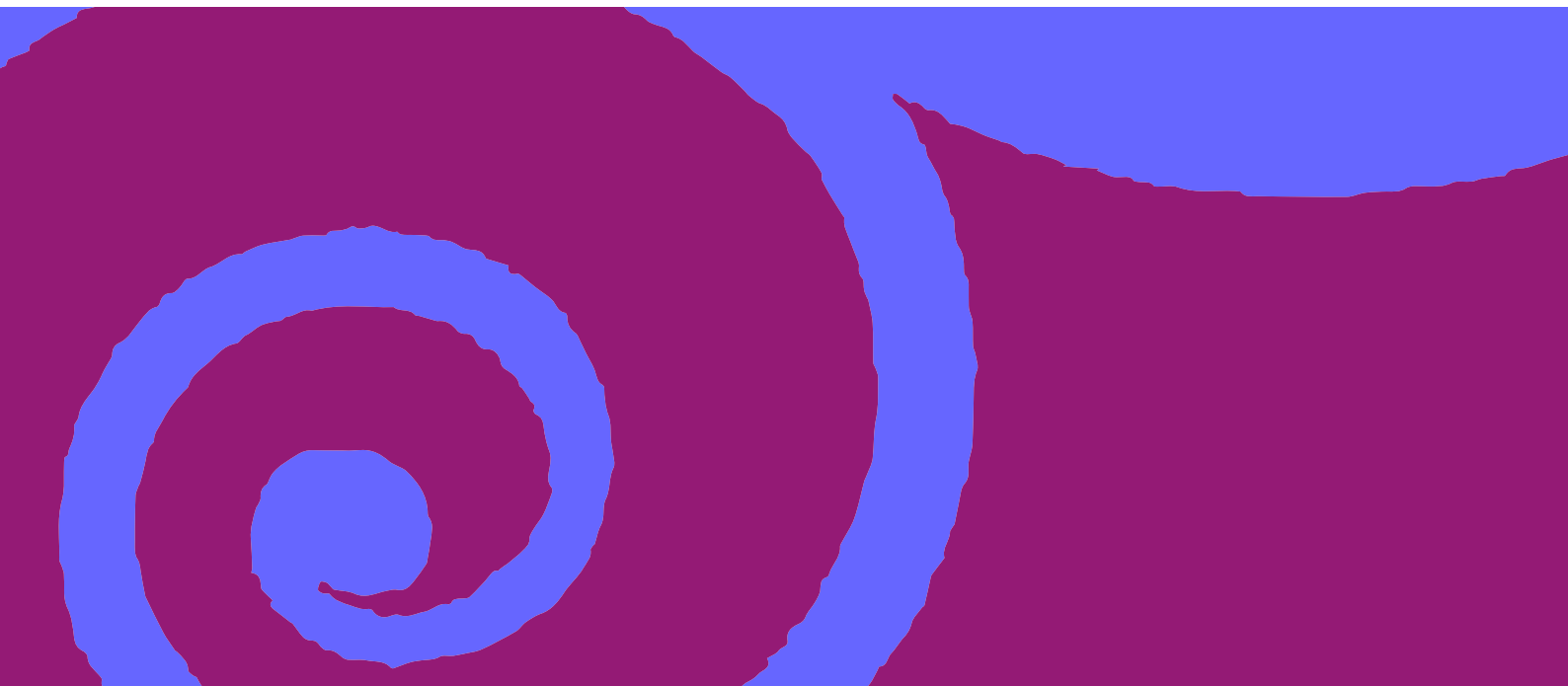
DATA DE APROVAÇÃO: 09/02/2022



Mariane Falco

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professora de Educação Infantil. Membro do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CIEI-FEUSP).

E-mail: mfalco@usp.br
falcomariane@gmail.com



O uso das mídias móveis por crianças atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor (PIM) em Pelotas – RS

Marcos Roberto Silva de Souza

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Medicina, Terapia Ocupacional e Psicologia, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-002-6033-7575>

Giovana Fagundes Luczinski

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Medicina, Terapia Ocupacional e Psicologia, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-8318-8157>

Renata Cristina Rocha da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Medicina, Terapia Ocupacional e Psicologia, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-6565-5655>

Introdução

Atualmente, a infância se insere no complexo contexto hipermoderno, no qual a tecnologia é uma importante ferramenta que contribui para propiciar cada vez mais visibilidade social, além do aumento do individualismo (AUBERT, 2004). Estamos rodeados por aparatos tecnológicos em nossa rotina, os quais alteram nossa forma de viver através do uso de uma quantidade cada vez maior de mídias, aparelhos e aplicativos disponíveis. Apesar dos inúmeros ganhos, pensadores como Assemany (2016) e Postman (2005), por exemplo, expressam preocupação com essa mudança de hábitos, que, segundo eles, pode contribuir para o distanciamento das relações e empobrecimento dos afetos, indo ao encontro do que Bauman (2001) chamou de “modernidade líquida”, propensa à mercantilização e à exacerbação do individualismo.

Essa intensidade de mudanças que afeta o adulto tem encontrado eco na infância, pois as crianças aderem a esse universo tecnológico e “líquido” por meio da mediação dos pais e/ou cuidadores, aderindo a ele tanto quanto os adultos. As crianças do século XXI, que já nasceram em meio a essa configuração de dispositivos e de relações, estão mergulhadas em um mar de dados, luzes e sons que instigam sua curiosidade e influenciam seu desenvolvimento (DIAS; BRITO, 2016).

Entretanto, algumas vezes, junto à tamanha sedução, podem eclodir alguns impasses. Uma das preocupações concerne às crianças em formação, como as que se encontram na primeira infância, que são introduzidas nesse universo pela mediação dos cuidadores e que, em sua maioria, fazem uso da tecnologia de forma passiva, sem os processos cognitivos e emocionais biologicamente maturados (BUCKINGHAM, 2007). Assim, torna-se necessário buscar aportes teóricos e metodológicos para mapear e compreender as diversas facetas desse fenômeno.

Este artigo procura investigar o acesso às mídias móveis por crianças de 2 a 4 anos dentro dos lares de famílias atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor (PIM), da cidade de Pelotas – RS, Brasil, analisando o tempo de uso, o conteúdo que acessam, bem como os motivos da inserção pelos pais/mães ou cuidadores¹. O estudo se desenvolveu sob diferentes perspectivas e contextos, partindo da Psicologia em parceria com a Terapia Ocupacional, inserido em um programa de referência internacional em relação ao cuidado da primeira infância, aplicado em áreas de vulnerabilidade e explorando o tema das tecnologias móveis.

Este texto se debruça sobre essas questões a partir do seguinte percurso: primeiramente, apresenta o PIM, que constitui o campo no qual a presente pesquisa se desenvolve. São apresentadas suas premissas, seus objetivos e características enquanto política pública voltada à infância. Em seguida, a própria noção de infância é problematizada como construção histórica, em permanente movimento, sendo colocada em diálogo com estudos a respeito da interação com as mídias móveis. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados da aplicação do questionário produzido para avaliar a utilização das mídias por crianças de 2 a 4 anos em 25 famílias que participaram da pesquisa.

¹ Cuidador, para o programa PIM, é aquela pessoa que está responsável pela criança no momento do cadastro ou mesmo nas visitas, e será nesse sentido que adotaremos o termo neste trabalho.

Programa Primeira Infância Melhor (PIM)

O programa PIM surgiu no ano de 2003 e se tornou uma política pública na gestão estadual do governo do Rio Grande do Sul através da lei estadual nº 12.544, de 3 de julho de 2006 (SCHNEIDER; RAMIRES, 2007). O PIM é direcionado a famílias que possuem crianças de 0 a 6 anos e a gestantes, sendo priorizadas aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, beneficiárias de programas do governo, como o Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e outros.

As ações integram políticas de atenção à criança, ofertadas de forma gratuita e sem obrigatoriedade, buscando acolher o desenvolvimento integral da primeira infância. O PIM, enquanto programa de política pública, desenvolve sua metodologia inspirado em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da Psicologia do Desenvolvimento e dos estudos no campo das Neurociências, considerando as relações entre os vínculos afetivos e o desenvolvimento cerebral inicial (PIAGET, 1961; SCHNEIDER; RAMIRES, 2007; VYGOTSKY, 1984).

Além disso, os idealizadores foram buscar embasamento em outros países e encontraram em Cuba aquele que seria adotado como modelo de referência no PIM: um projeto criado em 1992 chamado *Educa a tu Hijo*, do Centro de Referência Latinoamericano para La Educación Preescolar (Celep). O apoio dos especialistas do Celep/Cuba se somou a outros órgãos internacionais, como a Unesco, por meio de um projeto para Cooperação Técnica Internacional, e ao Unicef (SCHNEIDER; RAMIRES, 2007).

O programa se preocupa com o desenvolvimento pleno das capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais da criança e, de modo intersetorial, articula esforços das esferas estadual e municipal, da sociedade civil e de vários setores interessados. Também conta com 247 municípios atendidos e 2.714 visitantes habilitados, que, juntos, atendem cerca de 54.280 famílias, 8.142 gestantes e 59.708 crianças, segundo o levantamento de dados colhidos em agosto de 2018 no Sistema de Informação do Primeira Infância Melhor (SISPIM, 2018).

Em cada município, o PIM goza de certa liberdade para gerir suas atividades de acordo com a dinâmica de funcionamento municipal. Por exemplo, em algumas cidades, a seleção de pessoal ocorre por meio de concurso público e, em outras, como é o caso de Pelotas – RS, acontece por meio da contratação de estagiários bolsistas. As ações são executadas por uma equipe composta por representantes do grupo técnico municipal (GTM), pelos supervisores e pelos visitantes. Os representantes do GTM têm a função de coordenar todas as atividades realizadas no município. O papel dos supervisores é capacitar e orientar os visitantes, auxiliar nas visitas domiciliares e orientar as famílias. Já os visitantes têm a função de cadastrar as famílias e confeccionar atividades lúdicas de acordo com as orientações do Guia da Família (RIO GRANDE DO SUL, 2016a), que indica a brincadeira adequada para cada faixa etária, bem como para cada área do desenvolvimento infantil a ser potencializada, tendo em vista as análises da família e o Marco Zero².

² Marco Zero é um documento de avaliação trazido no Guia da Família (RIO GRANDE DO SUL, 2016a) e que é utilizado pelo visitante nas primeiras visitas. Nele constarão as potencialidades já adquiridas pela criança até dado momento.

Em cada visita, de aproximadamente 50 minutos, o visitador busca ouvir e orientar as mães sobre formas de interagir com seus filhos, construindo atividades lúdicas que propiciem, por meio do brincar mediado entre mãe e criança, novas formas de aprendizado. Isso ocorre em visitas quinzenais para crianças a partir de dois anos e meio que estão se desenvolvendo de acordo com o esperado nos guias e marcos, e os que estão abaixo, semanalmente até atingirem os indicadores. As brincadeiras do PIM buscam promover aprendizado e desenvolvimento, inclusive físico, por meio das orientações e capacitações às mães para cada faixa etária, baseando-se no Marco Zero e na Tabela de Ganhos³.

Cada visitador fica responsável, em média, por 20 a 25 famílias, incluindo gestantes, com a incumbência de executar as visitas domiciliares nos horários previamente acordados com as mesmas. Busca-se auxiliar no desenvolvimento global da criança, potencializando as áreas motora, cognitiva, de comunicação-linguagem, socioafetiva (iniciando por aquela que a equipe, junto com a família, considerar prioritária), embasado sempre, respectivamente, no Guia da Família e no Guia da Gestante (RIO GRANDE DO SUL, 2016a, 2016b). Dessa forma, o PIM instiga os pais e/ou cuidadores para que sejam, eles próprios, críticos e evocadores do progresso de seus filhos (ZORZAN, 2012).

Para ser um visitador bolsista, o programa exige alguns pré-requisitos. Nos anos de 2018 a 2020, foram os seguintes: ser maior de 18 anos e estar cursando entre o 1º e o 4º semestre dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Educação Física, Matemática e Filosofia, além dos cursos de Terapia Ocupacional, Enfermagem, Nutrição e Psicologia, sendo que esses cursos deveriam estar vinculados a universidades parceiras da prefeitura local. Cada visitador, em sua formação, se depara com diferentes facetas da complexidade de ser criança na contemporaneidade, tema que merece contínuas reflexões.

Ser criança – primeira infância

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) designa como criança toda pessoa até 12 anos de idade incompletos (BRASIL, 1990). Para a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, considera-se a idade de 18 anos como fim da infância, estabelecendo o período de conquista dos direitos cívicos, como o direito ao voto.

Os termos “infância” e “criança”, bem como o tratamento despendido a essa etapa da vida, são atravessados por fatores políticos e econômicos, influenciados por marcadores sócio-históricos, como classe social, raça e gênero, entre outros (GOUVÊA, 2009). A palavra “infância” e a definição do “ser criança”, que culminam no tratamento diferenciado a esse público, podem ser consideradas relativamente recentes na história humana.

Ariès (1978) relata em seus estudos que, por muito tempo, a criança foi considerada um ser inferior, um miniadulto sem muito valor. Somente após os séculos XVI e XVII, a infância passou a ser motivo de relevância e preocupação devido, em parte, à formação educacional que passou a segregar as crianças por faixa de idade. Ou seja, passa a existir uma categorização social da criança quando se percebe a necessidade de tratamentos

3 A Tabela de Ganhos tem o mesmo molde do documento Marco Zero, porém este tem a finalidade de fazer uma avaliação periódica, que verifica o desempenho de desenvolvimento das crianças, obedecendo à seguinte periodicidade: até 1 ano, avaliação trimestral; e de 1 a 6 anos, avaliação semestral.

diferenciados para a mesma. É preciso ressaltar que a infância, enquanto fase específica, aparece concomitantemente ao capitalismo industrial urbano, com a inserção da criança nos mais diferentes papéis sociais, sendo, portanto, uma construção da modernidade (KUHLMANN, 2001).

Quanto ao termo “primeira infância”, no Brasil, considera-se, geralmente, o período que inicia com o nascimento do bebê e tem seu término aos seis anos de idade (BRASIL, 2016). Segundo Tavares et al. (2007), é particularmente nos dois primeiros anos de vida que se dá o maior ganho no desenvolvimento do ser humano. Concordando com os autores, estudos demonstram quão significativa é essa fase, pois, especialmente nos primeiros mil dias, ocorre uma janela de oportunidades para adotar atitudes e moldar hábitos que irão, a partir da relação com o meio, influenciar permanentemente a vida da criança (BHUTTA; AHMED; BLACK, 2008; VENANCIO, 2020). Principalmente nesse período são essenciais o afeto, o toque e a presença dos pais e/ou cuidadores.

Quanto ao desenvolvimento infantil, faz-se importante mencionar a definição trazida pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPS), que diz tratar-se de um processo amplo, o qual se inicia com o nascimento do bebê e segue com a maturação do corpo físico, do psiquismo, de aspectos neurológicos e das habilidades sociais, de modo a integrar esse novo ser ao mundo, em consonância com os estímulos do meio em que está inserido (OPS, 2005). Correntes contemporâneas da Psicologia, como a perspectiva fenomenológica, têm considerado o desenvolvimento da pessoa como um processo em constante movimento, ocorrendo sempre de forma singular, mesmo que haja condicionantes biológicos e ambientais (FEIJOO; PROTÁSIO; GILL, 2015). Nesse sentido, são perspectivas que se complementam.

No imaginário social contemporâneo ainda é recente a compreensão de criança a partir de uma perspectiva historicizada, que a considera capaz de cocriar a sociedade em que vive, tendo algum protagonismo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Mudar comportamentos historicamente enraizados a partir de novas percepções permanece sendo um desafio para a sociedade atual, que ainda delega às crianças um lugar civilizatório subalternizado. A capacidade de fornecer a elas bens materiais e acesso a instituições faz parte de um caminho de valorização, mas não significa, automaticamente, uma escuta real de suas necessidades. Por isso, é preciso fomentar reflexões constantes sobre os fatores que atravessam a infância em suas múltiplas facetas.

Mídias móveis e crianças – uma realidade contemporânea

O século XX inaugurou o tempo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), enquanto, no século XXI, vivenciamos a era das Tecnologias Digitais. Estas integram a chamada sociedade do conhecimento, caracterizada pelo amplo acesso à informação por meio de recursos interativos e colaborativos que permitem novas experiências mediadas por cyber espaços (MORO; ESTABEL, 2019). Nesse sentido, as mídias móveis, como celulares, *smartphones*, *tablets*, *laptops*, entre outros, se destacam por trazer, em um só aparelho, serviços de telefonia, internet, aplicativos e inúmeras funções. Além de serem aparatos de fácil manuseio e praticidade, permitem que as pessoas se tornem nômades virtuais dentro das relações sociais (ATTALI, 2003).

A respeito das relações na era virtual, vemos especificidades no processo de interlocução entre as mídias móveis e os “nativos digitais”, termo adotado por Prensky (2001) para se referir à geração de pessoas nascidas após 1980, familiarizadas com a tecnologia digital, frutos de um mundo hiper conectado. Nas residências dos nativos digitais, a chance de haver uma variedade de recursos tecnológicos é maior, o que facilita o acesso de seus filhos. Corroborando essa informação, Christakis (2014) afirma que crianças da primeira infância que crescem em um ambiente multitelas estão mais propensas a estar conectadas precocemente às mídias.

Sánchez-Teruel e Robles-Bello (2016) falam da importância da família na construção de exemplos quanto ao uso das mídias, mas estas, muitas vezes, não sabem como regular os acessos dos filhos, extrapolando o uso devido à familiaridade com as TICs. Nesse sentido, Dias e Brito (2016), em seu estudo qualitativo exploratório em solo europeu, com amostra de 18 países (10 famílias em cada 1, com crianças de 6 a 8 anos de idade), demonstram que os pais nativos digitais são mais permissivos quanto à utilização dos dispositivos e apresentam a própria disposição para o experimento como espelho para os filhos.

As mídias móveis chegaram até o universo infantil de maneira a substituir muitos brinquedos e brincadeiras tradicionais. Souza e Salgado (2009) evidenciam que as mídias móveis promovem mudanças no universo lúdico, voltado cada vez mais a animações, *videogames*, filmes, jogos e *websites*, em voga, propagados pelos meios digitais. Essas mídias passam a ser usadas também para fazer das crianças um elo entre marcas e compradores em potencial, no caso, seus cuidadores (KARSAKLIAN, 2008). Sob a lógica do capitalismo, que predomina na cultura global, surgem diversas instâncias com foco na criança como consumidora.

A tecnologia, quando substitui a relação mediadora da brincadeira ativa, como pondera Pimenta (1986), pode contribuir para que, futuramente, jovens busquem em outros meios a compensação para a escassez de tais relações. Santos (2015) ressalta o aumento de pesquisas que exploram fatores como irritabilidade, isolamento social, além de outras questões associadas evocadas pela superexposição de crianças às mídias móveis.

Recentemente, um estudo de coorte canadense fez um levantamento com mais de 2 mil crianças de 2 anos de idade e concluiu que elas estavam passando mais de 17 horas por semana em frente a telas de eletrônicos. Aos 3 anos, essa média passava para 25 horas. O estudo, embora não conclua que o uso de tecnologias esteja diretamente relacionado, expõe resultados em associação com atrasos no desenvolvimento otimizado relativo à faixa etária (MADIGAN et al., 2019).

Contudo, Amante (2007) pondera que, assim como autores alertam para os malefícios pontuais causados pela superexposição às mídias, outros afirmam que uma exposição cuidadosa, de acordo com a faixa etária, pode ser uma aliada na construção da aprendizagem das crianças, seja no desenvolvimento da linguagem, na construção do pensamento matemático ou mesmo em relação ao conhecimento e ao contato com outras realidades sociais e culturais.

Em 2019, tanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) quanto a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) lançaram recomendações acerca do uso de mídias eletrônicas por crianças menores de 5 anos na busca de reduzir o sedentarismo e a obesidade. Segundo a organização, crianças menores de 12 meses não devem ser expostas a nenhum estímulo desse tipo e crianças até 5 anos não devem passar mais do que 60 minutos em frente às telas de *smartphone*, *tablets*, TVs, entre outras mídias; além disso, devem ser estimuladas a praticar atividades físicas ou atividades voltadas para o mundo concreto, não apenas o virtual (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019). A SBP (2019) reforça as orientações para evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas e, seguindo as orientações da OMS, limitar em até uma hora por dia o uso de telas por crianças de 2 a 5 anos.

Com o intuito de compreender a incidência das mídias móveis na infância em um recorte da população residente na cidade de Pelotas – RS, atendida pelo PIM em 2018–2019, surgiu a necessidade de desenvolver uma pesquisa empírica. Foi eleita a faixa da primeira infância em virtude dos poucos estudos no Brasil que exploram a exposição de crianças nessa etapa do desenvolvimento às mídias móveis.

Metodologia

O caminho da presente pesquisa se deu por meio de um estudo de campo com um delineamento quantitativo descritivo, que, segundo Lakatos e Marconi (2003), se propõe a registrar, descrever, quantificar e interpretar as principais características de um fenômeno por meio de investigação empírica usando-se recursos como entrevistas, questionários e outros.

A escolha da amostra se deu por conveniência devido ao fato de o pesquisador ser monitor⁴ da região e, portanto, ter o acesso às famílias facilitado. Nesse sentido, para composição da amostra, foram utilizadas informações contidas no banco de dados do PIM, tendo sido elencadas as 28 famílias de sete regiões de vulnerabilidade social que se encaixavam nas condições para a pesquisa. Destas, três famílias não puderam colaborar com a pesquisa, então foram entrevistadas 25 cuidadoras, com crianças na faixa etária de 2 a 4 anos, idade que corresponde aos chamados *digitoods* – nascidos após o surgimento dos *smartphones* (HOLLOWAY; GREEN; LOVE, 2014).

Além disso, é a partir dos 2 anos, consoante com Rappaport, Fiori e Davis (1981), que as crianças começam a exprimir uma forma de comunicação mais ativa, experimentando modos simbólicos de representação, sendo um período no qual as possibilidades de interação social tendem a ser ampliadas. Por observação tácita, essa é a faixa etária em que os familiares e cuidadores mais tendem a buscar meios de entretenimento para as crianças, utilizando-se, atualmente, do recurso da mediação midiática. A idade limítrofe, no entanto, deu-se por razões práticas, por ser a idade em que a criança passa a frequentar a pré-escola e deixa de ser atendida pelo programa PIM.

4 Função extinta a partir de 2019, no PIM Pelotas/RS, quando o programa passa a fazer parte do Programa Nacional Criança Feliz. A função de supervisão dos visitantes passa a ser de supervisores – funcionários contratados vinculados à Assistência Social, CRAS, do município.

O trabalho foi desenvolvido em seis etapas, iniciando pelas tratativas com a coordenação do PIM com a apresentação do projeto e a solicitação de autorização para a realização do estudo. Posteriormente, após aprovação do projeto pela coordenação do PIM e pelo Comitê de Ética⁵ da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil, foi realizado o processo de confeccionar o cronograma de visitas domiciliares. Para a execução das visitas foi realizada uma reunião com os visitantes do PIM que atendiam a região demarcada para identificar os endereços das famílias e combinar a data e o horário das visitas do pesquisador, que seriam sempre no contraturno dos atendimentos do programa.

Após o aceite de um dos pais/cuidadores ou do responsável legal da criança, assinava-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a aplicação de um questionário. As últimas etapas foram dedicadas a tratar os dados colhidos e proceder à análise, fechando, como parte de um acordo com o PIM, com a distribuição de folhetos explicativos às famílias acerca das recomendações do uso das mídias móveis por crianças, desenvolvido de acordo com as recomendações da SBP (2019).

Para realizar este estudo foi elaborado um questionário contendo perguntas fechadas voltadas para analisar as condições socioeconômicas da família da criança, verificar a exposição às mídias eletrônicas e elucidar possíveis questões associadas a essa exposição. Foram formuladas perguntas como: “Quanto aparelhos de mídias móveis existem na residência? (celulares, *tablets*)”; “Quanto tempo, em média, seu(sua) filho(a) passa, durante o dia, interagindo com celulares e/ ou *tablets*”; “Qual hora do dia ele(a) mais interage com os aparelhos móveis?”; “O que ele(a) mais faz uso?”; “Você pensa que a exposição às mídias móveis – celulares e/ ou *tablets* – tem deixado seu filho(a) mais inteligente?”; “O que leva você a deixar que seu filho(a) interaja com aparelhos de mídias móveis?”. As possibilidades de respostas eram objetivas, numéricas ou, tomando esse último exemplo, traziam opções como: “() para se acalmar; () para que eu consiga realizar as tarefas de casa; () porque ele gosta mais do que qualquer outro brinquedo; () todas as alternativas anteriores”.

O questionário foi aplicado em tempo médio de 30 minutos, na presença do pesquisador, que acompanhava o preenchimento e elucidava eventuais dúvidas. Os dados coletados e tratados foram organizados em uma tabela criada por meio de uma planilha no programa Microsoft Excel, versão 2013, e analisados por estatística descritiva. As variáveis estão descritas na forma de frequência absoluta e relativa e média.

5 Cabe ressaltar que a pesquisa segue as determinações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 510, de 7 de abril de 2016, que normatizam as condições das pesquisas que envolvem seres humanos, aprovada no CEP na UFPel, com o número CAAE: 07059019.3.000.5317.

As variáveis de interesse neste estudo foram as seguintes:

- Dados socioeconômico-demográficos;
- Sexo;
- Escolaridade (dos pais ou responsáveis – anos de estudo);
- Renda familiar;
- Situação conjugal (com companheiro/a ou sem companheiro/a);
- Raça (dos pais e/ou cuidadores);
- Idade;
- Números de filhos;
- Número de aparelhos de mídias móveis;
- Tempo de imersão nas mídias móveis (dos cuidadores e das crianças);
- Início de imersão da criança nas mídias móveis;
- Principais motivadores de imersão nas mídias móveis;
- Fatores decorrentes do uso das mídias móveis.

Resultados

A totalidade das cuidadoras entrevistadas era do sexo feminino, moradoras de bairros periféricos da cidade de Pelotas – RS. Os resultados também expõem que as cuidadoras eram mulheres com idade média de 33 anos, sendo que 20 se declararam casadas, 4 eram divorciadas e 1 viúva. A maior parte delas, 14 mulheres, se declararam brancas, enquanto 7 eram negras e 4 pardas. Tinham renda de até um salário mínimo, média de 3,6 filhos e na residência moravam, em média, 4,8 pessoas. Em relação à escolaridade, 6 concluíram ao menos o ensino fundamental, 14 não concluíram o ensino fundamental e 5 concluíram o ensino médio. Quanto aos dados das crianças, em um total de 25, 14 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, sendo a média de idade de 2,32 anos.

Os resultados demonstram, ainda, que todas as famílias, sem distinção de região, possuíam acesso às mídias móveis, sendo que existia, em média, 2,84 aparelhos móveis por residência. O tempo declarado de acesso às mídias, por família, ficou na faixa de 0 a 2 horas. Em relação às crianças, 17 possuíam acesso às mídias móveis e seu tempo de acesso ficou entre 0 e 1 hora por dia. Merece destaque o fato de que 8 cuidadoras responderam que não apresentaram nenhuma mídia às crianças. Em geral, as cuidadoras se disseram satisfeitas com o tempo de acesso de seus filhos. 13 delas não acreditavam que as crianças estivessem se beneficiando cognitivamente por associação ao uso das mídias móveis.

Os achados também trazem, de forma marcante, que o início da exposição se deu por volta dos seis meses de idade. As responsáveis pela primeira exposição foram majoritariamente as mães, com 11 resultados, seguidas das avós, com 4 respostas, e 1 resultado para pai, bem como 1 resultado para outro parente ou conhecido. daquelas que apresentaram mídias móveis a seus filhos, as grandes motivações foram a distração e a tentativa de acalmar a criança em situações de estresse. Encontramos 4 respostas para o uso como forma auxiliar de educação.

Em outra questão, 12 das 25 entrevistadas acreditam que as mídias trazem mais prejuízos do que benefícios para as crianças, entre estes, desatenção, birras e sedentarismo. Em contraponto, 5 cuidadoras acreditam que a exposição traz mais benefícios do que prejuízos e listam como benefícios a aquisição de linguagem e melhora na cognição. Outras 5 cuidadoras pensam que o benefício ou o prejuízo dependem do conteúdo a que se expõe a criança e 3 cuidadoras não souberam responder.

Verificamos que, em 13 respostas relativas às crianças, os conteúdos mais acessados foram desenhos animados, seguidos por jogos ou vídeos de usuários jogando. Todas as cuidadoras declararam não perceber que as crianças estivessem trocando as brincadeiras pelos aparelhos móveis. Quanto ao acesso noturno, 13 cuidadoras relataram não deixar que os filhos ficassem conectados antes de dormir, ao passo que em 4 crianças verificou-se permissão de acesso durante a noite, sendo que uma delas tinha o hábito de ficar com o aparelho móvel até adormecer. Ao mesmo tempo, 15 das 17 cuidadoras que permitiam o acesso às mídias não acreditavam que os filhos estivessem dormindo menos devido ao uso.

Em relação ao uso das mídias móveis durante as refeições, 20 cuidadoras relataram não ter esse hábito. Verificamos que apenas 3 crianças faziam algum tipo de acesso enquanto comiam. Com relação à mudança de comportamento nas crianças, 9 cuidadoras que permitiam acesso relataram alguma alteração de comportamento enquanto usavam a mídia, sendo as mais notadas a birra e a ansiedade. Quando a mídia móvel era retirada da criança, 8 cuidadoras perceberam alguma mudança no comportamento. Dentre as alterações relatadas, a mais percebida foi a braveza, seguida de agitação e agressividade física para com o outro ou consigo mesmo, esta última sendo notada por 8 cuidadoras.

Discussões

Esta pesquisa, em seu recorte específico, nos leva a algumas considerações. Faz-se mister analisar como ocorrem a introdução e a mediação das mídias pelos pais e/ou cuidadores quando a criança ainda nem compreende o dispositivo que está à sua frente (BUCKINGHAM, 2007). Os dados encontrados corroboram as colocações do estudo de Dias e Brito (2016) quando expõem que, geralmente, a interação tem início em forma de artifício de entretenimento usado logo que o bebê esboça seus primeiros sinais relacionais.

Nesse sentido, a tecnologia serve de consolo para o choro ou como lazer e distração, confirmando os dados encontrados, nos quais o primeiro contato se deu, majoritariamente, entre os seis meses e dois anos de idade. As mídias móveis são apontadas pelas respondentes desta pesquisa como tendo a vantagem do acesso à internet e, portanto, serem interativas, tanto para cuidadoras quanto para as crianças. Desse modo, o uso passa a ser justificado como uma boa ferramenta para que as crianças se acalmem, dando espaço para que as cuidadoras se ocupem de outros afazeres.

Os dados expõem que as crianças, de modo geral, não possuem tanto acesso às mídias móveis quanto se esperava inicialmente. daquelas que tinham acesso, 12 não ultrapassavam uma hora por dia de uso, sendo esses dados semelhantes aos observados em relação ao tempo de acesso das cuidadoras. Contudo, as adultas possuíam maiores frequências de uso, acima de 2 horas/dia de acesso. Por serem famílias que residem longe do centro urbano, podemos inferir que tais crianças teriam maiores possibilidades de brincadeiras em espaços externos, longe das telas e com maiores interações sociais.

As condições socioeconômicas também podem interferir no acesso às plataformas e serviços digitais. De acordo com a Common Sense Media (2011), quanto maior o poder aquisitivo da família, maiores as possibilidades de acesso a plataformas digitais. Isso encontra eco nesta pesquisa, em que, por exemplo, a maioria absoluta das entrevistadas é de famílias de baixa renda, nas quais o acesso à internet se dá por pacote de dados e os celulares são de uso comum, limitando, portanto, o uso de telas.

Quando as cuidadoras relatam que as crianças não trocaram as brincadeiras tradicionais pelo meio eletrônico, voltamo-nos para Gouvêa (2009), que enfatiza o brincar como a essência da criança, que busca na brincadeira a compreensão do real à sua volta. Nesse sentido, a dimensão lúdica pode estar também associada à tecnologia, desde que haja interação, imaginação e invenção. Sabemos que a sociedade atual tem dificuldades de vivenciar o tédio e, como nos relata Assemany (2016), a superestimulação evita o tédio, mas pode retirar da criança oportunidades de criação. Podemos refletir que a conservação do brincar tradicional em detrimento do apego às mídias móveis, relatada pelas cuidadoras, nessa região, pode estar relacionada, também, com a própria atuação do PIM.

A mediação entre cuidador e criança, proporcionada pelo visitador durante as visitas do PIM, tem justamente o objetivo de incentivar o brincar tradicional, o criar e sua construção na relação, sendo o programa um agente de fortalecimento de vínculos que incentiva atividades lúdicas. Isso explicaria também o fato de o acesso às mídias ter um aumento à noite, quando as possibilidades de brincadeiras ao ar livre são mais restritas e as cuidadoras precisam encontrar artifícios para entreter as crianças dentro de casa.

Sobre esse tipo de acesso, convém mencionar os achados de Lemola et al. (2015), bem como Paiva e Costa (2015), apontando que o uso prolongado de telas nesse horário pode afetar a qualidade do sono, influenciando na concentração durante o dia, gerando cansaço e desmotivação para outras atividades. No entanto, não foi registrado nesta pesquisa nenhum dado que corrobore essa informação.

Existe, ainda, decorrente do excesso de uso da tecnologia, o risco de má postura, na qual o sedentarismo ganha forma até mesmo na infância, que sempre foi associada à agitação e à curiosidade, acarretando outros problemas associados. Contudo, na presente pesquisa, apenas uma cuidadora percebeu uma alteração física na criança, relacionando-a à postura associada ao uso da mídia. Da mesma forma, foram escassos os achados acerca de déficits visuais, alimentares e de sono, mas em 3 crianças foi relatada alguma alteração visual considerável atribuída pelas cuidadoras ao uso das mídias móveis. Dentro das mudanças de comportamento com a mídia, ao retirá-la, percebeu-se mais frequentemente a reação de agressividade.

Os dados da presente pesquisa apontam o maior acesso das crianças a desenhos animados, porém mesmo estes devem ser observados de perto para reprimir conteúdos desnecessários e impróprios à faixa etária. A SBP (2016) recomenda, além do acesso reduzido às telas para as crianças, uma interação maior entre pais/mães e/ou filhos/as, tendo em vista que os pais e/ou cuidadores são os exemplos principais das crianças. Diante do exposto, verifica-se relevância na figura do mediador entre a mídia e a criança. Ressalta-se a importância de que sejam desenvolvidas pesquisas direcionadas à compreensão da forma como se dá essa mediação, e não apenas à quantificação do uso. Isso aponta um limite do presente estudo e um foco para sua continuidade, por meio de pesquisas qualitativas, no futuro.

Telas, crianças e a COVID-19

A coleta de dados deste estudo teve seu término antes que o mundo fosse assolado pela pandemia do novo coronavírus, que rapidamente se espalhou por todos os continentes. A partir de então, as telas passaram a estar cada vez mais presentes no cotidiano de adultos e crianças, servindo como uma das ferramentas de divulgação e orientação sobre o vírus, bem como forma de manter as pessoas dentro de suas casas, como uma das medidas de contenção do vírus, em virtude da necessidade do distanciamento social. Assim, o uso das tecnologias digitais entre crianças se ampliou como alternativa às brincadeiras grupais fora de casa, como forma de entretenimento e de comunicação a distância (jogos on-line, entre outros).

O contexto familiar das crianças foi afetado pela pandemia, e as situações estressoras vivenciadas se intensificaram. As incertezas ligadas a questões econômicas, de saúde, o medo, a ansiedade, entre outros atravessadores que permeiam o cenário dos cuidadores, não passam despercebidos pelas crianças, nem mesmo as menores, que tiveram suas rotinas e vínculos alterados, levando a um misto de sentimentos. Os dados recentes do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI) revelam que esse período tem feito surgir nas crianças sintomas de desatenção, preocupação, problemas com o sono, falta de apetite, dependência excessiva dos pais, entre outros (NCPI, 2020). Nesse cenário, as mídias podem servir como um artifício para cuidadores e crianças.

Mata et al. (2020) discutem os dilemas relacionados a esse uso, destacando as mídias como ferramenta de comunicação entre familiares e amigos, envolvendo inclusive as crianças da primeira infância, e como forma de auxílio na educação de crianças maiores. Os autores esboçam preocupação com o tempo excessivo de eletrônicos disponibilizado às crianças, reforçando a figura do mediador, que fará o “filtro” da quantidade e da qualidade do conteúdo acessado por elas. É importante que cuidadores minimamente planejem um roteiro de acesso às telas a fim de minimizar os efeitos causados pelo abuso de exposição.

Considerações finais

Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida no contexto do PIM, programa mundialmente reconhecido, no que tange ao cuidado da primeira infância e seus atravessadores na cidade de Pelotas – RS. Trouxemos à baila algumas provocações acerca do conceito de infância e como essa fase da vida, na atualidade, interage diretamente com as mídias móveis e outros aparatos tecnológicos frutos da geração hiperconectada.

A pesquisa, apesar de contar com um público pouco expressivo, devido às características da região pesquisada, expõe algumas nuances que permeiam os estudos acerca dos benefícios e/ou malefícios do uso das tecnologias móveis por crianças. Estas são vistas por diferentes ângulos: ora sendo defendidas como benéficas por estimular várias áreas do desenvolvimento infantil, ora sendo condenadas por apresentar mais males do que ganhos, consideradas um estímulo à desconexão com a realidade. No tocante à primeira infância, seu uso é desaconselhado pela SBP e pela OMS.

Contudo, o estudo traz dados que amenizam a preocupação referente à interação com as mídias móveis em relação às crianças atendidas pelo PIM em Pelotas – RS. Encontra-se uma baixa utilização no grupo pesquisado, mesmo que ultrapassem as recomendações da SBP, que indica que esse tipo de exposição seja inexistente para

a faixa de idade dessas crianças. Chama atenção a importância da figura do mediador entre a mídia e a criança, já que ele se configura não somente como um balizador de conteúdo, mas também como um exemplo para a mesma, contribuindo para maior ou menor exposição.

Precisamos considerar o fato de as famílias pesquisadas serem famílias numerosas, em sua maioria, nas quais as cuidadoras precisam dar atenção a mais pessoas e afazeres, sendo a mídia vista, majoritariamente, como auxílio de entretenimento e/ou para que possam realizar as tarefas diárias. Nesse sentido, a pesquisa demonstra que as cuidadoras acreditam que a exposição às mídias móveis não oferece ganhos e que deve ser limitada, enxergando-as como um brinquedo para entretenimento momentâneo.

Não podemos negar os benefícios das mídias para a sociedade atual, nem queremos criticar o uso da tecnologia nas brincadeiras de crianças mais velhas. Tampouco podemos julgar o uso como artifício de entretenimento por parte das famílias, pois, muitas vezes, tem-se uma aliada efetiva no sentido de manter a criança em segurança dentro de casa. No entanto, tendo em vista as recomendações de diferentes entidades acerca do uso das telas para crianças na primeira infância, alertamos para o fato de que precisam ser pensadas medidas de conscientização sobre o bom uso para que elas sejam mais bem aproveitadas, sem excessos.

Nesse sentido, como um dos resultados desta pesquisa, foi construída e distribuída uma cartilha sobre o uso das mídias móveis para as famílias atendidas pelo PIM na cidade de Pelotas. Avaliando a necessidade de pesquisas futuras e identificando uma limitação do presente estudo, ressaltamos a importância em se fazer uma investigação qualitativa com a análise de entrevistas abertas para aprofundar as vivências de cuidadores/as ou crianças. Estas podem ser comparadas com os dados quantitativos coletados a fim de ampliar a compreensão dos fenômenos associados ao tempo de uso de telas das crianças.

Cabe a nós, profissionais e pesquisadores, a conjunção de esforços com escolas, famílias e comunidades para seguir compreendendo esse fenômeno. Principalmente no momento atual, e diante dos estudos aqui elencados, reafirmamos que essas temáticas merecem nossa constante atenção e esforço investigativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMANTE, L. As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e fatores para a sua integração. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 3, n. 3 p. 51-64, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/61>>. Acesso em: 26 nov. 2019.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ASSEMANY, N. M. Superestimulação na infância: uma questão contemporânea. **Cad. psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 34, p. 231-243, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952016000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- ATTALI, J. **L'Hommenomade**. Paris: Fayard, 2003.
- AUBERT, N. (Org.). **L'individu hypermoderne**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BHUTTA, Z. A.; AHMED, T.; BLACK, R. E. What works? Interventions for maternal and child undernutrition and survival. **Lancet**, v. 371, ed. 9610, p. 417-440, 2008. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61693-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61693-6)>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRqikeFpWT13a>>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- _____. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias digitais**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CHRISTAKIS, C. Interactive media use at younger than the age of 2 years: time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline. **JAMA Pediatr.**, v. 168, n. 5, p. 399-400, 2014.
- COMMON SENSE MEDIA. **Zero to eight: children's media use in America**. USA: Common Sense Media, 2011. Disponível em: <https://www.ftc.gov/sites/default/files/documents/public_comments/california-00325%C2%A0/00325-82243.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DIAS, P.; BRITO, R. **Crianças (0 a 8 anos) e tecnologias digitais: um estudo quantitativo exploratório**. Relatório Nacional Portugal. Lisboa: Centro de Estudos Comunicação e Cultura, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.14/19160>>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- FEIJOO, A. M. C. L.; PROTÁSIO, M. M.; GILL, D. Considerações sobre o desenvolvimento infantil em uma perspectiva existencial. In: FEIJOO, A. M. L. C.; FEIJOO, E. L. (Orgs.). **Ser criança: uma compreensão existencial da experiência infantil**. Rio de Janeiro: Edições IFEN, 2015. p.115-164.
- GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. In: SOUTO, K. C. N. et al. (Org.). **A infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-45.

- HOLLOWAY, D.; GREEN, L.; LOVE, C. It's all about the apps: parental mediation of pre-schoolers digital lives. **Media International Australia**, v. 153, n. 1, p. 148-156, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1329878X1415300117>>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- KARSAKLIAN, E. **Comportamento do consumidor**. 2 ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.
- KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEMOLA, S. et al. Adolescents' electronic media use at night, sleep disturbance, and depressive symptoms in the smartphone age. **Springer**, v. 44, p. 405-418, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10964-014-0176-x>>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- MADIGAN, S. et al. Associação entre o tempo de tela e o desempenho das crianças em um teste de triagem de desenvolvimento. **Jama Pediatrics**, v. 173, n. 3, p. 244-250, 2019. Disponível em: <<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2722666>>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- MATA, I. R. S. et al. As implicações da pandemia da COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças. **Resid. Pediatr.**, v. 10, n. 3, p. 1-5, 2020. Disponível em: <<https://residenciapediatrica.com.br/detalhes/643/as%20implicacoes%20da%20pandemia%20da%20covid-19%20na%20saude%20mental%20e%20no%20comportamento%20das%20criancas>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. As tecnologias de informação e de comunicação no processo de ensino e de aprendizagem. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 15, n. 34, p. 1-21, 22 nov. 2019. Disponível em: <<https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1607/882>>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **OMS divulga recomendações sobre uso de aparelhos eletrônicos por crianças de até 5 anos**. 29 abr. 2019. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/press-centre/press-releases>>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. NCPI. **Repercussões da pandemia de COVID-19 no desenvolvimento infantil**. Tradução Melissa Harkin. São Paulo: Fundação Marília Cecília Souto Vidigal, 2020. Disponível em: <<https://ncpi.org.br/publicacoes/wp-pandemia/>>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. OPS. **Manual para vigilância do desenvolvimento no contexto da AIDPI**. Washington D.C.: OPAS, 2005.
- PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **Psicologia.pt**, v. 1, p. 1-13, 2015. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- PIAGET, J. **La formación del símbolo em el niño**. México: Editorial, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- PIMENTA, A. C. **Sonhar, brincar, criar, interpretar**. São Paulo: Ática, 1986.
- POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2005.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants – part 1. **On The Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, set. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

- RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento: a idade pré-escolar**. Vol. 3. São Paulo: EPU, 1981.
- RIO GRANDE DO SUL. **Programa Primeira Infância Melhor: guia da família**. 7. ed. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2016a.
- _____. **Programa Primeira Infância Melhor: guia da gestante**. 7. ed. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2016b.
- SÁNCHEZ-TERUEL, D.; ROBLES-BELLO, M. A. Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. **Educación y Humanismo**, v. 18, n. 31, p. 186-204, dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- SANTOS, J. Uso de tecnologia por crianças: benefício ou perda da infância. **Gazeta do Povo**. 20 abr. 2015. Sempre Família. Disponível em: <<https://www.semprefamilia.com.br/tecnologia/uso-de-tecnologia-por-criancas-beneficio-ou-perda-da-infancia/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- SCHNEIDER, A.; RAMIRES, V. R. **Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública**. Brasília: Unesco, Secretaria da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.
- SISTEMA DE INFORMAÇÃO PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR. SISPI. **PIM-Dados**. Porto Alegre: Secretaria Estadual da Saúde/RS, 2018. Disponível em: <<http://www.pim.saude.rs.gov.br/site/o-pim/dados/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SBP. **SBP lança conjunto de orientações em defesa da “Saúde das crianças e adolescentes na Era Digital”**. 6 nov. 2016. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-lanca-conjunto-de-orientacoes-em-defesa-da-saude-das-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- _____. **SBP lança manual de orientação #MENOS TELAS #MAIS SAÚDE**. 12 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/menostelas-mais-saude/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. A Criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais – Vol. 2**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 207-221.
- TAVARES, J. et al. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2007.
- VENANCIO, S. I. Why invest in early childhood? **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 28, e3253, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1518-8345.0000-3253>>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- YIGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Tradução José Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZORZAN, S. P. **Gestão de qualidade em educação: a experiência do programa Primeira Infância Melhor**. 2012. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

RESUMO Este artigo apresenta um estudo com 25 famílias atendidas pelo programa Primeira Infância Melhor (PIM) na cidade de Pelotas – RS, Brasil, que investigou o uso das mídias por crianças entre 2 e 4 anos de idade. Por meio de um questionário foram coletados dados sociodemográficos e características das famílias, como o uso das tecnologias na interação com as crianças. A maioria das cuidadoras eram mulheres brancas e casadas, com média de idade de 33 anos e renda na faixa de 1 salário mínimo. Foi verificada a média de 2,84 aparelhos celulares por residência e, entre as crianças, o maior descritor de tempo de acesso foi de 1 hora diária, predominantemente durante o dia. A análise dos dados nessa população contraria uma realidade na qual crianças estão cada vez mais conectadas. Entretanto, a literatura enfatiza esse tempo como excessivo para a faixa etária pesquisada, sendo importante fomentar a discussão interdisciplinar.

Palavras-chave: primeira infância, PIM, mídias móveis, infância e tecnologia.

El uso de medios móviles por niños asistidos por el programa Primeira Infância Melhor (PIM) en Pelotas – RS

RESUMEN Este artículo presenta un estudio con 25 familias asistidas por el Programa Primeira Infância Melhor (PIM) en la ciudad de Pelotas – RS, Brasil, que investigó el uso de los medios por niños entre 2 y 4 años. A través de un cuestionario se recogieron datos sociodemográficos y características familiares, como el uso de tecnologías en la interacción con los niños. La mayoría de los cuidadores eran mujeres blancas y casadas con edad promedio de 33 años y renta, alrededor de, 1 salario mínimo. Se verificó un promedio de 2,84 celulares por residencia y, entre los niños, el mayor descriptor de tiempo de acceso fue de 1 hora por día, predominantemente durante el día. El análisis de datos en esta población contradice una realidad en la que los niños están cada vez más conectados. Sin embargo, la literatura enfatiza este tiempo como excesivo para el grupo de edad estudiado, siendo importante fomentar la discusión interdisciplinaria.

Palabras clave: primera infancia, PIM, medios móviles, infancia y tecnología.

Exposure to mobile media in children attended by Primeira Infância Melhor (PIM) program in Pelotas – RS

ABSTRACT This paper presents a study with 25 families assisted by the Primeira Infância Melhor Program (PIM) in Pelotas – RS, Brazil, which investigated the use of media by children between 2 and 4 years old. Through a questionnaire, socio-demographic data and characteristics of the families were collected, such as the use of technologies in the interaction with children. Most of the caregivers were white and married women, with a mean age of 33 years and income in the range of 1 minimum wage. It was verified the average of 2.84 cell phones per residence and, among the children, the highest descriptor of access time was 1 hour daily, predominantly during the day. The data analysis in this population contradicts a reality in which children are increasingly connected. However, the literature emphasizes this amount of time as excessive for the age group researched, and it is important to foster interdisciplinary discussion.

Keywords: early childhood, PIM, mobile media, childhood and technology.

DATA DE RECEBIMENTO: 15/09/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 23/02/2022



Marcos Roberto Silva de Souza

Psicólogo Clínico Infantil, Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Brasil. Especialista em Psicologia Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – Faveni, Brasil.

E-mail: marcosroberto02012@gmail.com



Giovana Fagundes Luczinski

Psicóloga. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil. Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Brasil. Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Brasil.

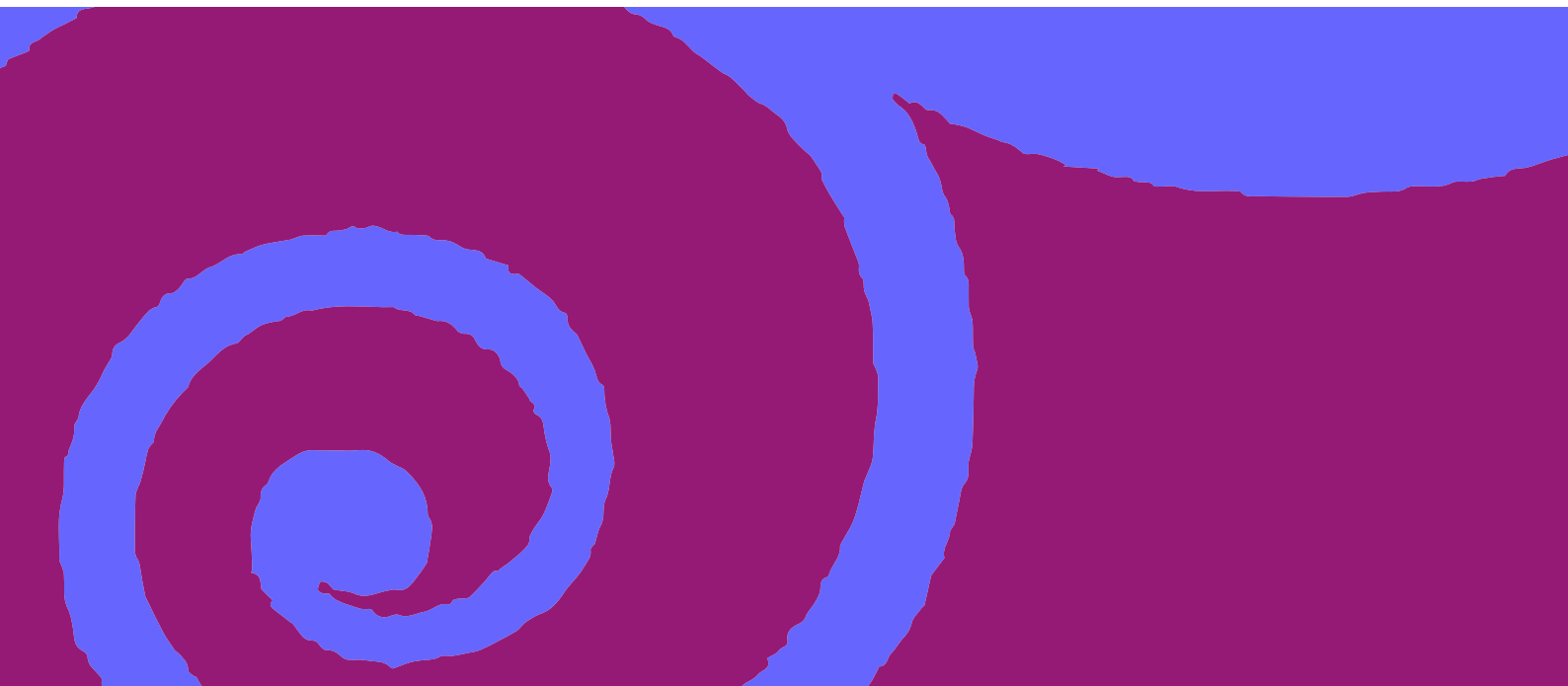
E-mail: giovana.luczinski@gmail.com



Renata Cristina Rocha da Silva

Terapeuta Ocupacional. Mestre em Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil. Doutora em Ciências Cirúrgicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Docente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Brasil.

E-mail: renatatoufpel@gmail.com



Infâncias patologizadas: um estudo epidemiológico sobre o fenômeno da medicalização infantil em Centros de Atenção Psicossocial de Fortaleza

Bruna Myrla Ribeiro Freire

Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Luís, Maranhão, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4580-5315>

Jurema Barros Dantas

Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Fortaleza, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4183-0022>

Introdução

Mergulhadas nas redes do contemporâneo, as novas diversidades e verdades sobre os aspectos que envolvem o sofrimento psíquico apresentam-se marcadas pelo desejo de eliminação de qualquer mal-estar que torne a vida desconfortável ou trabalhosa demais. Tal entendimento tem se estendido não apenas ao âmbito da vida adulta, marcada pela produtividade e rapidez, mas também, sobretudo, para um momento que convida a uma maior leveza e inquietude frente às transformações presentes na vida: a infância. É em meio a esse contexto e sob a égide de uma imensa intolerância ao sofrimento e aos processos do desenvolvimento infantil que a sociedade acaba buscando caminhos mais objetivos e rápidos, que amenizem e/ou, ilusoriamente, imunizem do sofrimento e das incertezas nos processos atinentes ao ser criança.

Assistimos, assim, segundo Dantas (2014), à despotencialização do sofrimento enquanto fonte de experiência vivida, à culpabilização dos indivíduos, à categorização de sintomas, ao pouco engajamento familiar frente ao cuidado, ao despreparo de instituições para o acolhimento à diferença, ao descomprometimento confortável do sistema socio-político e, por fim, à medicalização de todo e qualquer mal-estar que nos lembre de que a vida pode não corresponder aos ideais de sucesso, felicidade e bem-estar.

Nesse cenário, acontecimentos outrora experienciados como inerentes aos ciclos de vida ou de ordem social passam por processos de biologização ancorados no reducionismo biológico e na transformação de questões coletivas em problemas individuais. Em meio a isso, o saber médico pautado nos crescentes avanços tecnológicos fortalece a ideia da utilização do medicamento como possibilidade de resposta e solução a essas demandas, como sugere Freitas e Amarante (2015).

Este estudo pretende, prioritariamente, compreender o fenômeno da medicalização da infância e seus possíveis processos de patologização da condição de ser criança na atualidade. Além disso, busca articular a produção acerca da temática com dados obtidos por meio de pesquisa-intervenção realizada na cidade de Fortaleza – CE, Brasil, reconhecendo as reverberações do tema nas práticas de cuidado dos centros especializados. Por fim, propõe-se a problematizar o diagnóstico de processos inerentes ao desenvolvimento infantil como sintomas de transtornos mentais na infância, em que, por vezes, essas crianças são, por excelência, objetos de intervenção sem que sejam ouvidas e acolhidas, estando os profissionais referenciados apenas no discurso do responsável.

Para tal problematização, o artigo apresenta-se como uma pesquisa quantitativa de cunho descritivo e baseia-se em pesquisa de coleta de dados vinculada ao Projeto Universal *Articulações entre família, escola e profissional de saúde mental no cuidado da criança com diagnóstico de transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cinthia Mendonça Cavalcante em parceria com o Laboratório de Estudos em Psicoterapia, Fenomenologia e Sociedade (LAPFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2017. Utilizou-se de instrumento estruturado para análise de prontuários, composto por três categorias de perguntas, sendo estas voltadas para dados sociodemográficos, socioeconômicos e sintomatológicos, contando com a análise de 205 prontuários dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) III e IV no referido ano. Após a coleta, os dados foram tabulados por meio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), considerando as variáveis relevantes ao estudo.

Todo esse contexto tem distanciado a infância do modo como ela, assim como a vida, realmente se apresenta: difusa, errante, intensa e inesperada, em que quase sempre não atende as nossas tão sonhadas expectativas. Aspira-se, portanto, a pequenas fissuras na lógica estabelecida e à construção de uma experiência genuína e não patologizada do ser criança.

Medicalização e sofrimento: um aprisionamento de todos os públicos

A transformação de questões sociais e políticas em aspectos do campo médico e o aprisionamento de acontecimentos cotidianos em categorias sintomatológicas fazem parte do leque de implicações do processo de medicalização vivenciado hoje pela sociedade. Monteiro (2015) sugere que o lugar do diferente passou a ser cada vez mais negado e estigmatizado a partir do Movimento Higienista implantado como política pública no século XX. Sendo o mesmo focado no apontamento de desequilíbrios que se apresentavam como ameaça, a sociedade passou a contar com a medicina como forte aliada na referida identificação. Frente a esse cenário, Aguiar (2004) elucida a impossibilidade de descontextualização da psiquiatria contemporânea com todas as transformações políticas e econômicas ocorridas nesse período.

O saber psiquiátrico chega então ao cotidiano das pessoas (DANTAS, 2014), onde as nomenclaturas próprias a um campo de saber o ultrapassam e, em meio a isso, “à medida que os discursos e práticas da medicina se difundem e penetram por todo o tecido social, os indivíduos e a sociedade vão sendo produzidos por eles, se moldando com o saber médico” (AGUIAR, 2004, p. 135), fomentando a transmutação de aspectos do dia a dia em algo da ordem de um sofrimento que merece e precisa ser aliviado (DANTAS, 2015).

Dessa forma, a patologização passa a estar lado a lado dos comportamentos indesejados ou dos indivíduos capazes de ameaçar a ordem social, e o corpo constitui o palco da enunciação desse sofrimento. Toda essa construção tem se subsidiado no reducionismo biológico como possível método de redução e explicação de tudo que seja humano (GUARIDO, 2010), aproximando os fenômenos mentais das doenças orgânicas.

A biologia é fundamento incontestável da psicopatologia na atualidade. As neurociências fornecem os instrumentos teóricos que orientam a construção da explicação psiquiátrica. Por esse viés, a psicopatologia pretende ter encontrado finalmente sua cientificidade, de fato e de direito. Além disso, a nova psicopatologia acredita ter encontrado enfim com sua vocação médica, em um processo iniciado no início do século XIX, na medida em que se fundaria no discurso biológico (BIRMAN, 1999, p. 180).

Esse fenômeno passa a atingir também o público infantil à medida que se assiste à transformação da infância em “um tempo de preparo e prevenção para a produção de indivíduos capazes para o trabalho e saudáveis, do ponto de vista psíquicos, para participarem do social” (GUARIDO, 2010, p. 35). A escola passa a ter um papel significativo no ensino dessas competências e na identificação dos alunos que desviaram da norma ou não atendiam às expectativas estabelecidas. Nesse cenário emergem, segundo Amarante e Pande (2015), atravessamentos de uma visão médico-psicológica focada na classificação desses escolares, revelando uma associação peculiar entre pedagogia e medicina.

O estabelecimento de bases biológicas para o sofrimento e a sistematização de comportamentos categorizados como sintoma protagonizam mudanças no tratamento proposto ao padecimento psíquico. A elaboração do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (do inglês, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*) oferece, segundo Aguiar (2004), a possibilidade de afastamento entre o sofrimento e aquele que sofre, tornando possível compreender os sintomas como entidades universais passíveis de generalização.

No âmbito da infância, Lima (2005) aponta que toda essa transformação de aspectos, como indisciplina ou fracasso acadêmico, em fatores atribuídos a disfunções cerebrais desloca tais questões de possíveis compreensões sociais, econômicas ou familiares, o que enseja uma crescente desimplicação da família e da escola no cuidado da criança e uma violenta culpabilização da mesma em relação à diferença, outrora constituinte de sua própria subjetividade e agora vista como algo que deve ser contido e reparado.

Tal configuração acabou, ao longo dos anos, destituindo o significado de vivências individuais e transformando-as em manifestações de desordem psíquica ou cerebral. Com isso, surge a necessidade de uma terapêutica subsidiada também por uma base científica, advinda do predomínio dos avanços tecnológicos. Nesse percurso, a parceria entre a medicina e a indústria farmacêutica se consolida e cria uma forte ligação entre o saber médico e a sociedade à medida que fomenta a “combinação entre o sofrimento e a cura pelo medicamento” (DANTAS, 2014, p. 25).

A criação de novos medicamentos – ou não tão novos assim, como divulga Angell (2008) –, torna-se motor para o lançamento de novos diagnósticos que alimentam a venda dos psicofármacos lançados. Em *A verdade sobre os laboratórios farmacêuticos*, a autora denuncia de forma corajosa os despautérios desse mercado que tem se transformado em um dos maiores retratos do poder disciplinar na contemporaneidade. Segundo a autora, “essa é uma indústria que, sob certos aspectos, é semelhante ao Mágico de Oz – ainda cheia de fanfarronice, mas agora sendo exposta como algo muito diferente de sua imagem” (ANGELL, 2008, p. 36). Ainda nessa direção,

A crescente aceitação do uso do medicamento tão somente como reparadores da saúde do indivíduo promove um aumento significativo de giro de capital promovido pelas indústrias farmacêuticas que financiam pesquisas nas áreas biológicas visando à descoberta de novas patologias, para as quais haverá, certamente, um remédio eficaz (BARROS; MASINI, 2015, p. 10).

Estimulou-se o entendimento de que haveria, então, um remédio para tudo – da calvície à infelicidade –, o que implicava a existência, também, de um consumidor para cada um desses tipos de pílulas capazes de devolver ou estimular o bem-estar, a atenção e a felicidade.

Nesse contexto, não houve trégua para o público infantil: o que antes poderia ser aliviado com um pouco de afago ou uma intensificação de cuidados passa a ser apaziguado pelo uso de pílulas capazes de dar aos pais a ilusão de que tudo está sob controle, bem como a certeza de que assim conseguem cuidar de seus filhos. Desse modo, Dantas et al. (2015, p. 167) sugerem que “mais do que educar e amar, o contemporâneo parece promover um movimento de querer padronizar os comportamentos, os afetos e os humores que atravessam as relações de cuidado com a criança”.

Para além das dores que os pais acreditam não saber resolver, assistimos à patologização de tudo aquilo que escapa à esfera da organização e do esperado. Características comuns dessa fase do desenvolvimento passam a ter um limiar cada vez mais tênue no que se refere à normalidade. A inquietude e a desatenção, por exemplo, devem apresentar-se na medida exata daquilo que se convencionou como normal, pois, ao contrário, passam de traços comuns do ser criança para critérios diagnósticos atendidos, o que centraliza as discussões acerca da patologização do ser criança na contemporaneidade.

Patologização do ser criança e o surgimento de novos diagnósticos

Segundo Ariés (1987 apud ALFRADIQUE, 2019), somente na modernidade estreia-se uma compreensão da infância que a separa do mundo dos adultos. Tal construção atribui a essa fase do desenvolvimento características específicas e sugere a necessidade de cuidados particulares. A passagem de nenhuma concepção própria desse momento para a criação de novas lentes para esse ciclo da vida é fruto e geradora de importantes transformações sociais que engendram anseios e idealizações para esse novo público.

A noção de infância na modernidade estava inserida segundo os ideais que correspondessem à expectativa dos discursos dos adultos, que se por um lado conferiu-lhe visibilidade, em contrapartida fixou-a como aposta do futuro da civilização. E se as famílias passaram a se mobilizar em direção à plena instalação da criança na sociedade, podemos pensar que o valor dos filhos a partir da sociedade moderna saiu do anonimato medieval para ser medido, prioritariamente, pelo seu sucesso na saúde física, mental e escolar (ALFRADIQUE, 2019, p. 415).

Assim, o saber médico acaba encontrando no professor a possibilidade de seleção dessas crianças a partir de critérios técnicos e biológicos, o que contextualiza o despontar da patologização das diferenças nesse ciclo da vida e da solidificação da necessidade de um olhar clínico de profissionais da educação para que estejam aptos a realizar uma primeira “triagem” desse público.

Com o professor, instruído e capacitado pelas especialidades médicas e pelas disciplinas de conteúdo biomédico, criou-se um olhar capaz de distinguir entre seus alunos os que eram educáveis – e os que não eram – a partir de, por exemplo, medições das aptidões, dentre elas a inteligência. Dever-se-ia também identificar no corpo dos alunos ou ao nível de comportamento as doenças físicas, psicológicas, deformidades, impulsos, atos de delinquência, ou seja, qualquer desvio (MONTEIRO, 2015, p. 192).

Nessa conjuntura, o ritmo próprio de aprendizagem, a expressividade individual, as dúvidas, o choro, a teimosia, a oposição e até mesmo a criatividade se desdobram em possíveis adoecimentos à medida que tornam as crianças obstáculos para o mundo ordeiro (BAUMAN, 1999, p. 10) almejado pelo contemporâneo. Mas como escapar dos códigos quando o que aparece de mais corriqueiro na infância transforma-se em critério de manuais? Em meio a essa transformação de aspectos do desenvolvimento em possíveis sintomas de transtorno mental, observamos a construção de infâncias controladas, de emoções padronizadas e de crianças que não encontram outro aval a parar de serem si mesmas e se tornarem submissas ao diagnóstico.

Moysés e Collares (2010, p. 80, grifos dos autores) apresentam, brilhantemente, o sustentáculo da patologização desse público quando discutem que, “por trás do algoritmo cientificista de *criança que não aprende e/ou crianças com problemas de comportamento + exame físico normal + exames laboratoriais normais*, estão as verdadeiras *crianças que incomodam*”. Incomodam por clamarem por tempo, por afeto, por leveza e por tudo o que é raro demais em um contexto marcado pela liquidez dos vínculos, pela instantaneidade das respostas e por rígidas cobranças de produção e sucesso. Ao incomodarem, passam a ser aprisionadas em um diagnóstico que aniquila qualquer possibilidade de singularização e construção de sentidos para o próprio sofrimento, e, por serem aprisionadas, encontram na materialidade do corpo e nas promessas do medicamento o único modo possível de existir.

No mundo da criação de diagnósticos e da medicalização infantil, testemunhamos a fabricação de um modo muito particular de ser criança, em que as peraltices e a fantasia são substituídas pelo rótulo da doença. Por sua vez, a curiosidade precisa dar lugar ao bom comportamento nos passeios, a inquietude tem de ceder as muitas horas de aula seguidas e a espontaneidade não tem espaço no *script* já ensaiado do contemporâneo. Diante disso, não há como escapar dos parâmetros de transtornos, visto que os portadores de tais distúrbios estão por todas as partes e, assim sendo, ocorre quase uma confusão entre ser verdadeiramente criança e ser doente. Dessa forma, Cervo e Silva (2014, p. 445) entendem “que a produção da infância é atravessada por diferentes instituições, que vão configurando um movimento de patologização e psiquiatrização”. Além disso,

A criança que se deprime, que sofre, que se isola, que fracassa na alfabetização, que não rende, não aprende e teme sair de casa... essa nossa criança que muitas vezes ataca o colega e xinga o professor, é ela a criança protagonista de nossos tempos, perversos e estranhos, absolutamente controlados. Uma criança que não se redime, não se adapta e, para ser aceita, precisa ser contida através de medicamentos (CORRÊA, 2020, p. 103).

Diante dessa situação, até mesmo as qualidades e os defeitos das crianças tornam-se insignificantes. As potencialidades, habilidades e virtudes de nada importam quando a lente posta sobre esse público só é capaz de focar em suas limitações e na explicação destas pela lógica do diagnóstico. Assim, as mesmas vivenciam uma crescente dificuldade na construção de uma percepção positiva sobre si, já que à medida que “incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes” (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 208).

Viajar sem sair do quarto, cozinhar giz em restaurantes imaginários, transformar papel em avião e o avião em passarinho, inventar máquinas, criar caminhos, fazer do lençol casa e de brinquedos amigos, imaginar-se dono do mundo e descobrir-se criança. Que dificuldade há, com a medicalização da infância, de autorizar a construção de histórias sem final, de descontrole sobre o mundo, de vulnerabilidade, imaturidade e dúvida. E é na incapacidade de viver esse momento com todas as suas descobertas e dificuldades que a patologização torna-se possível, ainda que para isso seja preciso aniquilar toda e qualquer manifestação de vida genuína e pulsante.

Toda a problemática do fenômeno da medicalização infantil aponta para uma série de reverberações nas práticas de cuidado oferecidas a esse público e sugerem um cenário de forte utilização do medicamento como principal intervenção terapêutica. Os enlaces entre cuidar e medicar serão discutidos a seguir.

Entre a autonomia e as pílulas: implicações da medicalização no cuidado em saúde mental na infância

Nas últimas décadas, o cuidado em saúde mental sofreu, segundo Cardoso e Galera (2011), uma série de mudanças que deslocaram a internação psiquiátrica baseada na contenção física do centro das intervenções, sendo construída, assim, uma nova prática mais integral, dinâmica e interdisciplinar de atenção à saúde.

Com as transformações propostas pela Reforma Psiquiátrica no âmbito da infância, “os CAPSi foram propostos a partir de 2002, sob os mesmos princípios que regem as demais tipologias de CAPS no país” (COUTO; DUARTE; DELGADO, 2008, p. 393). Baseados em princípios como territorialidade, participação comunitária e multidisciplinariedade das intervenções, os CAPS destinados ao público infantil contam, assim como os outros, com uma equipe multiprofissional que se responsabiliza pelo trabalho destinado a crianças e adolescentes acometidos por sofrimento psíquico grave.

No entanto, os centros que outrora propunham uma visão psicossocial dos fenômenos referentes ao adoecimento, caindo novamente nas malhas da supremacia do saber biomédico e nos desafios de gestão, passam a centralizar o cuidado no ramo da psiquiatria e as intervenções na utilização do medicamento.

Considerando que há uma produção de verdades acerca do sofrimento psíquico a partir do discurso médico e que a prescrição medicamentosa se incorpora, destacadamente, no repertório das intervenções médicas – em geral associadas a um amplo leque de diagnósticos –, a medicação sobressai como principal estratégia terapêutica (CAVALCANTE; CABRAL, 2017, p. 294).

Desse modo, assistimos ao crescente número de crianças e adolescentes fazendo uso de Cloridrato de Metilfenidato (substância nomeada comercialmente como Ritalina), tendo ocorrido, segundo a Agência de Vigilância Sanitária (Anvisa), uma elevação de 75% no consumo entre crianças de 6 a 16 anos (BRASIL, 2014). Isso ocorre sem que existam muitos conhecimentos sobre o uso, os efeitos e os danos potenciais que tais medicamentos podem provocar nesse público. Acompanhamos crianças que habitam uma infância marcada por medicamentos que silenciam o choro, mas não localizam sua razão; diminuem a desatenção, mas não repensam seu surgimento; acalmam a inquietude, mas não simbolizam sua existência; entorpecem as dores, mas não dão sentido a nenhum sofrimento; e que ajustam, mas não oferecem a completude do cuidado de que realmente necessitam.

Nesse cenário, observa-se que mesmo nos CAPS ocorre uma centralidade do cuidado na consulta médica, ainda que o acolhimento inicial possa ser feito por profissionais de diferentes áreas. Esse fato aponta para um certo enfraquecimento de outras terapêuticas que podem problematizar ou implicar os aspectos familiares ou sociais que também compõem as demandas emergentes. Assim, o uso do medicamento passa a apresentar-se como uma contenção química que, para além de reparar determinadas alterações, silencia uma série de aspectos que não recebem a devida atenção na compreensão da construção do diagnóstico.

Pode-se compreender que se o sujeito com transtorno psíquico experimenta a medicação como único – ou mais importante – recurso utilizado em seu processo terapêutico, isso possivelmente conduzirá ao silenciamento do sintoma, sem uma devida investigação, de ordem clínica, sobre sua origem, que envolva aspectos que extrapolem o orgânico e podem ser relevantes para o sujeito se situar em sua lida com a condição de sofrimento. Calando-se o sintoma, simplesmente, cala-se o sujeito em questão, operando-se uma simplificação ou redução de seus processos subjetivos, sempre singulares, de pessoa vivente no mundo (CAVALCANTE; CABRAL, 2017, p. 294).

Vale ressaltar que todo o debate em torno da centralização das terapêuticas no uso do medicamento não se propõe a menosprezar a importância de tais substâncias no tratamento, visto que desde a década de 40, quando foram introduzidos os primeiros fármacos, percebemos a valorização dos mesmos como elemento primordial (BASTOS; LESSA; LEMOS, 2020). No entanto, apesar de tal alternativa acabar por inibir os sintomas, não fomenta um repensar sobre a história do paciente e suas formas próprias de lidar com tais questões. No âmbito da infância, isso culmina no uso do medicamento como contenção química que apazigua as dificuldades, mas dificultam a reflexão sobre os vínculos, a escolarização e outros aspectos que rodeiam esse sujeito. Como aponta Colombani e Martins (2017, p. 287), acabamos recorrendo “às drogas para que elas façam o que as relações humanas são conseguem fazer”.

A despotencialização do sofrimento como experiência vivida encontra no uso do medicamento seu ápice a partir da descontextualização do sofrimento em relação à biografia de cada sujeito. Em relação ao público infantil, isso fortalece uma constante passividade das famílias em relação ao suposto adoecimento de seus filhos, “tendo essa preocupante condição reafirmada pelos profissionais da saúde, que acabam por ratificar um discurso medicalizante, contribuindo para a manutenção de uma das indústrias mais rentáveis do mundo, a farmacêutica” (BASTOS; LESSA; LEMOS, 2020, p. 286).

Considerando, portanto, o desencontro entre a proposta de ação dos CAPS e as suas reais condições de funcionamento, sendo essas marcadas pela alta demanda de atendimentos, o baixo número de profissionais, a precariedade do trabalho e, por vezes, a ausência de recursos terapêuticos (farmacológicos ou não), acaba-se por fomentar uma postura da equipe de saúde que enfraquece o que deveria ser o cerne de todo e qualquer cuidado em saúde mental: a possibilidade de conhecer o sujeito que aparece oferecendo-lhe uma escuta qualificada e empática. Assim, na realidade dos serviços, o que aparece são crianças medicadas por profissionais que se referenciam apenas no discurso do responsável e que, sendo vítimas de um tamponamento de suas questões com a medicalização, acabam por perderem o lugar privilegiado de sujeito e serem reduzidas ao lugar de objeto (COSTA; MÄHLMANN, 2020).

Nesse âmbito, refletir sobre as condições de funcionamento dessas instituições, propondo uma assistência mais ampliada no que diz respeito à infância, é dizer sim a possibilidades de reinvenção do cuidado e de fortalecimento de intervenções voltadas para a construção de uma maior autonomia emocional e empoderamento. Além disso, é ser capaz de fomentar a construção de uma geração que lida com seus próprios questionamentos e dificuldades de forma mais próxima, em vez de delegar ao fármaco a responsabilidade de resolução desses conflitos, como também clamar por profissionais que, para além de diminuir sintomas, consigam ouvir e acolher diferenças. Outrossim, é dizer não à aniquilação dos questionamentos acarretada pelo processo de medicalização que sucumbe possibilidades de mudança e de repensar social e, por fim, é dar a todas as crianças o direito de vivenciarem a infância de maneira mais livre, autêntica e amparada.

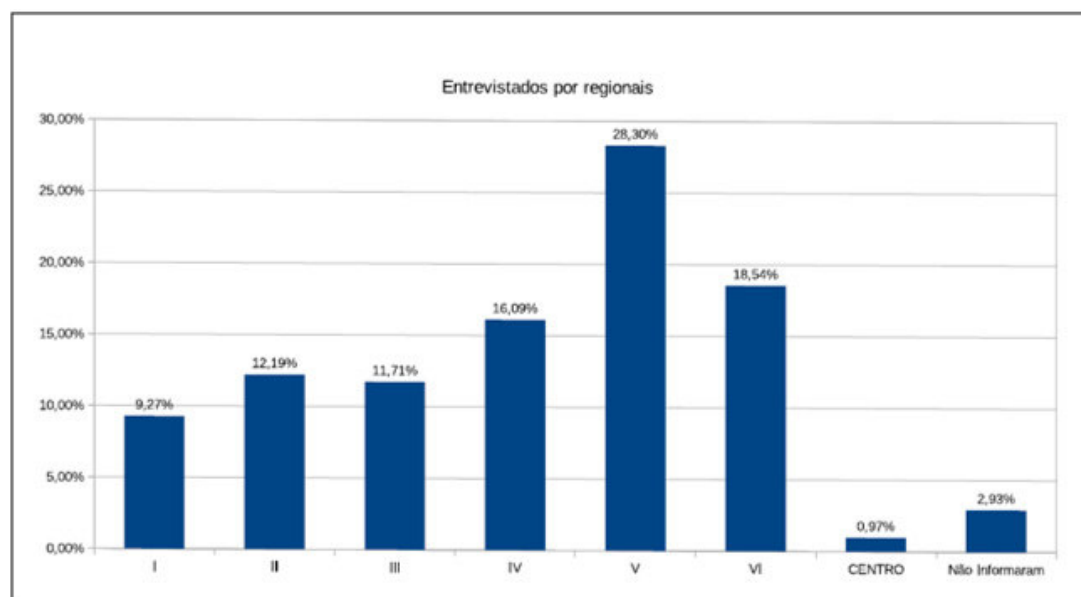
Resultados

Os seguintes dados dizem respeito à análise do prontuário de 205 crianças usuárias do CAPS.

Dados sociodemográficos

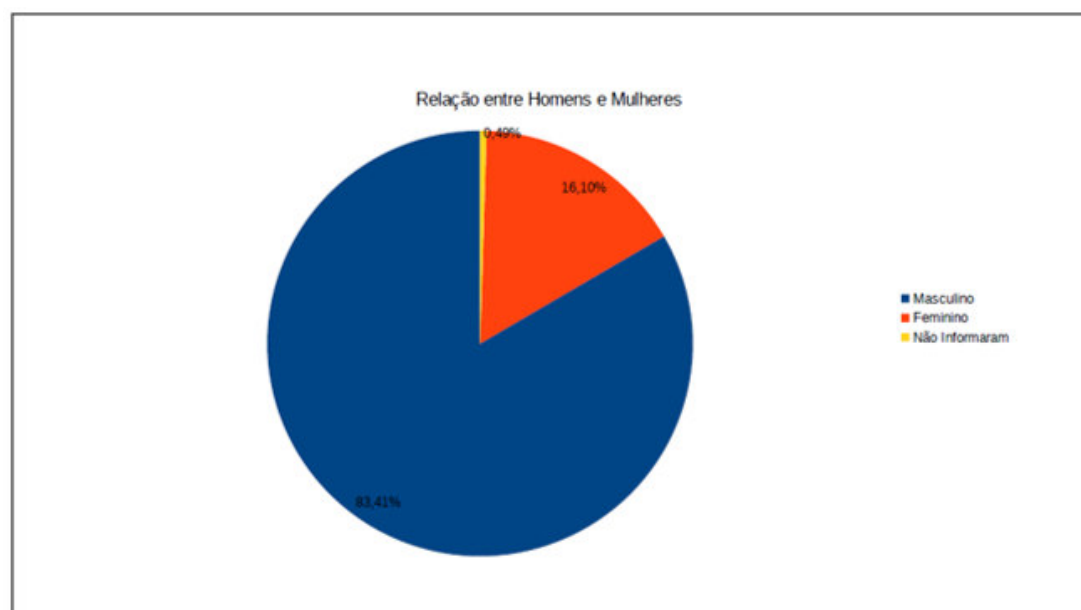
Na categoria de dados sociodemográficos, temos que entre os entrevistados por cada regional de Fortaleza (GRÁFICO 1): 28,30% são da regional V; 18,54% são da regional VI; 16,09% são da regional IV; 12,19% são da regional II; 11,71% são da regional III; 9,27% são da regional I; e 0,97% é da regional do centro.

Gráfico 1 – Entrevistados por regionais de Fortaleza



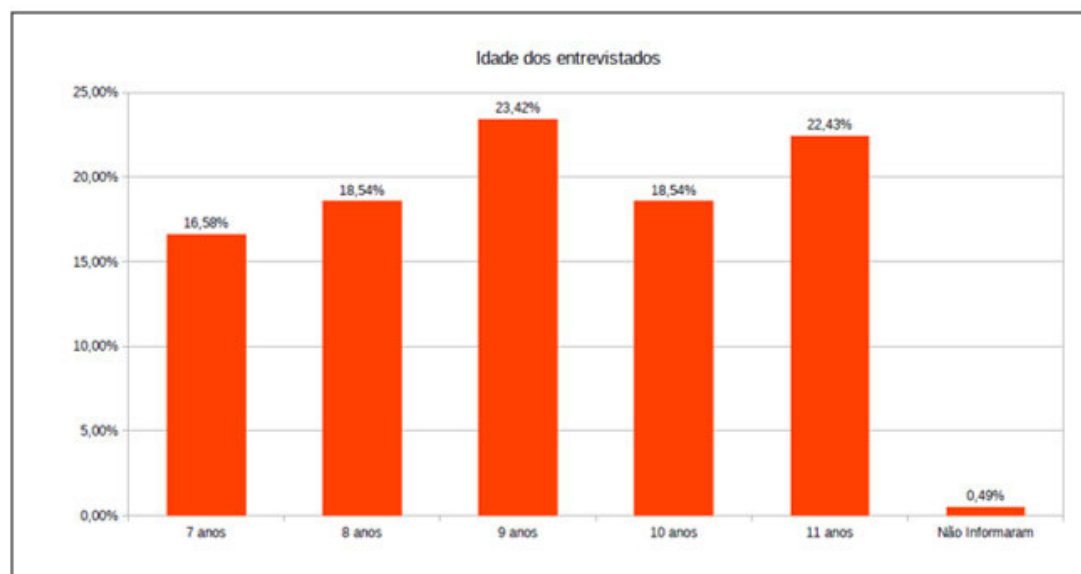
No que diz respeito ao sexo dos participantes (GRÁFICO 2), temos que 83% são do sexo masculino e 16% são do sexo feminino.

Gráfico 2 – Relação entre homens e mulheres



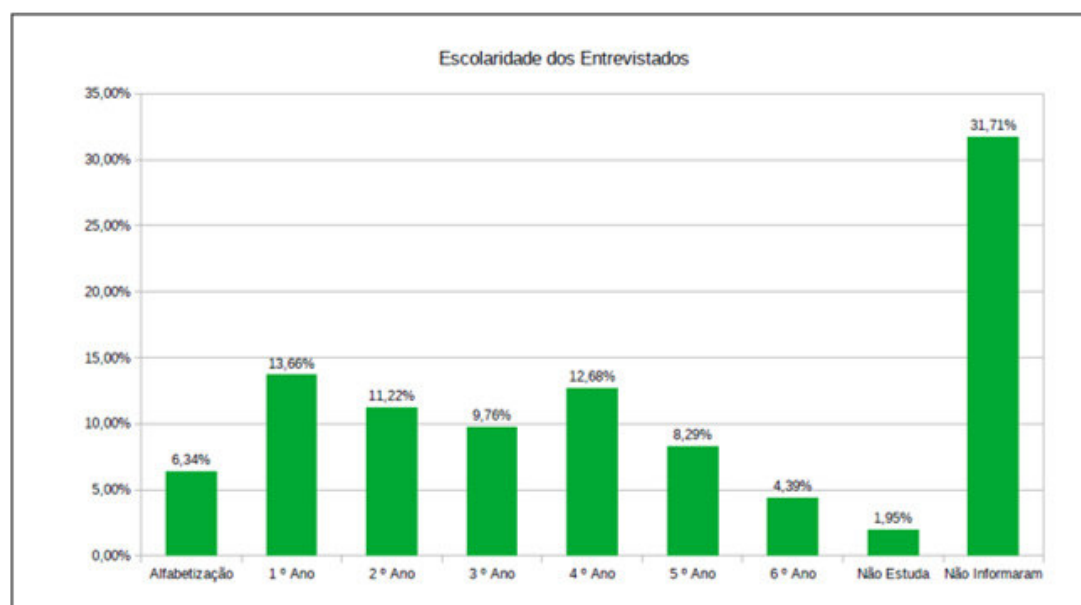
A idade dos entrevistados (GRÁFICO 3) está dividida em: 16,58% têm 7 anos; 18,54% têm 8 anos; 23,42% têm 9 anos; 18,54% têm 10 anos; e 22,43% têm 11 anos.

Gráfico 3 – Idade dos entrevistados



A escolaridade dos entrevistados (GRÁFICO 4) está dividida em: 13,66% cursam o 1º ano do ensino fundamental; 11,22% cursam o 2º ano do ensino fundamental; 9,76% cursam o 3º ano do ensino fundamental; 12,68% cursam o 4º ano do ensino fundamental; 8,29% cursam o 5º ano do ensino fundamental; 6,34% são da alfabetização; 4,39% cursam o 6º ano; e 1,95% não estuda.

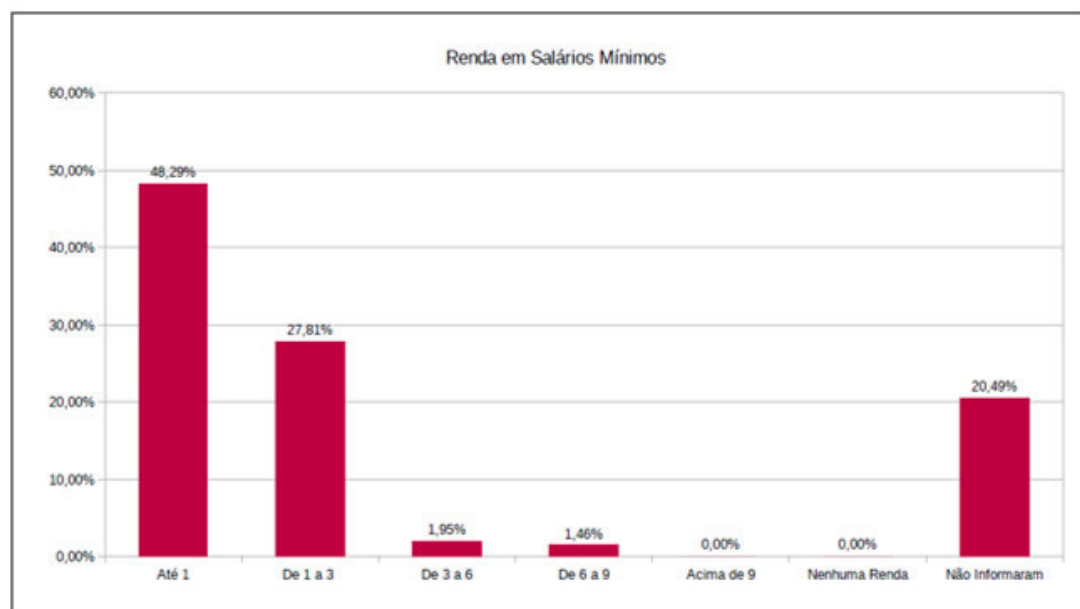
Gráfico 4 – Escolaridade



Dados socioeconômicos

Na categoria intitulada dados socioeconômicos, temos que a renda dos entrevistados (GRÁFICO 5) está dividida em: 48,29% recebem até 1 salário mínimo; 27,81% recebem de 1 a 3 salários mínimos; 1,95% recebe de 3 a 6 salários mínimos; 1,46% recebe de 6 a 9 salários mínimos; 0% recebe acima de 9 salários mínimos; 0% não possui renda; e 20,49% não informaram.

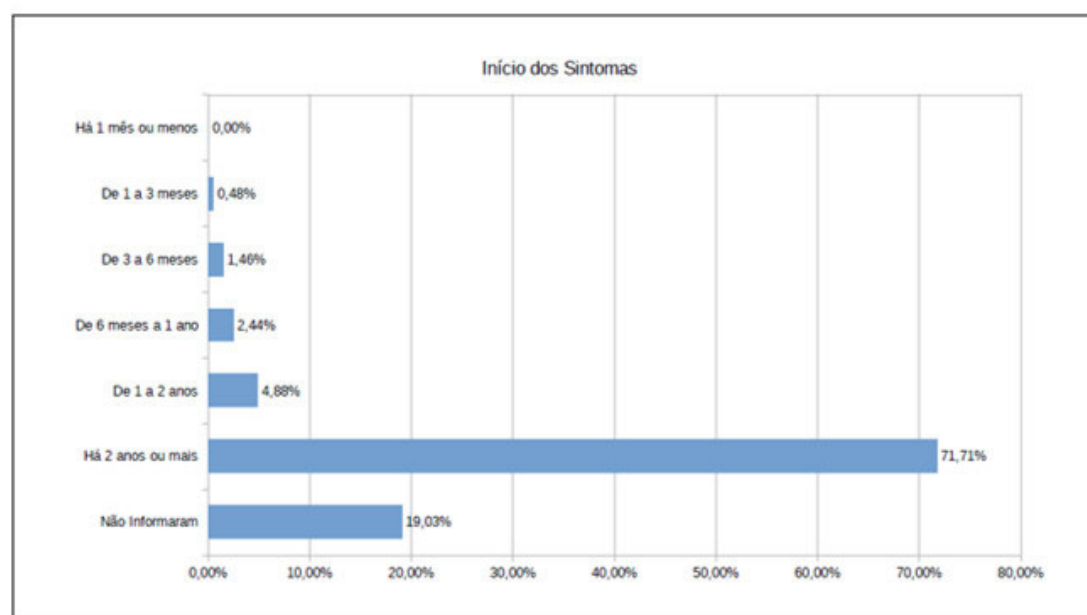
Gráfico 5 – Renda familiar



Sintomatologia

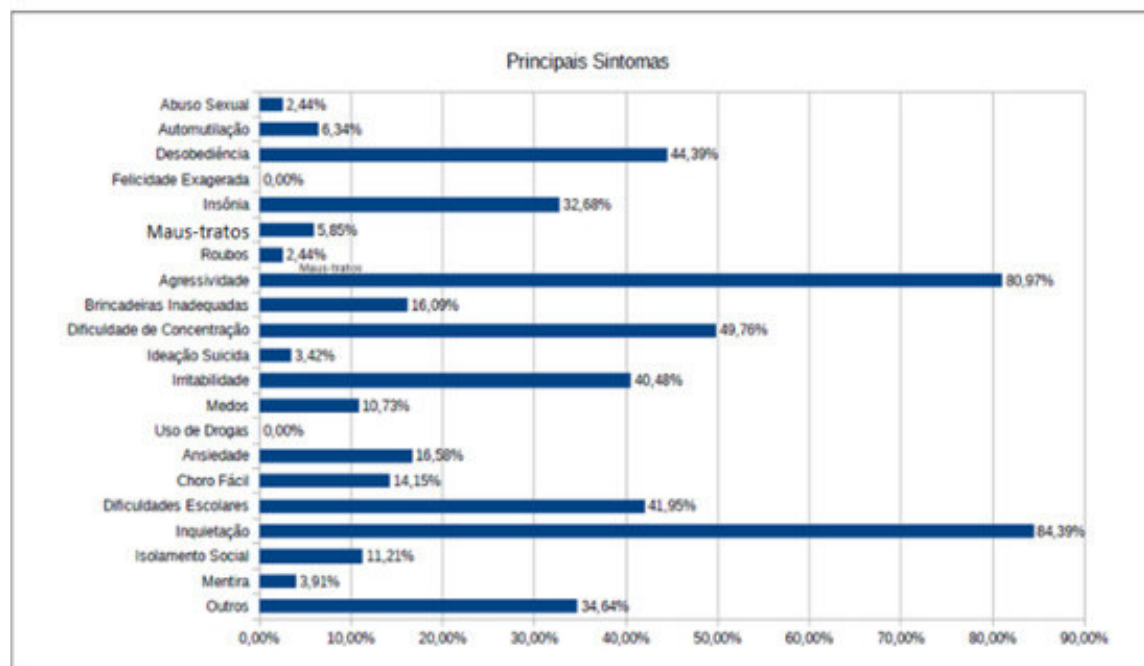
Em sintomatologia, terceira categoria, temos que, entre os entrevistados, o início dos sintomas (GRÁFICO 6) se deu: 71,71% há 2 anos ou mais; 4,88% de 1 a 2 anos; 2,44% de 6 meses a 1 ano; 1,46% de 3 a 6 meses; 0,48% de 1 a 3 meses; 0% há 1 mês ou menos; e 19,03% não informaram.

Gráfico 6 – Início dos sintomas



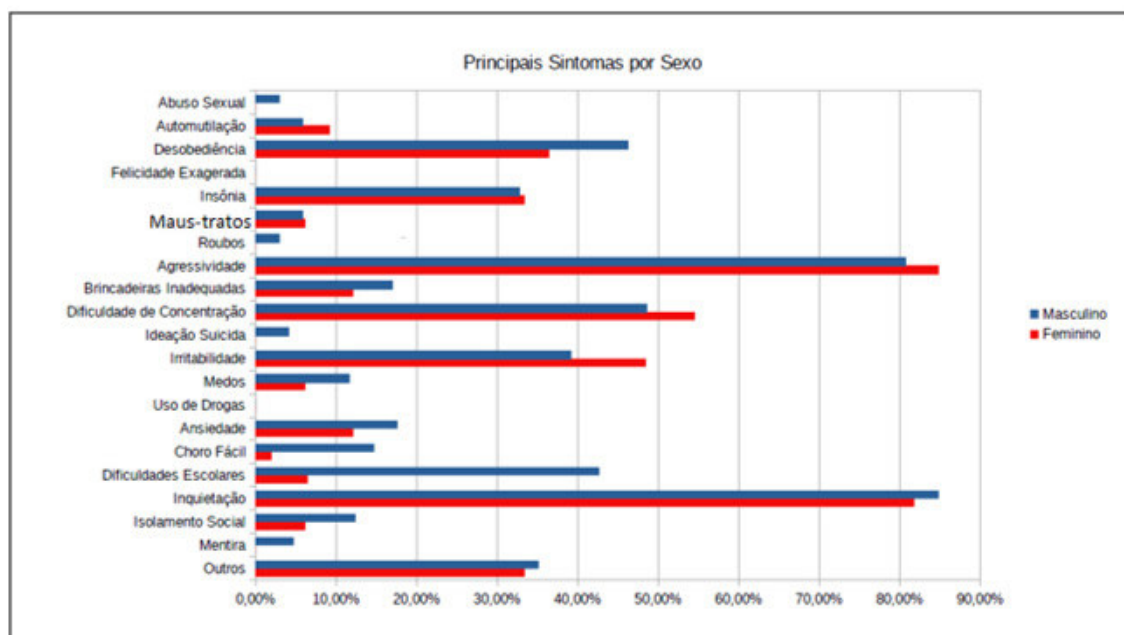
Entre os principais sintomas (GRÁFICO 7), temos: 84,39% possuem inquietação; 80,97% possuem agressividade; 41,95% possuem dificuldades escolares; 49,76% possuem dificuldade de concentração; 40,48% possuem irritabilidade; 44,39% possuem desobediência; 34,64% possuem outros sintomas; 16,58% possuem ansiedade; 32,68% possuem insônia; 14,15% possuem choro fácil; 11,21% possuem isolamento social; 10,73% possuem medos; 16,09% possuem brincadeiras inadequadas; 5,85% sofreram maus-tratos; 3,91% mentem; 2,44% sofreram abuso sexual; 3,42% possuem ideação suicida; 6,34% já se automutilaram; 2,44% já cometeram roubos; 0% possui felicidade exagerada; e 0% já usou drogas. Aqui, cada sintoma foi avaliado individualmente.

Gráfico 7 – Principais sintomas



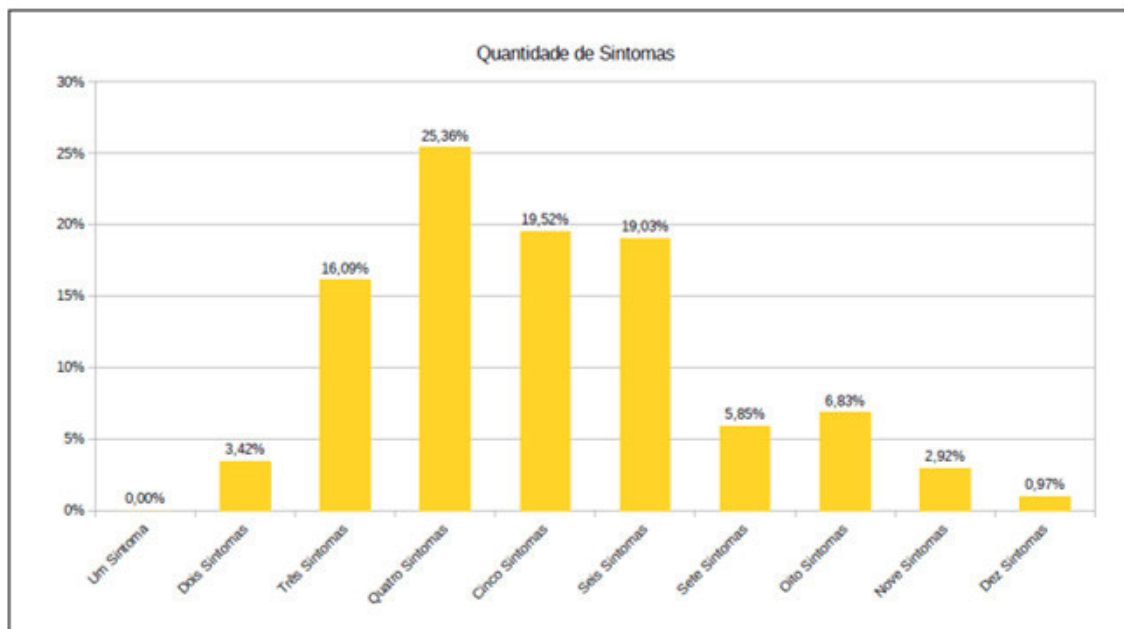
Os principais sintomas por sexo (GRÁFICO 8) apontam que: 0% das mulheres e 2,93% dos homens já sofreram abuso sexual; 9,09% das mulheres e 5,85% dos homens já se automutilaram; 36,36% das mulheres e 46,19% dos homens são desobedientes; 0% dos homens e 0% das mulheres possuem felicidade exagerada; 33,33% das mulheres e 37,75% dos homens sofrem de insônia; 6,06% das mulheres e 5,85% dos homens já sofreram maus-tratos; 0% das mulheres e 2,93% dos homens já cometeram roubos; 84,85% das mulheres e 80,71% dos homens possuem agressividade; 12,12 % das mulheres e 16,96% dos homens fazem brincadeiras inadequadas; 54,55% das mulheres e 48,54% dos homens possuem dificuldade de concentração; 0% das mulheres e 4,09% dos homens possuem ideação suicida; 48,48% das mulheres e 39,18% dos homens possuem irritabilidade; 6,06% das mulheres e 11,69% dos homens sofrem com medos; 0% das mulheres e 0% dos homens já usaram drogas; 12,12% das mulheres e 17,54% dos homens sofrem de ansiedade; 1,95% das mulheres e 14,62% dos homens sofrem com choro fácil; 6,34% das mulheres e 42,69% dos homens possuem dificuldades escolares; 81,82% das mulheres e 84,79% dos homens sofrem de inquietação; 6,06% das mulheres e 12,28% dos homens se isolam socialmente; 0% das mulheres e 4,68% dos homens mentem; e, por fim, 33,33% das mulheres e 35,08% dos homens apresentam outros tipos de sintomas.

Gráfico 8 – Principais sintomas por sexo



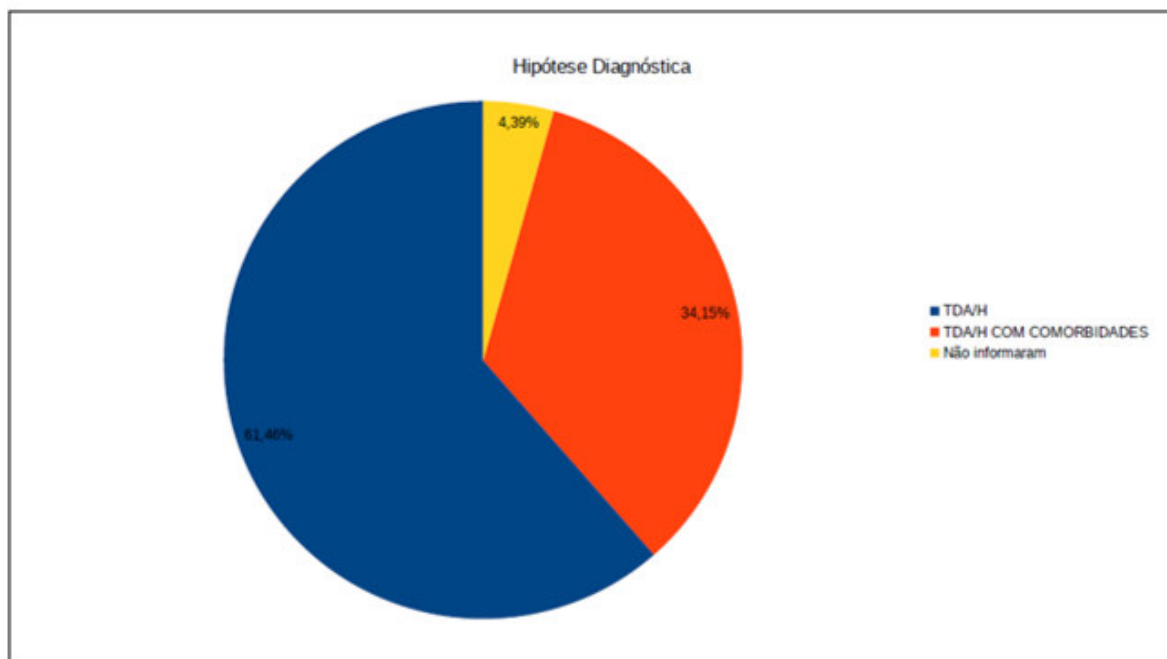
Quanto à quantidade de sintomas (GRÁFICO 9), temos que: 25,36% apresentam 4 sintomas; 19,03% apresentam 6 sintomas; 19,52% apresentam 5 sintomas; 16,09% apresentam 3 sintomas; 6,83% apresentam 8 sintomas; 5,85% apresentam 7 sintomas; 2,92% apresentam 9 sintomas; 0,97% apresenta 10 sintomas; 3,42% apresentam 2 sintomas; e 0% apresenta 1 sintoma. Em média, os entrevistados apresentam 5 sintomas.

Gráfico 9 – Principais sintomas por quantidade



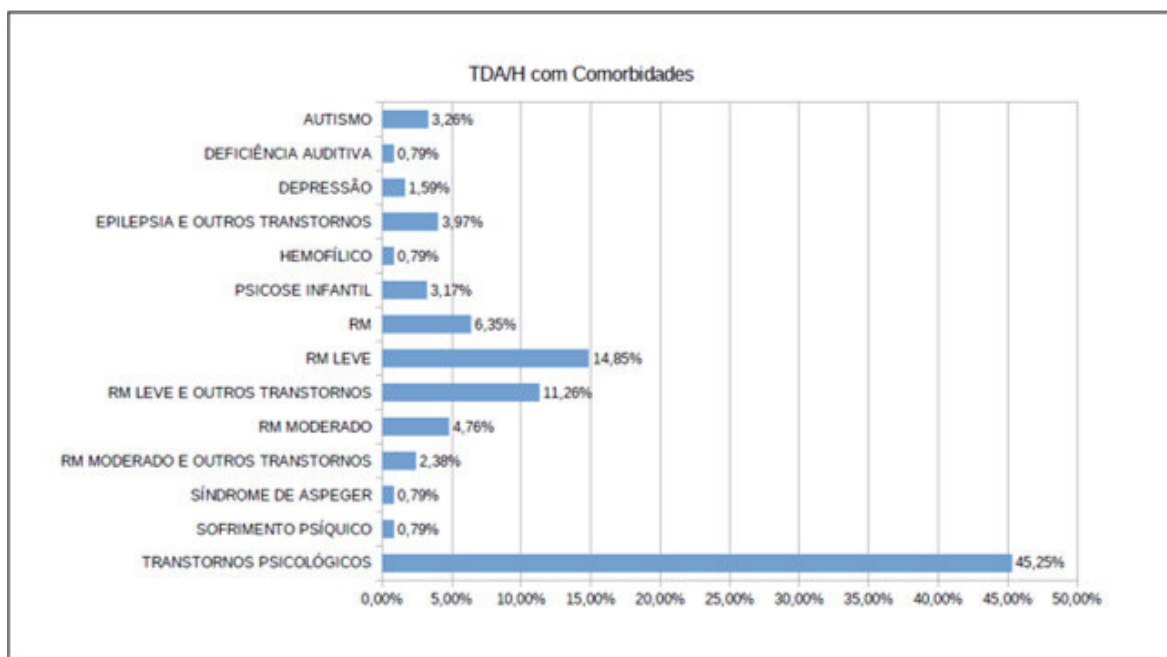
Na hipótese diagnóstica (GRÁFICO 10), percebemos que: 62% apresentam TDA/H com comorbidades e 34% apresentam somente TDA/H.

Gráfico 10 – Hipótese diagnóstica



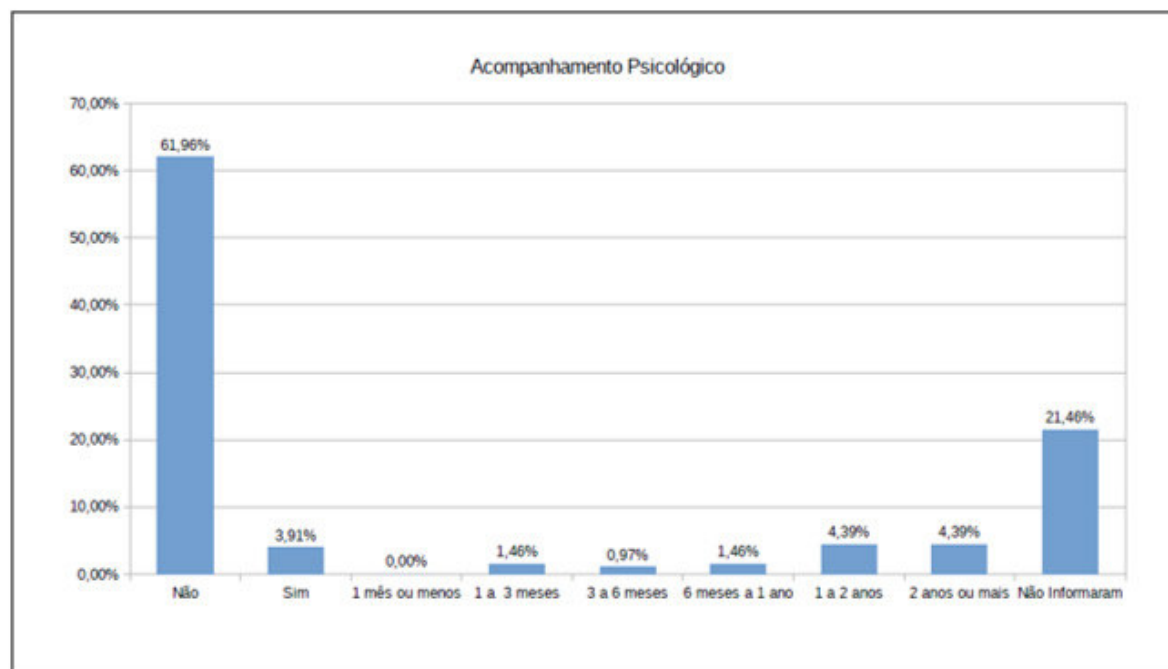
As principais comorbidades associadas ao TDA/H (GRÁFICO 11) foram: em 45,25%, os transtornos psicológicos; em 14,85%, o retardo mental leve; em 11,26%, o retardo mental leve e outros transtornos; 6,35%, o retardo mental; e 4,76% apresentam retardo mental moderado.

Gráfico 11 – TDA/H com comorbidades



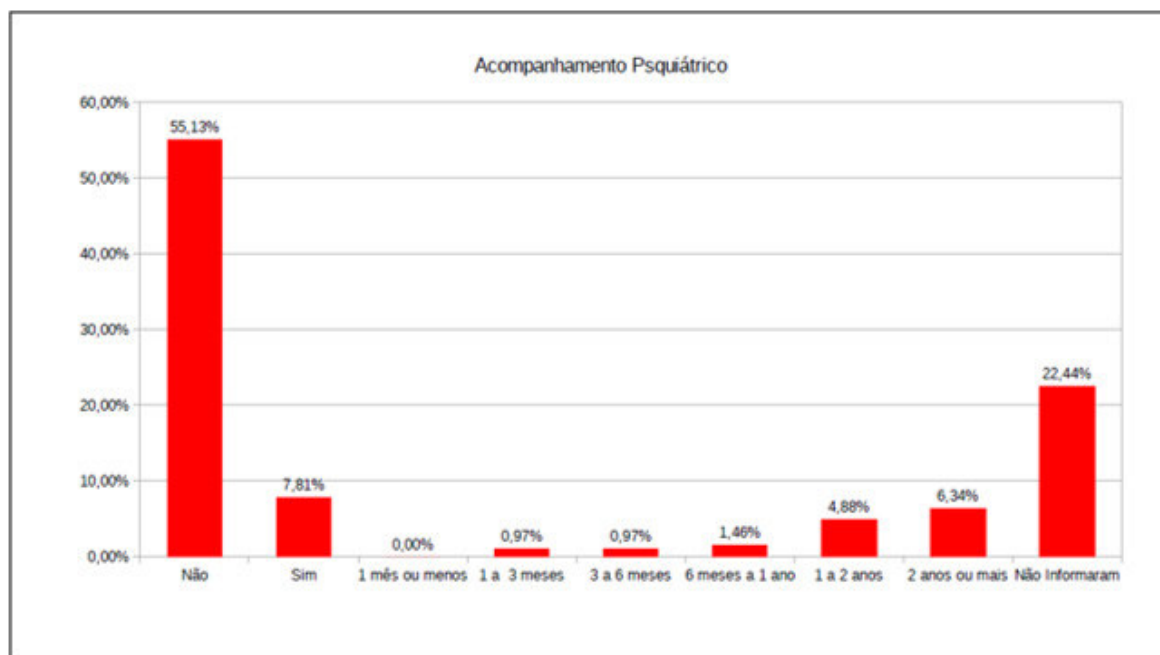
Sobre o acompanhamento psicológico (GRÁFICO 12), temos que: 61,96% não tiveram acompanhamento; 4,39% tiveram 2 anos ou mais de acompanhamento; 4,39% tiveram 1 a 2 anos de acompanhamento; 1,46% teve de 6 meses a 1 ano de acompanhamento; 0,97% teve de 3 a 6 meses de acompanhamento; 1,46% teve de 1 a 3 meses de acompanhamento; 0% teve 1 mês ou menos de acompanhamento; e 3,91% disseram que tiveram acompanhamento, mas não informaram o tempo.

Gráfico 12 – Acompanhamento psicológico



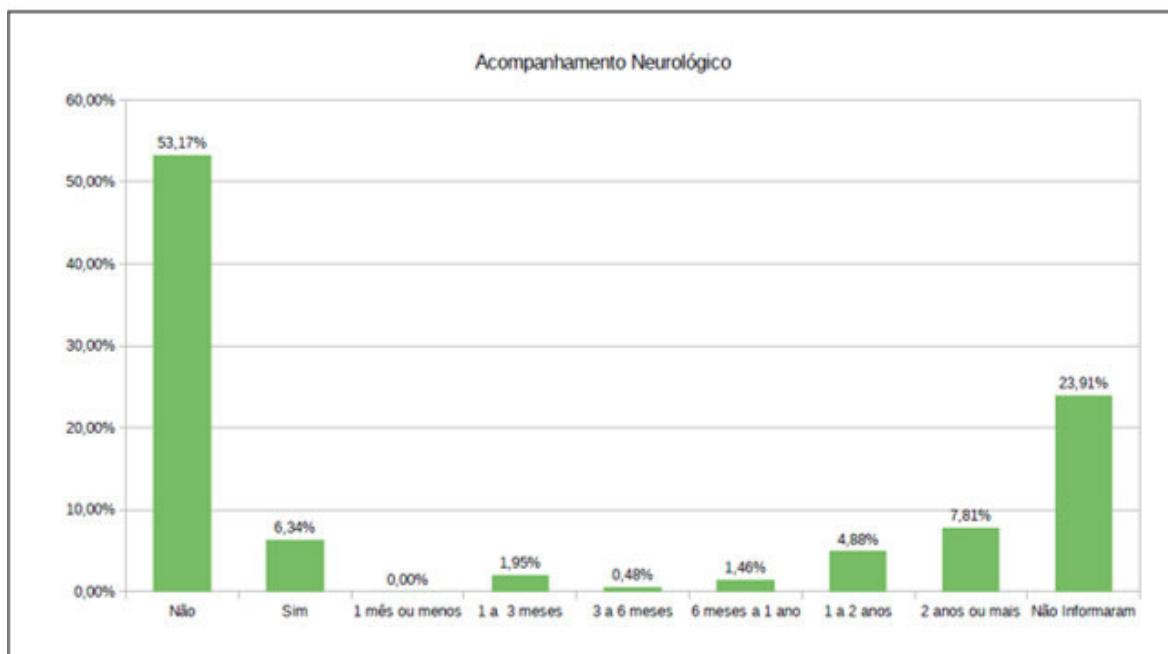
Sobre o acompanhamento psiquiátrico (GRÁFICO 13), temos que: 55,13% não tiveram acompanhamento; 6,34% tiveram 2 anos ou mais de acompanhamento; 4,88% tiveram 1 a 2 anos de acompanhamento; 1,46% teve de 6 meses a 1 ano de acompanhamento; 0,97% teve de 3 a 6 meses de acompanhamento; 0,97% teve de 1 a 3 meses de acompanhamento; 0% teve 1 mês ou menos de acompanhamento; e 7,81% disseram que tiveram acompanhamento, mas não informaram o tempo.

Gráfico 13 – Acompanhamento psiquiátrico



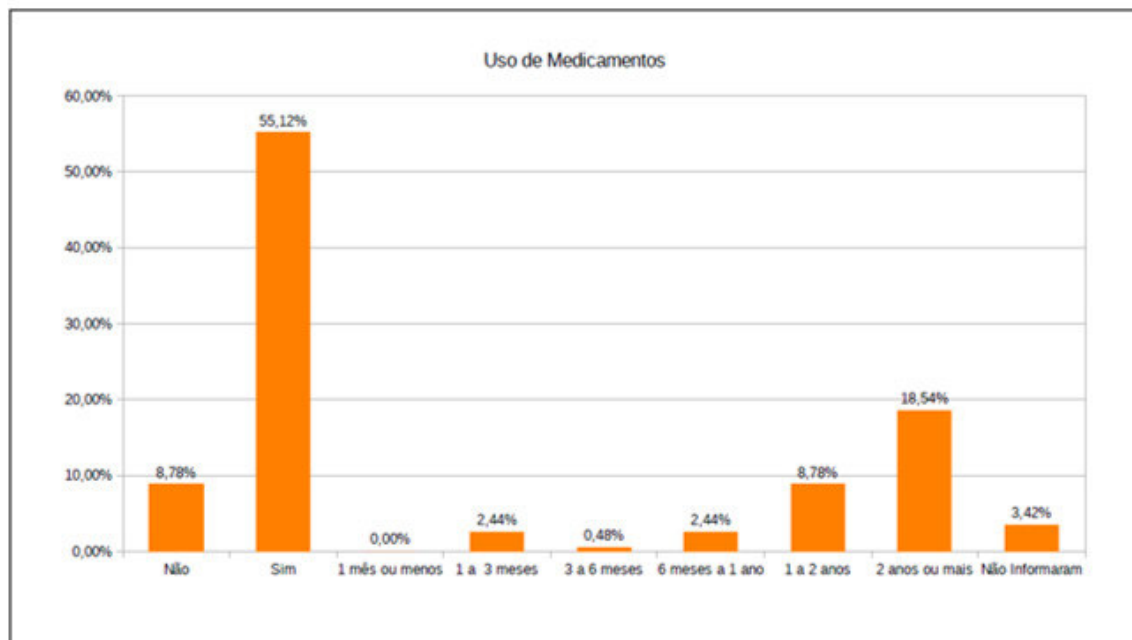
Além disso, sobre o acompanhamento neurológico (GRÁFICO 14), temos que: 53,17% não tiveram acompanhamento; 7,81% tiveram 2 anos ou mais de acompanhamento; 4,88% tiveram 1 a 2 anos de acompanhamento; 1,46% teve de 6 meses a 1 ano de acompanhamento; 0,48% teve de 3 a 6 meses de acompanhamento; 1,95% teve de 1 a 3 meses de acompanhamento, 0% teve 1 mês ou menos de acompanhamento; e 6,34% disseram que tiveram acompanhamento, mas não informaram o tempo.

Gráfico 14 – Acompanhamento neurológico



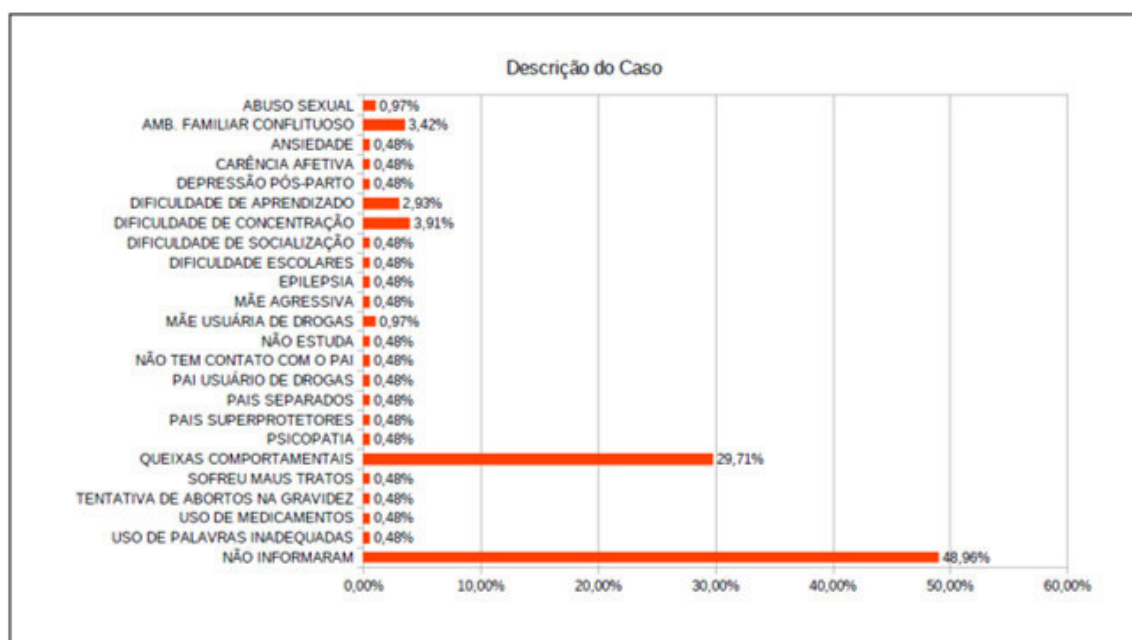
Sobre o uso de medicamentos (GRÁFICO 15), os dados mostram que: 8,78% não fizeram uso; 18,54% tiveram 2 anos ou mais de uso; 8,78% tiveram de 1 a 2 anos de uso; 2,44% tiveram de 6 meses a 1 ano de uso; 0,48% teve de 3 a 6 meses de uso; 2,44% tiveram de 1 a 3 meses de uso; 0% teve 1 mês ou menos de uso; e 55,12% disseram que fizeram uso, mas não informaram o tempo.

Gráfico 15 – Uso de medicamentos



Além disso, na descrição do caso (GRÁFICO 16), temos como principais descrições: 29,71% apresentam queixas comportamentais; 3,91% apresentam dificuldades de concentração; 3,42% apresentam ambiente familiar conflituoso; e 2,93% apresentam dificuldades de aprendizado.

Gráfico 16 – Descrição do caso



Os dados aqui apresentados serão discutidos a seguir.

Discussão

O fenômeno da medicalização infantil no contexto dos centros especializados de Fortaleza aponta para alguns desafios acerca da necessidade de reflexão envolvendo os aspectos da patologização e do próprio cuidado oferecido a esse público. Os dados aqui apresentados ensejam uma problematização no que tange à transformação dos aspectos naturais do desenvolvimento em sintomas de transtorno mental na infância. A pesquisa aponta que o principal sintoma observado é a inquietação, presente em mais de 80% do público. Diante desse número torna-se importante repensarmos qual silêncio o agito da infância tem quebrado, afinal,

[...] ser um aluno agitado, em uma sala onde todos devem comportar-se de maneira oposta, não cabe. O regime atencional ideal precisa obedecer a certos padrões de funcionamento. As reações não podem escapar ao previsto. As necessidades de cada criança já foram anunciadas por um outro alguém – adulto, especialista [...] (DECOTELLI; BOHRE; BICHALHO, 2013, n.p.).

Além disso, o início dos sintomas se dá, em maior número, em um momento marcado pela curiosidade e a dúvida, que fazem das crianças sujeitos ativos e questionadores e, por vezes, os tornam ameaçadores da ordem social e da passividade exigida pela cotidianidade. Nesse cenário, pode-se compreender a transformação desses aspectos em traços sintomatológicos e a consequente indicação de algum tratamento para tal problemática, como a construção de um silenciamento desse público, como sugere Mendonça e Barros (2014), medida que endossam a necessidade de que as crianças atendam às expectativas de um ideal preestabelecido.

No que tange à escolaridade, a maior parte do público encontra-se nas séries específicas de início e processo de alfabetização (1º e 2º anos do ensino fundamental), o que vai ao encontro das ideias já discutidas sobre o papel da escola nos processos de patologização da infância. Debruçar-se sobre esses fatores é dar luz aos marcadores sociais e culturais que, por vezes, são negligenciados nos processos de culpabilização do público infantil por seus diferentes modos de ser e aprender.

Em relação aos marcadores sociais e econômicos, os dados apontam que a maioria do público faz parte de uma família com renda de até 1 salário mínimo, sendo possível perceber, portanto, que o enquadramento das crianças em categorias diagnósticas e a “racionalização da assistência, longe de concorrer para a mudança nas condições concretas de vida da criança, constituiu-se muito mais em uma estratégia de criminalização e medicalização da pobreza” (ARANTES, 2004, p. 163). Nesse cenário, podemos refletir criticamente sobre o quão cômodo é à psiquiatria dar diagnósticos a crianças que, muitas vezes, não receberam subsídios básicos para a construção e o fortalecimento de sua qualidade de vida. Foram-lhes negadas a educação de qualidade, o direito ao lazer, o acesso pleno à saúde e à segurança, mas, em contrapartida, sobram códigos para explicar toda e qualquer alteração de comportamento e “rebeldia” que possa aparecer.

Outro ponto de reflexão levantado com os dados diz respeito aos altos índices de comorbidades nos pacientes diagnosticados, sendo os demais transtornos psicológicos a principal delas. Entendendo comorbidade como a ocorrência concomitante de dois ou mais problemas de saúde mental (SORDI et al., 2015, p. 89), torna-se clara a necessidade de uma compreensão integral do sujeito nas práticas de cuidado oferecidas. No entanto, infelizmente não é isso que os dados mostram, afinal, a grande maioria dos prontuários observados pertence a crianças que nunca tiveram um acompanhamento psiquiátrico, psicológico ou neurológico efetivo. Esse ponto reforça os desafios referentes aos cuidados multiprofissional e interdisciplinar em saúde mental, mesmo nos CAPS.

Ainda nesse âmbito, observa-se um dado muito caro ao campo da psicologia e ao acesso a esse âmbito de intervenção: mesmo tratando-se de crianças com um diagnóstico, mais de 55% das mesmas não fizeram nenhum acompanhamento psicológico, o que endossa a centralização das intervenções médicas com consequente prescrição de medicamento. Assim, torna-se cada vez mais importante o empoderamento e a participação dos profissionais de psicologia no combate ao estigma relacionado ao cuidado psicológico e à ideia de que a atuação do psicólogo só se concretiza na clínica tradicional, afinal, segundo Correia e Gondim (2014), o CAPS não deve lidar apenas com o adoecimento e a prescrição de medicamentos.

Os dados apontam ainda um dos principais aspectos do processo de medicalização da infância: o alto índice de crianças medicadas. Ainda que muitas dessas não façam um acompanhamento minucioso e multiprofissional, mais de 55% fazem ou já fizeram uso de algum psicofármaco. Tal constatação fortalece a necessidade de reflexão acerca do cuidado baseado na eliminação dos sintomas, no distanciamento do profissional de saúde mental com a história de vida do seu paciente e no atual cenário de desautorização de vivência autêntica da infância. Além disso, distancia-se da construção de um cuidado que deve ser decorrente “de uma intrínseca relação entre os serviços de saúde, seus profissionais, o paciente e sua família, considerando as particularidades de cada contexto cultural, social e econômico” (CARDOSO; GALERA, 2011, p. 688).

Os dados aqui apresentados e discutidos mostram-se como um espelho dos diálogos realizados acerca do fenômeno da medicalização infantil e da patologização do ser criança. Apontam para a urgência de criação de políticas públicas que se comprometam com um adiamento da primeira prescrição para o público infantil, além de disponibilizarem terapêuticas que auxiliem as mesmas em suas dificuldades, fortalecendo, assim, a construção de novos modos de enxergar e cuidar desse público, outrora conhecido como “sem fala” e ainda hoje silenciado por práticas, olhares e capturas medicalizantes do contemporâneo.

Considerações finais

Abordar a temática da medicalização infantil é abordar a própria transformação do modo de compreender o sofrimento psíquico na atualidade. Assim sendo, todos os aspectos relacionados à construção dos manuais diagnósticos, ao fortalecimento da indústria farmacêutica e às práticas de cuidado oferecidas às crianças apontam para a necessidade de refletirmos sobre a prática do profissional de psicologia, a interdisciplinaridade como possibilidade de atenção à saúde e a construção social excludente e estigmatizante em que estamos inseridos.

Diante dos enlaces construídos entre importantes discussões teóricas e dos dados apresentados, é perceptível a enunciação de modos medicalizantes de cuidado baseados em categorias nosológicas e na eliminação do sintoma como principal via de compreensão do sofrimento psíquico infantil nos centros especializados de Fortaleza. Os dados aqui expostos, tendo sido colhidos no ano de 2017, nos fazem refletir sobre a evolução desse fenômeno e a importância da continuidade de estudos como este, que problematizam e repensam a responsabilidade da sociedade para com as crianças.

Lutar pelo fortalecimento de políticas públicas que proponham um olhar mais minucioso diante da execução de prescrição medicamentosa na infância faz-se totalmente necessário. Além disso, cuidar de nossas crianças, ensiná-las a lidar com suas próprias emoções e as empoderar na construção do autocuidado é desconstruir a ligação existente entre “criança medicada” e “adulto farmacodependente”. Nesse contexto, percebemos a importância do trabalho coletivo entre família, profissionais de saúde, escola e sociedade na legitimação dos sentimentos expressados pelas crianças, no diálogo como fonte potente de emancipação e no afeto como garantia de cuidado, atenção e responsabilidade com esse público.

Além disso, não se pretende aqui esgotar todas as trocas acerca do tema, deixando aberta a possibilidade de diálogos mais aprofundados com os campos da educação e das políticas públicas em saúde mental em estudos posteriores. Afinal, o fenômeno da medicalização convoca diferentes áreas do conhecimento para uma maior criticidade e reflexão sobre aspectos sociais, culturais e econômicos, por vezes, negligenciados.

Por fim, o trabalho apresentou-se como um convite a um ousado e desafiador encontro: com nossa infância, nossas memórias e narrativas, com os sonhos que não realizamos pela pressa do amadurecimento, com a leveza que deixamos partir pelos pesados anos que o tempo nos deu e com a disposição de enxergar nas crianças a autenticidade e a coragem de que precisamos para viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, A. A. **A psiquiatria no divã**: entre as ciências da vida e a medicalização da existência. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.
- ALFRADIQUE, L. M. A medicalização da infância no contemporâneo. **Episteme Transversalis**, v. 10, n. 1, abr. 2019. Disponível em: <<http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/1314>>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- AMARANTE, P.; PANDE, M. N. R. Medicalização da educação ou pedagogização do comportamento? Um século de metamorfoses da relação entre saberes médico-psicológicos e pedagógicos. In: DANTAS, J. B. (Org.) **A infância medicalizada**: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida. Curitiba: CRV, 2015. p. 77-102.
- ANGELL, M. **A verdade sobre os laboratórios farmacêuticos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.
- ARANTES, E. M. M. De “criança infeliz” a “menor irregular”: vicissitudes na arte de governar a infância. **Mnemosine**, v. 1, n. 0, p. 162-164, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41351/pdf_20>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- BARROS, R. C. B.; MASINI, L. Prefácio. In: BARROS, R. C. B.; MASINI, L. (Org.) **Sociedade e Medicalização**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 9-20.
- BASTOS, F. F.; LESSA, J. M.; LEMOS, V. M. Despatologização dos modos de existência: uma análise crítica sobre a medicalização da vida. In: LESSA, J. M. et al. (Org.) **Desmedicalização da existência e práticas de si**: resistência e poder na área da saúde. São Luís: EDUFMA, 2020. p. 273-289.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BRASIL. Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Boletim brasileiro de avaliação de tecnologias em saúde (BRATS)**, ano 8, n. 23, 2014. Disponível em: <<https://www.gov.br/anvisa/pt-br/centraisdeconteudo/publicacoes/produtos-para-a-saude/boletins/boletim-brasileiro-de-avaliacao-de-tecnologias-em-saude-brats-no-23.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- CARDOSO, L.; GALERA, S. A. F. O cuidado em saúde mental na atualidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 3, p. 687-91, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3610/361033310020.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.
- CAVALCANTE, D. M.; CABRAL, B. E. B. Uso de medicamentos psicotrópicos e repercussões existenciais para usuários de um CAPS II. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 3, p. 293-304, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/261/26155063006.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2020.
- CERVO, M. R.; SILVA, R. A. N. Um olhar sobre a patologização da infância a partir do CAPS I. **Revista Subjetividades**, v. 14, n. 3, p. 442-453, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5275/527553107007.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

COLOMBANI, F.; MARTINS, R. O movimento higienista como política pública: aspectos históricos e atuais da medicalização escolar no Brasil. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 278-295, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9788/6603>>. Acesso em: 9 mar. 2020.

CORRÊA, A. R. M. Infância e patologização: crianças sob controle. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 18, n. 2, p. 97-106, 2020. Disponível em: <<https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/131>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CORREIA, G. A. R.; GONDIM, A. P. S. Utilização de benzodiazepínicos e estratégias farmacêuticas em saúde mental. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 101, p. 393-398. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/sdeb/2014.v38n101/393-398/pt/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COSTA, M. R.; MÄHLMANN, P. Corpo e medicalização na contemporaneidade: contornos do mal-estar. In: LESSA, J. M. et al. (Org.) **Desmedicalização da existência e práticas de si: resistência e poder na área da saúde**. São Luís: EDUFMA, 2020. p. 31-56.

COUTO, M. C. V. DUARTE, C. S.; DELGADO, P. G. G. A saúde mental infantil na Saúde Pública brasileira: situação atual e desafios. **Rev. Bras. Psiquiatr**, v. 30, n. 4, p. 390-398, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462008000400015&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DANTAS, J. B. **Tecnificação da vida: uma discussão sobre o fenômeno da medicalização na sociedade contemporânea**. Curitiba: CRV, 2014.

_____. A infância em pílulas: considerações sobre a patologização e a medicalização do ser criança na contemporaneidade. In: DANTAS, J. B. (Org.) **A infância medicalizada: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida**. Curitiba: CRV, 2015. p. 49-65.

DANTAS, J. B. et al. Devotos da Santa Ritalina: uma discussão sobre a infância medicalizada no contexto do Facebook. In: DANTAS, J. B. (Org.) **A infância medicalizada: discursos, práticas e saberes para o enfrentamento da medicalização da vida**. Curitiba: CRV, 2015. p. 167-182.

DECOTELLI, K. M.; BOHRER, L. T.; BICALHO, P. G. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200014&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

GUARIDO, R. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CRP-SP; GIQE. (Org.) **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

LIMA, R. **Somos todos desatentos? O TDA/H e a construção de bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

MENDONÇA, L. G. L.; BARROS, R. M. M. Nota sobre o silenciamento da criança na atualidade. **Estudos de Psicanálise**, n. 41, p. 125-132, jul. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372014000100012>. Acesso em: 24 maio 2020.

MONTEIRO, H. B. Olhar-professor em produção: construções de verdade, jogos de poder e processo de medicalização. In: BARROS, R. C. B.; MASINO, L. (Org.). **Sociedade e Medicalização**. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 185-198.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CRP-SP; GIQE (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

SORDI, L. D. et al. Comorbidades em usuários de um serviço de saúde mental. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. spe. 2, p. 89-94, fev. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602015000100015>. Acesso em: 24 maio 2020.

RESUMO

Marcada por procedimentos diagnósticos, constantes atualizações de sintomatologia e avanços do uso da medicação como forma prevalente de intervenção terapêutica, a contemporaneidade tem sido palco de uma notória transformação no modo de compreender o sofrimento psíquico. O fenômeno da medicalização tem protagonizado uma mudança no modo de vivenciar as vicissitudes da vida, sendo a infância, questão atual deste estudo, também atravessada por essas questões. Objetiva-se compreender o fenômeno da medicalização da infância e seus possíveis processos de patologização de ser criança na atualidade, discutindo acerca da biologização de fenômenos sociais e da despotencialização do sofrimento enquanto experiência. Caracteriza-se como uma pesquisa descritiva quantitativa que contou com a análise de 205 prontuários de usuários dos Centros de Atenção Psicossocial da cidade de Fortaleza – CE, Brasil no ano de 2017. Enunciou-se a prevalência de práticas de cuidado voltadas aos aspectos nosológicos e às respostas medicamentosas em contextos de sofrimento psíquico infantil.

Palavras-chave: infância, medicalização, contemporaneidade, psicologia.

Infancias patologizadas: un estudio epidemiológico sobre el fenómeno de la medicalización infantil en centros de atención psicosocial de Fortaleza

RESUMEN

Marcada por los procedimientos de diagnóstico, la actualización constante de los síntomas y los avances del uso de la medicación como forma predominante de intervención terapéutica, la contemporaneidad ha sido el escenario de una notoria transformación en la forma de comprender el sufrimiento psíquico. El fenómeno de la medicalización ha cambiado la forma de vivir las vicisitudes de la vida, y la infancia, tema de este estudio, también está atravesada por estas cuestiones. Buscamos comprender el fenómeno de la medicalización de la infancia y sus procesos de patologización del ser niño en la actualidad, discutiendo la biologización de los fenómenos sociales y la despotencialización del sufrimiento como experiencia. Es una investigación descriptiva cuantitativa que tiene análisis de 205 registros médicos de usuarios de los Centros de Atención Psicosocial de Fortaleza – CE, Brasil en 2017. Se señaló la prevalencia de las prácticas de atención centradas en los aspectos nosológicos y las respuestas a las drogas en contextos de sufrimiento psíquico infantil.

Palabras clave: infancia, medicalización, contemporaneidad, psicología.

Pathologized childhoods: an epidemiological study on the phenomenon of child medicalization in psychosocial care centers in Fortaleza

ABSTRACT

Marked by diagnostic procedures, constant updates on symptomatology and the advances in medication use as the prevailing form of therapeutic intervention, contemporaneity has been the scene of notable transformations in the way we understand psychological suffering. The medicalization phenomenon has led to changes in the way we experience the different aspects of life, with childhood, this study's current issue, also being affected by it. The study's objective is to understand the childhood medicalization phenomenon and its possible current childhood pathologization processes, discussing the biologization of social phenomena and the diminishment of suffering as an experience. The study is characterized as a quantitative and descriptive research, which included the analysis of 205 medical records of users of Psychosocial Care Centers in the city of Fortaleza – CE, Brazil in 2017. The findings stated the prevalence of care practices focused on nosological aspects and medication responses in contexts of child psychological suffering.

Keywords:

childhood, medicalization, contemporaneity, psychology.

DATA DE RECEBIMENTO: 30/05/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 23/02/2022



Bruna Myrla Ribeiro Freire

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Especialista em Saúde Mental. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Brasil.

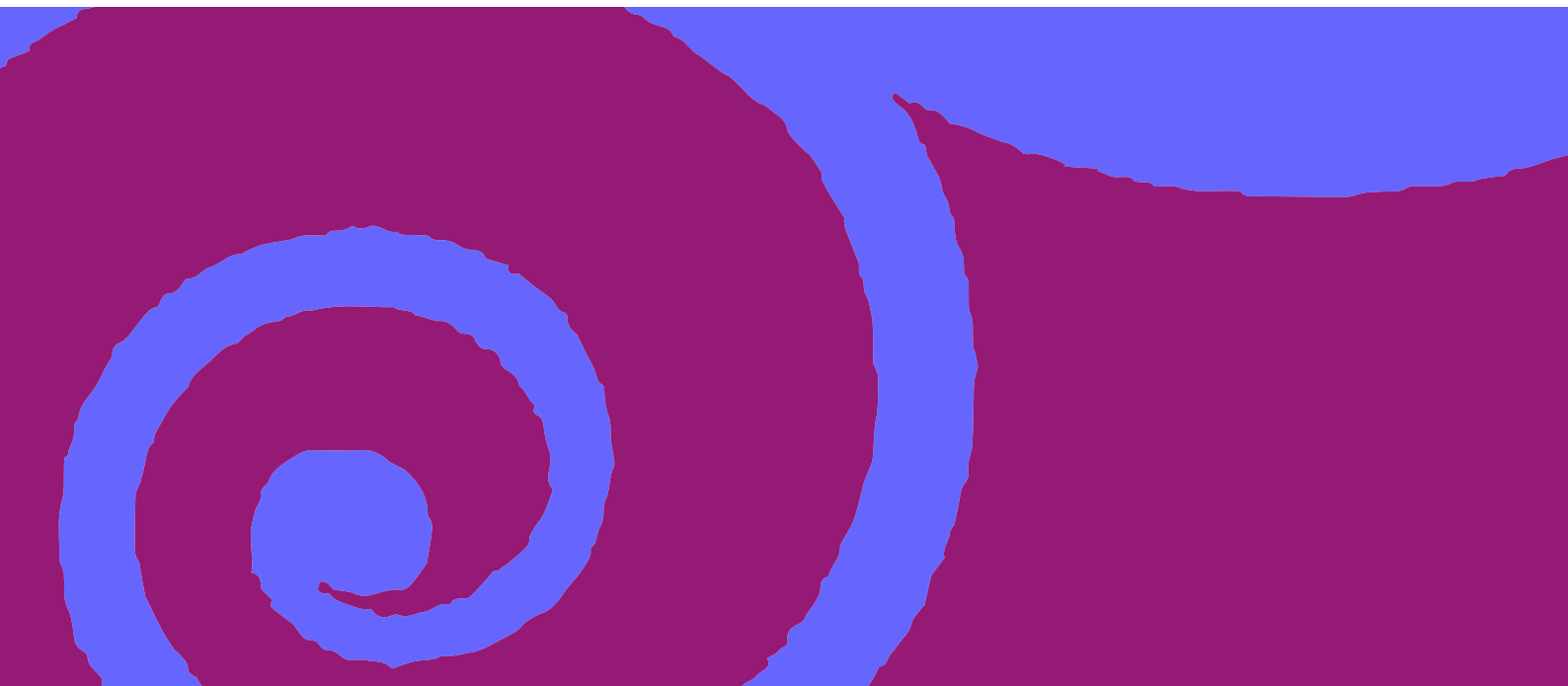
E-mail: bruna_myrla@hotmail.com



Jurema Barros Dantas

Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Coordenadora do Laboratório de Estudos (LAPFES/UFC). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Saúde da Família (MPSF/RENASF).

E-mail: juremabdantas@gmail.com



Narrativas em saúde: com a palavra, o irmão da pessoa com deficiência

Sumaia Midlej Pimentel Sá

Universidade Católica do Salvador, Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Bahia, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-6013-8592>

Elaine Pedreira Rabinovich

Universidade Católica do Salvador, Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Bahia, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3048-6609>

Introdução

O nascimento de uma pessoa com deficiência na família é o nascimento da diferença. Impacta profunda e significativamente a família, uma vez que gera mudanças em toda a sua estrutura, redefinindo papéis, o que configura um desafio (BATISTA; DUARTE; CIA, 2016; FERNANDES, 2002; PIERRON, 2009; STACH, 2007). Dentre as relações estabelecidas na família, a fraterna desempenha importante papel no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos irmãos. O cotidiano compartilhado entre eles é o mais intenso aprendizado que uma pessoa pode ter ao lado da outra, sendo que a qualidade do vínculo que se estabelece entre os irmãos pode sofrer influência da idade, do gênero e também do acesso entre eles. Porém, o que caracteriza a irmandade é a confiança e a continuidade no tempo (KEHL, 2000; SOUZA; SÁ, 2019).

A simples presença de uma criança com deficiência na família, frequentemente, faz com que diferentes sentimentos e reações sejam vivenciados e com que cada membro repense seu papel. A crença de que a deficiência traz incapacidade de auto-gestão e autocuidado pode deflagrar uma crise que afetará todos os seus membros, modificando, muitas vezes, suas atitudes e seus valores. Tal crise pode fazer com que os irmãos se tornem mais coesos, desenvolvam maior cooperação e lidem melhor com conflitos e preconceitos para atuar como mediadores entre um ambiente familiar, quase sempre receptivo, e uma sociedade excludente (CEZAR; SMEHA, 2016; KROEFF, 2012; SÁ, 2015).

Nas relações fraternas há similaridade de papéis. Devido ao fato de as relações se estabelecerem na horizontalidade, ou seja, em um mesmo nível hierárquico, aprende-se a viver uma relação igualitária com alguém diferente, ao mesmo tempo em que se compartilha valores semelhantes, o que leva a uma maior proximidade. Essas relações se configuram como fontes de apoio e companheirismo e são importantes na preparação para a vida social (FOUREZ, 2000; KEHL, 2000; YAMASHIRO; LACERDA, 2016). Entretanto, irmãos de crianças com deficiência tendem a não estabelecer com seu irmão a identidade horizontal, visto que, além de não se verem como iguais, são frequentemente recrutados para tarefas de cuidar. Tal fato leva, consequentemente, a uma “parentificação” da relação, o que a torna mais verticalizada. Isso pode causar isolamento no irmão com desenvolvimento típico, pois ele não se identificará nem com o irmão nem com os pais (CEZAR; SMEHA, 2016; HOWE; RECCHIA, 2006; STACH, 2007; SOLOMON, 2013).

As reações que se manifestam na família frente à deficiência de um de seus entes são complexas e divergem entre seus membros, os quais estabelecem relações distintas com a pessoa e com a deficiência. A manifestação dessas reações em irmãos com desenvolvimento típico pode ocorrer por meio de comportamentos específicos, como, por exemplo, ciúmes, tristeza e tendência ao isolamento, uma vez que o foco de atenção dos pais é no filho com deficiência (KROEFF, 2012; RONCA et al., 2019). A resposta desses irmãos à ocorrência da deficiência na família dependerá do temperamento de cada um, da idade, da proximidade entre os irmãos, das suas experiências de vida e da cultura (SÁ, 2015).

A relação estabelecida com um irmão com deficiência dependerá das características da deficiência, da idade desse irmão, da ordem de nascimento, do gênero, da personalidade, do estágio de desenvolvimento de cada membro da família, dos cuidados requeridos, além do significado compartilhado na família (FERNANDES, 2002). Os irmãos apresentam raiva, vergonha, medo e culpa, mas também ganhos, como maturidade, independência e altruísmo. As estratégias de *coping* (enfrentamento) irão depender do gênero, da idade dos irmãos e das informações sobre a deficiência e sobre seu prognóstico (CATE; LOOTS, 2000; SÁ, 2015).

As preocupações dos irmãos de pessoas com deficiência são, basicamente, com o próprio irmão com deficiência; com o preconceito social; com seus pais; com a situação financeira; consigo mesmo e seus amigos; com a comunidade e a escola; e com a fase adulta de seus irmãos e a independência destes (KROEFF, 2012).

Estudar irmãos da pessoa com deficiência torna-se complexo por tratar-se de uma temática que envolve o preconceito, falta de acessibilidade e estigmas que culturalmente acompanham a pessoa com deficiência e sua família. Abordar o irmão da pessoa com deficiência quando adulto para conhecer suas experiências de convívio na infância e adolescência torna-se relevante por tornar visível o impacto que a presença na família de uma pessoa com deficiência pode causar no irmão com desenvolvimento típico. Uma melhor compreensão da relação estabelecida entre irmãos, quando um deles tem uma deficiência, pode contribuir para um maior conhecimento acerca das relações familiares, das expectativas e vivências fraternas e de como lidar com estigmas e preconceitos presentes na vida social. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo compreender como episódios da vida de irmãos de pessoas com deficiência influenciaram e/ou influenciam na relação fraterna e a repercussão da experiência no comportamento atual dos irmãos.

Estratégia metodológica

O presente estudo é qualitativo e descritivo, denominado narrativa de vida. Foi realizado na cidade do Salvador, Bahia, Brasil. Participaram desse estudo oito irmãos de pessoas com deficiência com idade entre 19 e 29 anos, de classe socioeconômica-cultural média-alta definida com base no critério de renda familiar mensal média e local de moradia (CARVALHO; PEREIRA, 2008). Quatro eram primogênitos, três eram irmãos mais novos e um era gemelar. Dos quatro que eram primogênitos, dois eram de uma prole de três irmãos e um de uma prole de quatro irmãos (QUADRO 1).

Quadro 1. Caracterização dos informantes-chave e dos irmãos com deficiência

Nome	Idade	Gênero	Endereço	Posição na prole	Escolaridade	Religião	Diagnóstico
LIDIA	19	F	Cidade Jardim	Caçula	Sup. incompl. (Eng. Civil)	Não tem	Quadriplegia espástica grave
MARIO	25	M			Fund. incompl.		
TIAGO	29	M	Itapuã	Caçula	Sup. compl. (Pedagogia)	Católico	Quadriplegia atetóide
JOÃO	34	M			Sup. compl. (Public. e Prop.)		
CLARA	19	F	Rio Vermelho	Primogênita	Sup. incompl. (Arquitetura)	Católica não prat.	Quadriplegia espástica grave
FRANCISCO	14	M			Fund. incompl.		
RAQUEL	21	F	Brotas	Primogênita	Sup. incompl (Psicologia)	Não tem	Diplegia espástica moderada/ grave
LIA	20	F			Sup. incompl. (Eng. Elétrica)		
IGNORADO	18	M			–		
MARTA	24	F	Imbuí	Caçula	Sup. incompl. (Fisioterapia)	Simpatizante evangélica	Hemiplegia leve/ moderada
MARIA	27	F			Ensino médio completo		
ANA	20	F	Brotas	Primogênita	Sup. incompl. (Psicologia)	Espírita/ católica	Diplegia espástica moderada/ grave
MATEUS	19	M			Sup. incompl. (Direito)		
IGNORADO	14	F					
PEDRO	19	M	Itaigara	Gemelar	Sup. incompl. (Administração)	Não tem	Quadriplegia leve
ANDRÉ	19	M			Ensino médio completo		
RUTE	20	F	Stiep	Primogênita	Sup. incompl. (Fisioterapia) Fund. incompl.	Católica não prat.	Quadriplegia espástica moderada/ grave
IGNORADO	18	F					
IGNORADO	16	M					
ESTER	14	F					

Fonte: Sá, 2015

Nota: Todos eram solteiros, brancos, moravam com os pais, com renda familiar maior que 10 salários mínimos.

A seleção dos informantes-chave foi realizada por meio de consulta aos colegas de profissão que recrutaram os participantes de sua rede de conhecidos e por contato pessoal das pesquisadoras com as famílias conhecidas. Para serem incluídos no estudo, todos os participantes tinham que ter irmãos com deficiência. Foram excluídas pessoas cujo irmão com deficiência era adotivo ou aqueles que não haviam crescido juntos.

Foi feito um contato inicial com o intuito de informar sobre os objetivos da pesquisa, apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitar sua assinatura. Aos informantes foi assegurado o anonimato, a confidencialidade dos dados e a garantia de ter seus nomes substituídos por nomes fictícios.

Posteriormente à assinatura do TCLE, aplicou-se um formulário contendo questões que investigavam o perfil do informante, dos seus pais e do irmão com deficiência. Tais questões incluíam: idade, gênero, escolaridade, moradia, posição na prole, estado civil, religião, ocupação, renda familiar, composição da família e características da deficiência.

Em seguida, iniciou-se a entrevista narrativa com a seguinte pergunta norteadora: para você... (nome da pessoa entrevistada) como é ser irmão/irmã de... (nome da pessoa com deficiência física)? A partir dessa fala, os entrevistados narraram de forma retrospectiva as experiências fraternas vivenciadas na infância e adolescência.

A entrevista teve duração média de 50 minutos, realizada em local de preferência do participante, a saber: salão de festas do prédio de moradia do participante, sala de estar da casa do participante e consultório das pesquisadoras. O registro das narrativas foi feito por meio de gravação com o auxílio de um equipamento MP3, marca Sony®. Os relatos foram transcritos *ipsis litteris*, pelas pesquisadoras, e posteriormente submetidos à análise utilizando-se o método de interpretação de sentidos, de Minayo, Deslandes e Gomes (2015). Realizou-se uma decomposição dos relatos em busca do que seria homogêneo e o que seria diverso entre eles e, também, uma relação entre suas partes. Estas foram posteriormente interpretadas com o intuito de compreender o que foi narrado, em um processo metodológico por nós denominado triplas interpretativas. Nesse processo, valorizaram-se as experiências de vida, identificaram-se dramas, contradições, conflitos e os seus significados. Procurou-se entender o que estava além do que foi narrado, o que se encontrava latente ou escondido (SILVA; TRENTINI, 2002). Buscou-se, enfim, conhecer o que deu sentido à experiência de ser irmão de uma pessoa com deficiência física advinda da paralisia cerebral.

Este estudo teve seu projeto submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia (IMES), sendo aprovado com o parecer nº 430.485, de 14 de outubro de 2013.

Narrativas: com a palavra, o irmão

A fratria é importante para o desenvolvimento, pois proporciona aos irmãos competência para se relacionarem com o outro. Na família, trabalha-se a alteridade na diferença dos gêneros, das idades e dos afetos. O elo familiar permite viver afetiva e efetivamente com esses outros, além de si próprio (PIERRON, 2009).

Nas narrativas dos irmãos com desenvolvimento típico, a afetividade e a interação não mostraram depender da maior ou menor capacidade de comunicação ou da competência cognitiva e motora do irmão com deficiência, como mostram alguns relatos: “A relação da gente é ótima, a gente tem uma relação bastante intensa, de irmã mesmo” (Marta). “Muito boa, sempre foi, desde pequeno... a gente sempre foi muito unido” (Pedro).

Neste estudo foi constatado que, na infância, o sentimento de irmandade esteve presente no conflito, no brincar, na disputa pelo brinquedo, no “ensinar”, em que o irmão com desenvolvimento típico por vezes se tornou modelo para o “fazer” do outro. Tal sentimento vivenciado na infância repercute nas narrativas do adulto jovem,

nas quais se pode perceber uma ausência de sentimentos negativos entre os irmãos, o que evidenciou uma relação de amizade permeada por carinho e admiração. Tal achado corrobora com o encontrado no estudo de Cate e Loots (2000), no qual os irmãos entrevistados reconheceram que ter um irmão com deficiência não causa problemas de relacionamento. Isso pode ser claramente observado nas narrativas a seguir:

[...] quando era mais nova, eu dava meus brinquedos para ele. Aí, teve um dia que eu briguei com ele, não lembro por que, aí eu tirei todos os brinquedos do quarto dele... não lembro. Eu sempre fui muito apegada a ele, assim... quando... minha mãe brigava com ele, eu... protegia (Lídia).

Acho que eu não seria a mesma pessoa hoje se não fosse por ela, ela é muito carinhosa, muito amorosa, ela passa isso pra todo mundo, ela é muito inteligente, então, não tem como, eu não vejo minha vida sem ela (Rute).

A percepção das semelhanças e diferenças entre os irmãos auxilia na construção da personalidade (SOUZA; SÁ, 2019). O enfrentamento das situações geradas pela presença do irmão com deficiência reflete-se no irmão com desenvolvimento típico. Para Bronfenbrenner (1996), ambientes como a casa, a escola e o grupo de iguais na infância e na adolescência são os que mais causam impacto nos processos desenvolvimentais. Conviver com um irmão com deficiência poderá desencadear no irmão com desenvolvimento típico maior facilidade em lidar com a diferença, potencializando suas competências cognitivas, afetivas e sociais (ALVES, 2018). Portanto, a experiência de vivenciar o estigma relacionado à diferença tanto expõe as fragilidades emocionais em lidar com o preconceito e a discriminação como permite o amadurecimento. Os irmãos, no nosso estudo, mencionaram com maior frequência questões decorrentes das relações estabelecidas diariamente em casa com a família. Isso pode ser evidenciado nas falas de Marta, Tiago e Clara:

[...] o que mais me comovia em relação à minha irmã na escola era o preconceito que algumas pessoas tinham por causa que ela tinha deficiência, isso me comovia muito, entendeu? (Marta).

Então... conviver, viver com João hoje para mim é... é de grande aprendizado... né? [...]. Na convivência mesmo, no dia a dia, a gente consegue perceber as superações que podem ser feitas, né? (Tiago).

[...] então você ter isso dentro de casa, você ter um irmão deficiente, isto te faz, deixa eu te falar, te faz... pensar muito sobre as coisas. [...] Eu acho que no meu pensamento também mudou muita coisa (Clara).

Pode-se perceber, também, nas narrativas a seguir, que o sentimento do irmão com desenvolvimento típico frente às pessoas com deficiência e o que ele compreende sobre a deficiência recebeu influência e foi modificado pela presença e convivência com o seu irmão com deficiência.

Em relação a ver uma pessoa com deficiência [...], mas quando você convive você sabe o que aquela pessoa está passando [...], eu acabei acho que respeitando mais, sabe? Olhando com um olhar meio... mais zeloso. Hoje você sabe o que aquela pessoa tá passando (Ana).

[...] eu já olho hoje para os deficientes e não vejo aquilo... uma pessoa digna de pena, uma pessoa, um coitadinho. Eu vejo uma pessoa que tem dificuldades e que tem que lidar com elas, uma pessoa normal (Raquel).

Por referir conhecer o que a pessoa com deficiência pode estar sentindo ao lidar com o preconceito, o irmão torna-se uma pessoa mais respeitosa e zelosa para com as pessoas com deficiência.

[...] eu acho que ser irmã dele também me ajudou muito a ver isso, talvez se eu não fosse irmã dele, se eu estivesse vindo de fora, eu não veria o quanto é difícil, eu não abriria tanto minha mente pra... pra essa questão da deficiência (Clara).

Segundo Alves (2018), um ambiente familiar favorável é mais relevante para a saúde emocional do irmão com desenvolvimento típico do que a gravidade da lesão. No nosso estudo fica implícito nas narrativas dos irmãos o fato de os pais não preconceberem a deficiência como um fator de disfunção do microssistema. Tal comportamento provavelmente levou os irmãos com desenvolvimento típico a vivenciar a relação fraterna e amadurecer com ela.

Eu não sei se eu tive uma percepção... ou se eu tive frustração, um sentimento negativo ou positivo que... ele... apresentava deficiência. Acho que... acho que a educação que foi dada pelos meus pais, né? Foi um ponto crucial pra que... passasse despercebido, não é? (Tiago).

[...] claro que minha formação, meus pais sempre me ensinaram, e tudo, até porque eu convivia com eles, no meu colégio também sempre teve gente deficiente, mas... você ter dentro de casa um exemplo, você ver como é que funciona na prática. É... a deficiência eu acho que faz você aprender muito... sobre isso. Faz você enxergar de outra maneira [...]. A gente vai aprendendo também que... que não necessariamente a pessoa tem que ser igual a todo mundo, que ela tem essa dificuldade, mas que a gente vai aprender a conviver com ela, só... dessa maneira (Clara).

Constatou-se que houve momentos na infância em que o irmão com desenvolvimento típico percebeu um tratamento diferenciado de seus pais para com ele, privilegiando o irmão com deficiência. Porém, no momento em que o adulto jovem fala, deixa transparecer que considera o comportamento parental natural. Percebe-se, portanto, que, quando criança, houve um real sofrimento; porém, com o crescimento, isso se torna uma fonte de amadurecimento para o irmão.

É... a questão dela... de toda atenção dos meus pais, voltada para ela e eu fui crescendo... é... um pouco restrita [...]. Eu não tinha atenção, a atenção era toda, totalmente voltada para minha irmã, é tanto que eu era bastante excluída de, de, de várias coisas. Eu não sei dizer para você a minha infância, porque eu não reconheci; pra mim, eu não tive infância, é... foi muito sofrido, muito sofrido para mim (Marta).

O estudo de Matsukura e Yamashiro (2012) demonstra que os irmãos de crianças com deficiência relataram que gostariam de receber maior atenção por parte de suas mães, pois sua percepção era a de que estas dedicavam maior atenção e maior cuidado ao irmão com deficiência. Por outro lado, nesse mesmo estudo encontraram-se relatos de irmãos que não gostariam de receber maior atenção por acreditarem que

seu irmão com deficiência precisasse mais dela do que eles próprios. Desse modo, caracterizaram o altruísmo, pois, ao perceberem que a demanda de cuidado do irmão com deficiência era alta, deixaram de verbalizar seu próprio desejo de serem cuidados. Tais achados também foram encontrados no nosso estudo e aqui são exemplificados nas seguintes narrativas.

[...] comigo era totalmente diferente, por exemplo, é... algumas coisas que minha mãe fazia na minha irmã, ela não fazia comigo, por exemplo: carinho, eu... é... quase que não recebia carinho da minha mãe, eu tinha mais atenção do meu pai e cresci... é... mais ligado a meu pai. É... não conseguia entender essa situação tanto que eu e minha mãe não tinha uma convivência boa devido a isso [...] (Marta).

Já me senti injustiçado quando era menor. Por que defende sempre André? É... essas coisas [...]. É aceitável (risos), dá pra passar... (Pedro).

Nas narrativas dos irmãos entrevistados observamos que as relações fraternas se mostram mais harmoniosas em díades, nas quais há um espaçamento de idade maior do que quatro anos, independentemente da posição assumida na prole; também foi observado que, quando o espaçamento entre os irmãos era menor do que três anos, havia a presença de maior conflito entre eles. Exceção à regra se deu quando essa fratria era composta por tríade, não tendo sido observados conflitos. Os relatos a seguir exemplificam a harmonia em díades com espaçamento maior do que quatro anos.

Uma relação de amigos, não é? Além de ser irmão, é amizade, a gente tenta ser o mais transparente um pro outro, se possível... (Tiago).

[...] eu sempre fui muito apegada a ele, assim, ele me chama de neném e tal... Eu sempre fui muito assim... apegada. Tem muito carinho entre a gente... (Lídia).

Enquanto durante a infância crianças percebem seus irmãos como companheiros e/ou rivais, na adolescência, os irmãos podem ou não ser percebidos como capazes de proporcionar o suporte e a intimidade necessários a esse momento complexo de mudança socioemocional e cognitiva. Os resultados do nosso estudo sugerem que as relações entre irmãos se tornam mais igualitárias, menos assimétricas e menos intensas com a idade, além de englobar experiências que são parcialmente determinadas pela posição da criança na prole. Os irmãos relataram que, quando adolescentes, gastaram menos tempo realizando atividades prazerosas com os irmãos e se sentiram menos próximos deles.

Também foi verificado, nas narrativas de Pedro e de Ana, um afastamento acompanhado de uma necessidade por parte do irmão com desenvolvimento típico de uma diferenciação, com formação de novos vínculos.

[...] não que eu quisesse distância, mas eu queria meu espaço, e posso ter sido mal interpretado por meus pais também, como se eu quisesse mais distância de André, como se eu tivesse vergonha de André, mas nunca foi nada disso (Pedro).

[...] a gente sempre foi unido e tal, só que chegou uma parte da minha adolescência... que era a fase mais da rebeldia e tal, aí eu comecei a ver ele com os olhos meio diferente e tal, não recriminando, mas eu queria me manter um pouco afastada, num, num sentia mais a vontade de ficar perto dele, aí eu deixava ele um pouco de lado [...]. Era cada um por si, aí com o tempo depois foi voltando tudo, sabe, a gente, não é como antes, quando a gente era criança e tal, que a gente, que era sempre a gente [...]. (Ana).

Este nosso estudo também revelou que, no período da adolescência, o irmão com desenvolvimento típico afastou-se do irmão com deficiência, não pela deficiência em si, mas por necessidade de se autoafirmar. Essa ruptura trouxe consigo um amadurecimento, mas também o estresse decorrente do receio de que os pais ou o próprio irmão sentissem que eles não queriam mais conviver com o irmão com deficiência, quando era uma necessidade de autoidentificação e diferenciação. À medida que o irmão sai da adolescência, as interações fraternas voltam a ser mais empáticas e compromissadas; porém, ressalta-se que já não há mais a intimidade característica do período da infância (FERNANDES, 2002).

Há uma tendência do irmão com desenvolvimento típico de adquirir certa precocidade no seu amadurecimento. Este se traduz na maneira como ele enfrenta as dificuldades e torna-se mais responsável, com tendência a valorizar as pequenas conquistas do dia a dia e a conviver com a diferença e a diversidade humana (CEZAR; SMEHA, 2016). Tal afirmação corrobora com as narrativas de Tiago e Clara.

Então... conviver, viver com João hoje para mim é... é de grande aprendizado... né? [...]. Na convivência mesmo, no dia a dia, a gente consegue perceber as superações que podem ser feitas, né? (Tiago).

[...] então você ter isso dentro de casa, você ter um irmão deficiente, isto te faz, deixa eu te falar, te faz... pensar muito sobre as coisas. [...] Eu acho que, no meu pensamento também mudou muita coisa (Clara).

Conviver com um irmão que tem uma deficiência também poderá fazer com que este se torne, para o irmão com desenvolvimento típico, um exemplo de determinação e resiliência, especialmente quando atravessam alguma dificuldade ou estão vivenciando um conflito. Observamos, nas narrativas a seguir, que o irmão é visto como referência, um modelo a ser seguido.

[...] às vezes eu fico me perguntando assim: poxa, eu nunca tive nenhum tipo de deficiência, será que eu vou ter... é... essa mesma determinação que a minha irmã tem? (Marta).

[...] as dificuldades, elas existem para todos, mas para João parece que não existe (*choro*), para João parece que não existe obstáculo, então... isso para mim é uma referência, para mim é uma referência, é um aprendizado, uma lição [...]. Então fui desenvolvendo... aprendendo algumas coisas, vendo que ele tinha a força de superação, né? Então eu consegui copiar aquilo dele, né? Não é à toa que hoje me sinto hoje uma pessoa realizada [...]. (Tiago).

Constatamos no nosso estudo que, dos oito irmãos entrevistados, seis, ao escolherem sua profissão, preocuparam-se em seguir carreiras humanitárias ligadas ao cuidar. Acreditamos que essa escolha possa ter sido influenciada pela vivência da rotina familiar, acompanhando as idas às terapias, além do desejo de mudança do preconceito que atinge a pessoa com deficiência. Podemos encontrar suporte para compreender esse tipo de escolha profissional e de vida na teoria bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996). Segundo essa teoria, nem sempre os efeitos do que está ocorrendo em um ambiente pode ser observado no momento; ele pode ficar explícito em um momento posterior, em outro ambiente.

Nosso estudo indica que as trajetórias de vida dos irmãos com desenvolvimento típico teriam sido influenciadas por efeitos advindos de experiências na infância e na adolescência que resultaram em escolhas profissionais e modos de encarar a vida. Essas escolhas estão relacionadas direta ou indiretamente ao cuidar, na tentativa de “melhorar” a condição de pessoas como seus irmãos no mundo.

É... tanto que hoje em dia eu faço Arquitetura e eu tenho muita vontade de me especializar em acessibilidade, porque eu vejo quanto é difícil pra uma família e pra um deficiente, é... se locomover numa cidade [...]. Eu vejo a dificuldade real, eu presencio, na verdade, não só vejo, eu presencio na verdade a dificuldade de sair com ele pros lugares, de andar, às vezes até em lugar moderno; no shopping, por exemplo, às vezes você tem dificuldades de andar, imagine na rua! (Clara).

Ter sido exposto a ambientes inacessíveis à pessoa com deficiência, ter convivido com a exclusão da pessoa com deficiência, ter frequentado ambientes terapêuticos e, principalmente, ter amadurecido, pode ter fortalecido o sentimento de fraternidade, claramente identificado em relatos ao referir-se ao desejo de ajudar, não somente o irmão, mas todas as pessoas com deficiência.

Foi observado neste estudo que o fato de, quando criança, acompanhar o irmão com deficiência nas terapias exerceu uma grande influência na escolha profissional das irmãs que escolheram ser fisioterapeutas, como observado, a seguir, nos relatos de Marta e Rute:

[...] quando eu comecei a presenciar as fisioterapias dela, e, e ver o quanto ela tava se desenvolvendo, e que ela realmente era uma pessoa especial, pra mim foi assim... foi maravilhoso! É tanto que... é... hoje eu escolhi fazer Fisioterapia justamente por causa disso, porque eu vi o crescimento... é... da minha irmã, o desenvolvimento em tudo assim [...] (Marta).

[...] eu acho que tinha 10 anos. E eu dizia que queria ser fisioterapeuta, que eu queria tá ali, é... (risos) por causa disso [...]. Aí eu lembrei de Fisioterapia, que foi a que eu disse que ia fazer quando era pequena. Entrei e aí eu vi que a Fisioterapia me escolheu e (risos) e aí não me vejo fazendo nada além disso (Rute).

Os irmãos relataram que, quando crianças, costumavam acompanhar os pais às terapias, o que os colocava precocemente em contato com o cuidar, despertando neles um olhar diferenciado em relação não só ao irmão, como também as outras crianças. As orientações relacionadas às atividades de vida diária e escolar, que são dadas aos pais durante as terapias, são captadas pelos irmãos, e estes se veem impelidos a sair de uma atitude egocêntrica para dirigir seu olhar para o irmão que chama atenção por apresentar dificuldades e para todas as pessoas com deficiência. Essas afirmações estão contempladas nas narrativas de Marta e Rute.

[...] então eu influenciava ela a fazer os movimentos, tem uma bolinha específica, eu ajudava bastante ela, influenciou bastante” (Marta).

Ah, eu imagino ajudando ela muito mais. É o que eu posso no momento. Como eu quero trabalhar na área de pesquisa, eu quero poder desenvolver coisas que ajudem e, se não, não for melhorar, mas, dar uma melhor condição pra ela e pra outras crianças também (Rute).

Pode-se inferir, a partir das narrativas, que ser irmão de uma pessoa com deficiência não é diferente de ser irmão de uma pessoa com desenvolvimento típico, mas também não é igual.

Considerações finais

A presença de uma pessoa com deficiência na família não indica necessariamente um estressor para os irmãos; outros fatores precisam ser observados, como a qualidade das relações familiares, a dinâmica estabelecida entre eles no início do curso de vida, as relações estabelecidas com os seus pais, a maneira como percebem e lidam com a deficiência, além das condições socioeconômicas, rede de apoio, características individuais, estratégias de *coping* e características da deficiência.

Neste estudo foi constatado que há, na infância, uma relação entre irmãos característica de toda e qualquer relação fraterna. Encontraram-se companheirismo, atritos, cooperação, admiração, afetividade. Vale ressaltar que a afetividade, quando demonstrada pelo irmão com desenvolvimento típico, independeu da intensidade do comprometimento motor e/ou intelectual do seu irmão com deficiência.

Estiveram presentes nas narrativas valores como pertencimento, protagonismo, diversidade, tolerância. Todos os entrevistados, quando adultos jovens, mostraram-se amadurecidos e autônomos, manifestando sentimentos de fraternidade. Outros fatores como a autoestima, o apoio afetivo da família e a própria capacidade de adaptação às situações novas e inesperadas podem ter contribuído para o desenvolvimento satisfatório. Emerge da narrativa dos irmãos que, ao conviver com a diferença, eles próprios se tornam diferentes.

Observou-se nos irmãos com desenvolvimento típico entrevistados aquisições positivas oriundas da convivência com o irmão com deficiência. Estas estão associadas ao desenvolvimento do caráter e personalidade, tornando esses irmãos caridosos, altruístas, tolerantes, compreensíveis, solidários, empáticos com pessoas que vivenciam a mesma situação, autônomos diante de situações desafiadoras e amadurecidos.

Vivenciar o preconceito gerou no irmão com desenvolvimento típico uma percepção diferenciada da deficiência e da pessoa com deficiência. Pode-se afirmar que, embora haja uma complexidade e diversidade na experiência de ser irmão de uma pessoa com deficiência, os participantes do nosso estudo desenvolveram estratégias para se adaptarem e superarem as adversidades. Todos os irmãos e irmãs comprovaram seu envolvimento afetivo e sua responsabilização com o outro. Conclui-se que a relação fraterna, quando da presença de uma pessoa com deficiência, ocorre como entre dois irmãos quaisquer, mas gera um amadurecimento decorrente de situações enfrentadas pelos irmãos, pessoal e conjuntamente pela família.

Vale ressaltar que o desenvolvimento positivo encontrado na narrativa dos irmãos desta pesquisa não deve ser generalizado, pois esta foi realizada com pessoas de uma única classe social, média-alta, e um único modelo familiar, o de pais casados, causando um desvio não intencional da amostra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, C. M. A. **A experiência subjetiva de indivíduos que possuem irmãos com deficiência.** 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.
- BATISTA, B. R.; DUARTE, M.; CIA, F. The interaction between people with Down syndrome and their siblings: an exploratory study. **Ciênc. saúde coletiva (ABRASCO)**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3091-3099, oct. 2016.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARVALHO, I. M. M.; PEREIRA, G. C. (Orgs.). **Como anda Salvador.** Salvador: Edufba, 2008.
- CATE, I. P.; LOOTS, G. M. P. Experiences of siblings of children with physical disabilities: an empirical investigation. **Disability and Rehabilitation**, v. 22, n. 9, p. 399-408, jun. 2000.
- CEZAR, P. K.; SMEHA, L. N. Impacts of autism in the fraternal subsystem from adult siblings' perspective. **Estud. psicol. (PUC)**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 51-60, mar. 2016.
- FERNANDES, O. M. **Semelhanças e diferenças entre irmãos.** Lisboa: CLIMEPSI, 2002.
- FOUREZ, B. Fratria: perspectivas históricas e sociais. In: TILMANS-OSTYN, E.; MEYNCKENS-FOUREZ, M. (Org.). **Os recursos da fratria.** Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2000. p. 3-17.
- HOWE, N.; RECCHIA, H. Sibling relations and their impact in children's development. **Enciclopedia on Early Childhood Development**, Canada, p. 1-10, apr. 2006.
- KEHL, M. R. Existe uma função fraterna? In: KEHL, M. R. (Org.). **Função fraterna.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 31-47.
- KROEFF, P. A pessoa com deficiência e o sistema familiar. **Revista Brasileira de Terapia de Família (ABRATEF)**, v. 4, n. 1, p. 67-84, jul. 2012.
- MATSUKURA, T. S.; YAMASHIRO, J. A. Relacionamento intergeracional, práticas de apoio e cotidiano de famílias de crianças com necessidades especiais. **Rev. bras. educ. espec., (ABPÉE)**, Marília, v. 18, n. 4, p. 647-660, out./dez. 2012.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.
- PIERRON, J. P. **Le climat familial: une poétique de la famille.** Paris: Eds du Cerf, 2009.
- RONCA, R. P. et al. Síndrome de Down: irmãos fazem diferença na qualidade de vida dos pais? **Psicol. estud.**, Maringá, v. 24, e44238, ago. 2019.
- SÁ, S. M. P. **A presença da pessoa com deficiência na família: com a palavra, o irmão.** 2015. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2015.
- SILVA, D. G. V.; TRENTINI, M. Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 423-432, maio/jun. 2002.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, C. B. S.; SÁ, S. M. P. Irmã, irmão, irmãos: o eu e o outro em nós, diferentes. In: SÁ, S. M. P. et al. (Orgs.). **Irmãos: o outro em mim**. Uma autoetnografia colaborativa. Curitiba: CRV, 2019. p.43-52.

STACH, W. Sister sister: interpreting intimacy in sibling relationships. **UW-L Journal of Undergraduate Research**, v. 10, p. 1-15, 2007.

YAMASHIRO, J. A.; LACERDA, C. B. F. Being the sibling of a deaf person: reports from childhood to adulthood. **Rev. bras. educ. espec. (ABPÉE)**, Marília, v. 22, n. 3, p. 367-380, set. 2016.

RESUMO

Objetivou-se compreender como episódios da vida de irmãos de pessoas com deficiência podem influenciar na relação fraterna e na repercussão dessa convivência no comportamento atual dos irmãos. O irmão da pessoa com deficiência pode vivenciar ciúmes, tristeza, isolamento e também maturidade, amadurecimento e altruísmo. A resposta à ocorrência da deficiência na família dependerá do temperamento de cada um, da idade, da proximidade entre os irmãos e das suas experiências de vida. O estudo foi qualitativo do tipo narrativa de vida. Participaram oito irmãos de pessoas com deficiência, com idade entre 19 e 29 anos. Utilizou-se um questionário sociodemográfico sobre o informante, irmão com deficiência e pais, seguido de uma entrevista narrativa. Resultados indicaram que a convivência com o irmão com deficiência traz para seu irmão maior amadurecimento, autonomia e fraternidade. Ressalta-se que a relação fraterna, quando da presença de uma pessoa com deficiência, gera amadurecimento decorrente de situações enfrentadas pelos irmãos e pela família.

Palavras-chave: relações fraternas, família, deficiência, irmãos.

Narrativas de salud: con la palabra, el hermano de la persona con discapacidad

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue comprender cómo episodios en la vida de los hermanos de personas con discapacidad pueden influir en la relación fraterna y las repercusiones que esa convivencia tiene en comportamiento actual de los hermanos. El hermano de la persona discapacitada puede experimentar celos, tristeza, aislamiento y también, madurez y altruismo. La respuesta a la discapacidad de un miembro en la familia dependerá del carácter, la edad y la proximidad entre los hermanos y sus vivencias. El estudio fue cualitativo. Participaron ocho hermanos de personas con discapacidad, con edades entre 19 y 29 años. Se aplicó un cuestionario sociodemográfico sobre el partícipe, el hermano discapacitado y sus padres, seguido de una entrevista narrativa. Los resultados indicaron que convivir con un hermano discapacitado aporta mayor madurez, autonomía y fraternidad. Es de destacar que la relación fraterna, ante la presencia de una persona con discapacidad, genera madurez por el tipo de situaciones a las que se enfrentan los hermanos y la familia.

Palabras-clave: relaciones fraternales, familia, discapacidad, hermanos.

Health narratives: with the word, the disabled person's sibling

ABSTRACT

This research intended to understand how life episodes of disabled person's siblings may influence the fraternal relationship and its repercussion on siblings' current behavior. The disabled person's sibling may experience jealousy, sadness, isolation but also maturity and altruism. The response to the occurrence of disability in the family will depend on each person's temperament, age, proximity between the siblings and their life experiences. The study was a qualitative one based on life narratives. Eight middle-high socio-economic-cultural class siblings of people with disabilities, aged between 19 and 29 years, participated. A sociodemographic survey was used about the informant profile, parents and disabled sibling, followed by a narrative interview. The results indicated that living with the disabled sibling brings greater maturity, autonomy and fraternity to brother/sister. It is noteworthy that the fraternal relationships when there is a person with a disability generates ripening due to situations the whole family has to face.

Keywords: fraternal relations, family, deficiency, siblings.

DATA DE RECEBIMENTO: 13/04/2021

DATA DE APROVAÇÃO: 02/02/2022



Sumaia Midlej Pimentel Sá

Fisioterapeuta. Mestre e Doutora pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (UCSAL) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil.

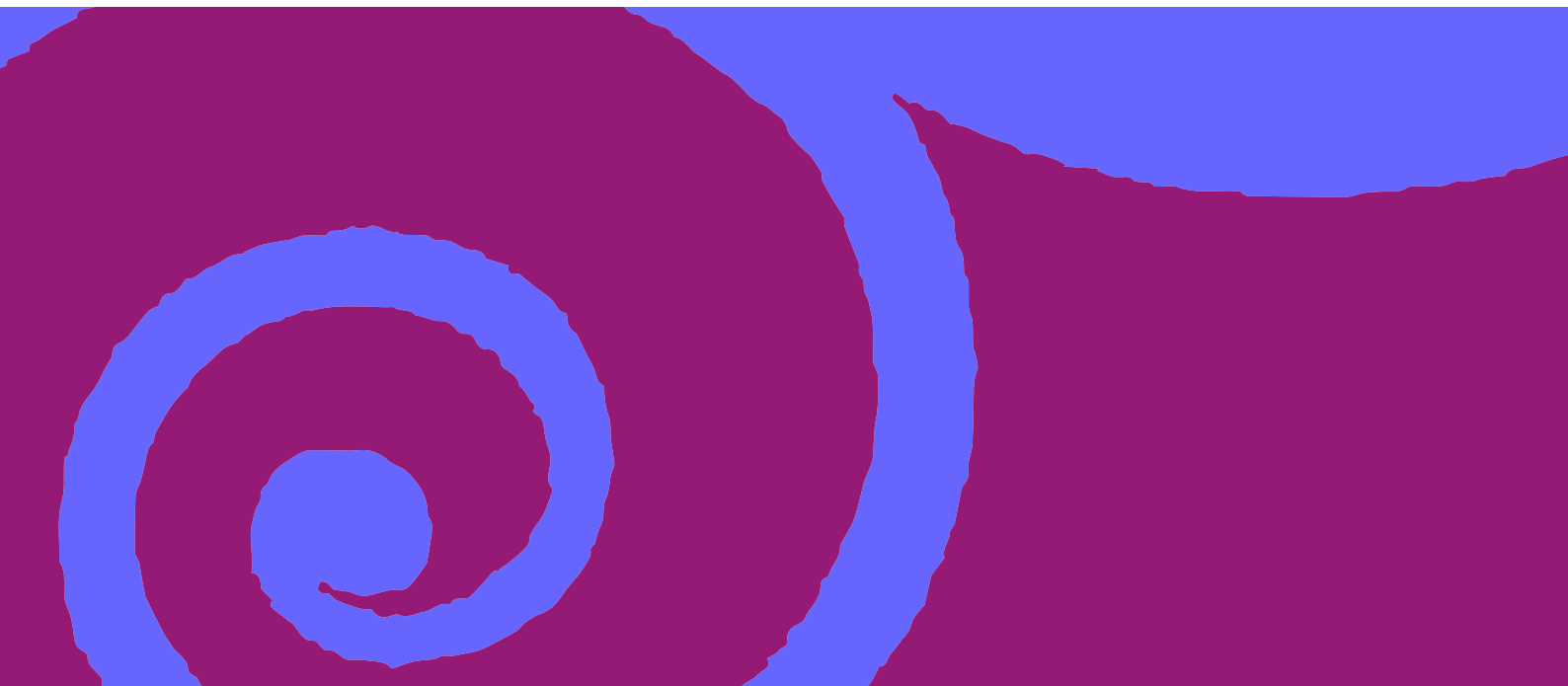
E-mail: sumaia.midlej@gmail.com



Elaine Pedreira Rabinovich

Psicóloga. Doutora e Pós-doutora pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador (UCSal), Brasil.

E-mail: elaine.rabinovich@pro.ucsal.br



Singularidades do tornar-se etnógrafo a partir de uma etnografia com crianças indígenas

Luciano Silveira Coelho

Universidade do Estado de Minas Gerais, Departamento de Ciências do Movimento Humano, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1203-7826>

Introdução

O texto apresenta uma discussão sobre o fazer etnográfico com crianças a partir de uma trajetória de pesquisa com as crianças Pataxó em uma das aldeias situadas na terra indígena Fazenda Guarani, nas proximidades da cidade de Carmésia, no estado de Minas Gerais, Brasil. Tal estudo teve o intuito de revelar os processos de sociabilidade e aprendizagem dessas crianças em suas vivências cotidianas.

Para tanto, foi necessária uma aproximação com as produções acadêmicas contemporâneas que têm pesquisado as infâncias indígenas em uma perspectiva analítica¹ e que entendem as crianças como sujeitos sociais e plenos. Destarte, foi necessário o estabelecimento de um diálogo entre os campos da Etnologia Indígena e da Antropologia da Criança, com algumas produções antropológicas sobre as aprendizagens humanas, mais enfaticamente a Teoria da Aprendizagem Situada, de Jean Lave e Etienne Wenger (1991), e a Abordagem Ecológica, de Tim Ingold (2000).

A convergência de tais referenciais ofereceu um arcabouço teórico que apontou caminhos para um entendimento da aprendizagem como um processo essencialmente social e o conhecimento como algo que se estabelece e se constitui na prática da vida cotidiana. Esses referenciais possibilitaram análises importantes sobre o engajamento das crianças Pataxó em seis práticas presentes naquela aldeia: a caça, o trabalho agrícola, a produção e venda do artesanato, as tarefas domésticas, o futebol e as brincadeiras.

Como conclusão do trabalho foi possível inferir que as crianças Pataxó estão envolvidas diariamente em um interessante e complexo ambiente que lhes proporciona inúmeras aprendizagens que independem de um ensino deliberado para acontecer. Essa rica gama de aprendizagens se faz presente nesse contexto graças à participação efetiva das crianças nas práticas cotidianas, promovida por uma proximidade com os adultos e pelo acesso aos diferentes espaços da aldeia.

Com base em minhas experiências vividas no estudo em questão, este texto pretende discutir os limites, potencialidades e singularidades da pesquisa etnográfica com crianças, além de refletir sobre as nuances da aprendizagem do método.

Os Pataxó

Os primeiros registros sobre os índios da etnia Pataxó datam do século XVII, quando habitavam o sul da Bahia, Brasil. De acordo com o relato do viajante Maximiliano Wied-Neuwied (1989), em 1817, os Pataxó e outros povos estavam estabelecidos às margens do rio Mucuri. Quase sempre reunidos em pequenos grupos, viviam prioritariamente da caça e da coleta de alimentos (PARAÍSO, 1982).

No entanto, em 1861, os Pataxó experimentaram uma grande mudança em seus costumes quando Antônio Costa Pinto, presidente da Província da Bahia, determinou a concentração compulsória, em uma única aldeia, de toda a população indígena da região, a Aldeia Bom Jardim, que viria a ser denominada mais tarde de Aldeia Barra Velha, nas proximidades da foz do rio Corumbau e do rio Caraíva (VERONEZ, 2008).

1 Cf. Alvares (2001); Cohn (2000); Nunes (1999, 2002); Silva (2002); Silva (2011); Tassinari (2007).

Em 1943, a autonomia dessa comunidade ficou ameaçada quando as primeiras equipes técnicas do governo visitaram a região com o intuito de demarcar a área do Parque Nacional do Monte Pascoal (CARVALHO, 2009). Com a criação desse parque, os Pataxó tiveram uma redução significativa de seu território e foram proibidos de caçar, pescar, plantar roças e extrair a matéria-prima da mata para fazer o artesanato (CASTRO, 2008).

Essa situação levou a inúmeros embates com a polícia local e com os fiscais do governo. O mais violento desses conflitos, ocorrido em 1951, ficou conhecido como “Fogo de 51” e provocou a dispersão desse povo pela região (CARVALHO, 2009). Agrupados por laços consanguíneos, alguns Pataxó retornaram tempos depois para reconstruírem sua aldeia, mas a maioria buscou abrigos em fazendas, perambulou pela orla marítima, fugiu para cidade e, como forma de sobrevivência, muitos omitiram a identidade indígena (CESAR, 2002; VERONEZ, 2008).

Em 1975, as primeiras famílias Pataxó migraram para as terras localizadas nas proximidades do município de Carmésia, no estado de Minas Gerais. No período de execução da pesquisa (2009 a 2011), a terra indígena Fazenda Guarani se organizava em quatro aldeias: Sede, Alto das Posses, Retirinho e Imbiruçu. O contexto do estudo em questão restringiu-se à aldeia Sede, denominada pelos Pataxó como “Guarani”.

Alguns conceitos e compreensões

A assunção dos conceitos e teorias abordados neste trabalho está fundamentada no entendimento de que a densidade do texto etnográfico se revela a partir de um trabalho de campo devidamente embasado em um constructo teórico que proporcione uma compreensão mais refinada sobre o objeto de estudo em questão. Entretanto, fazer etnografia é, antes de tudo, fazer escolhas e, concomitantemente, renúncias. O contexto de pesquisa, o objeto de estudo, a fundamentação teórica, a análise dos dados, assim como a escrita etnográfica propriamente dita são marcados por decisões estritamente particulares do pesquisador.

A primeira decisão colocada pelo contexto de estudo foi a de não permanecer em campo por longos períodos ininterruptamente². Tais incursões foram divididas em dois momentos. O primeiro, denominado aqui “período exploratório”, foi realizado nos meses de abril, julho e outubro do ano de 2009. O segundo, ocorrido após a revisão do projeto de pesquisa, depois dos pareceres de qualificação e dos dados produzidos preliminarmente, foi entre os meses de março, abril, junho, julho e agosto de 2010. A opção de não permanecer em campo durante longos períodos se fez necessária, pois essas estadas eram realizadas nas casas das famílias que ali viviam. As idas e vindas ao campo evitaram desgastes desnecessários com as famílias anfitriãs e permitiram avaliações periódicas dos dados produzidos. Outra estratégia assumida foi a de me estabelecer, ao longo desse período, em casas diferentes, o que me permitiu um trânsito maior na vida cotidiana da aldeia.

2 O período mínimo de estada foi de quatro dias, em abril de 2009, quando fiz a primeira incursão ao campo para receber o consentimento das lideranças e da comunidade Pataxó sobre a pesquisa. O período mais longo foi em junho de 2010, quando permaneci por 20 dias na aldeia.

Escolhas como essas não podem ser tomadas de antemão, pois as relações estabelecidas em campo são únicas e particulares de cada pesquisa. Além disso, seria ingênuo afirmar que o produto do trabalho de um etnógrafo depende unicamente de sua capacidade de agência. Tomando por base a experiência de campo de Evans-Pritchard (1978) com o povo Azande, sobre a qual afirma “Não tinha interesse por bruxaria quando fui para a terra Zande, mas os Azande tinham; de forma que tive de me deixar guiar por eles” (EVANS-PRITCHARD, 1978, p. 300), nem sempre é o sujeito pesquisador quem escolhe seu objeto de pesquisa. Apesar de eu ter feito inúmeras escolhas e assumido algumas renúncias, é preciso ressaltar o papel dos sujeitos desta pesquisa e dividir categoricamente a autoria do texto com os nativos; neste caso, especialmente com as crianças Pataxó.

Para tanto é preciso conferir legitimidade àquilo que o outro diz ou expressa de formas variadas. Essa legitimidade é o exercício primordial do fazer etnográfico. Ao propor a noção de “reversão”, Wagner (1981) afirma:

Uma antropologia que se recusa a aceitar a universalidade da mediação, que reduz o significado a crenças, dogmas e certezas, será empurrada para a armadilha de ter de acreditar ou nos significados nativos, ou nos nossos próprios. Não é de crença que se trata, mas de experiência, conceitos e teorias (WAGNER, 1981, p. 30).

A alteridade é o princípio que orienta e inflete, mas também limita a prática etnográfica (GOLDMAN, 2006). Não é sabido ao certo o quanto é possível apreender, compreender e revelar os saberes da vida singular dos nativos. O desafio maior é o de não assumir o ponto de vista nativo, mas compreender a lógica que se opera em seu *modus vivendi*.

Se tivéssemos de afirmar, da forma mais concisa possível, qual teria sido a contribuição da antropologia para as ciências humanas, minha resposta seria a de que o *corpus* formado pela etnografia de diferentes povos, em diferentes momentos e lugares, mostra, em primeiro lugar, que as pessoas em toda parte tomam como evidentemente verdadeiras suas ideias sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia e, em segundo lugar, que o maravilhoso é que justamente o mundo habitado confirma em toda parte todos os variados entendimentos que formamos a seu respeito (TOREN, 2006, p. 450).

Buscar uma densa compreensão sobre a vida de outrem significa se dispor a ir além daquilo que pode ser observado e revelar a experiência compartilhada em campo daquilo que nos toca. Nos termos deleuzianos, o “devir-nativo” não significa assumir o ponto de vista do outro nem mesmo se tornar nativo, mas ser afetado pelas mesmas forças que os afetam (GOLDMAN, 2003). Favret-Saada (1990) pondera, ao afirmar que não se trata, porém, da apreensão emocional ou cognitiva dos afetos dos outros, mas, ao ser afetado por algo que afeta ao outro, pode-se estabelecer certa modalidade de relação concedendo um estatuto epistemológico a essas situações de comunicação.

Essa condição de ser afetado e de perceber aquilo que não se revela ao olhar se estabelece pela convivência propiciada pelo trabalho de campo. Por estarem todos (etnógrafo e nativo) “afetados”, cria-se uma situação de “comunicação involuntária” entre eles, que constitui a condição de possibilidade do trabalho de campo e da etnografia (GOLDMAN, 2008).

O devir-criança

Pesquisar com/as crianças é uma tarefa que revela inúmeras particularidades. Como o pesquisador invariavelmente é um adulto, é pertinente afirmar que o desafio de tal tarefa reside primeiramente no fato de que, sendo adultos, pesquisam-se as crianças. Nesse sentido, etnografar com crianças é um exercício de olhar o mundo por outra ótica, pelo ponto de vista das crianças. Esse convite ao passado, afinal, fomos criança um dia, é um difícil exercício de alteridade, em que nos colocamos dispostos a perceber o mundo por outra perspectiva, sem nos esquecer de que lugar falamos.

Ao discorrer sobre esse assunto, Pires (2007) explora diversas possibilidades metodológicas de se fazer pesquisa com as crianças. Em pesquisa³ realizada na Catingueira, no interior do estado da Paraíba, Brasil, a autora relembra que seu primeiro mecanismo de inserção social foram visitas aleatórias ao campo. Entre os Pataxó, logo nos primeiros contatos, a hospitalidade das crianças apresentando-me diversas pessoas e espaços da aldeia revelou um universo bastante promissor. Desde então, minha primeira estratégia de pesquisa foi ir ao encontro das crianças onde quer que elas estivessem. Diferentemente de Pires (2007), que tinha a própria casa em campo como um lugar privilegiado de encontro com as crianças, eu ia diariamente à procura delas. Apesar de não ter dificuldades para encontrá-las, o cotidiano da pesquisa era sempre imprevisível. Na mata, nos campos de futebol, no interior de suas casas ou em diversos outros espaços da aldeia, as crianças Pataxó davam o norte para o surgimento dos registros de campo.

As anotações eram feitas primeiramente em um pequeno bloco de papel, no qual se faziam registros sucintos dos fatos ocorridos ao longo do dia. Apesar de eu evitar fazer tais anotações na frente das pessoas, para não as constranger, por vezes, as crianças percebiam e elucubravam sobre meus escritos:

Pela manhã, assentei na varanda de casa de Mandubí, atrás de uma mureta, e fiquei observando e registrando o jogo de bola de Mibkoy (6) e Txakin (7) no pequeno trecho de grama, em frente à casa de Tapuritú. Mibkoy, percebendo minha atenção sobre eles, perguntou: “Tá anotando os gols aí?” (Notas de campo, 20 de abril de 2010).

3 Tese de doutorado em Antropologia pelo Museu Nacional defendida em 2007, intitulada *Quem tem medo do mal-assombro?: religião e infância no semiárido nordestino*. Essa tese etnográfica versa sobre o processo de tornar-se adulto em uma cidadezinha chamada Catingueira, onde, em grande medida, esse processo é constituído por um tornar-se uma pessoa religiosa. A presença dos mal-assombros é entendida, pelos adultos, como a alma dos mortos e, pelas crianças, como tudo aquilo que faz medo. Tornar-se adulto na Catingueira, portanto, implica restringir toda uma gama de possíveis mal-assombros a apenas as almas dos mortos. A hipótese da autora é que crescer implica processos de desbastamento religioso, conversão religiosa e cristianização.

Ao fim do dia, eu lia tais anotações e redigia o diário de campo em meu computador pessoal. Em suas pesquisas, alguns etnógrafos falam da relação de mediação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa e seus cadernos de campo. Sousa (2015), ao pesquisar sobre/com as crianças Capuxu, afirma que seu *smartphone* não serviu apenas para gravar entrevistas, mas exerceu papel fundamental na socialização com as crianças, que o utilizavam para jogar, fazer fotografias, ver imagens, assistir a vídeos e ouvir músicas. Entre os Pataxó, o meu *laptop* assumiu função semelhante, pois, além dos meus registros de campo, por vezes, as crianças o pediam para gravar CD de músicas e requisitavam o computador para brincar com joguinhos. Como na escola da aldeia havia um ponto de recepção para internet, algumas pessoas solicitavam o computador para consultar *e-mails*.

Apesar de não ter tido dificuldade para transitar pelos espaços comuns da aldeia, a escola foi um lugar que particularmente tentei evitar. Apesar de ser um ambiente privilegiado de encontro com as crianças, eu não queria que estas estabelecessem algum tipo de contato que pudesse aludir à relação entre professor e aluno. Pires (2007) relata o desconforto que sentia quando era colocada, pelas professoras de religião, a assumir o papel de autoridade perante o grupo de crianças. Para evitar esse tipo de situação, priorizei encontros e registros em outros contextos da aldeia. Tentei estabelecer uma relação próxima e, ao mesmo tempo, isenta de responsabilidade e autoridade diante das crianças. Entretanto, sabiamente, as crianças “tiravam proveito” de minha presença para terem acesso a determinados lugares.

Txakin (7), Itxai (7) e Miruã (11) brincavam de carrinho em frente à casa de Kutxiã. Perguntei quem havia construído a pista, e Itxai respondeu que havia sido seu irmão, Miruã. Este, por sua vez, deu a ideia de interromper a brincadeira e ir pra quadra jogar bola. Itxai pediu a sua mãe, que autorizou que ele e seu irmão fossem. Txakin se entristeceu imediatamente. Em seguida, perguntei a ele: “Vamos lá também?”. O menino respondeu: “Não posso. Meu pai não deixa. Só posso ir com gente grande”. Miruã interveio: “Fala pra ele que você vai com o pesquisador⁴”. Txakin respondeu: “Mas ele tá trabalhando”. Miruã insistiu: “Pede pra vó Dawê”. A avó do menino autorizou sua ida, e o garoto voltou a sorrir (Notas de campo, 20 de março de 2010).

Assim como as crianças aproveitavam de minha figura de adulto para poderem ter maior liberdade de trânsito e agência, também me vali da condição de um adulto, que tinha como interesse a pesquisa com crianças, para deixar-me levar por suas travessuras e peripécias.

Estávamos caminhando em direção ao Alto das Posses, e Akehe (13) disse que só poderíamos matar os passarinhos depois que passasse a casa de Nionnactim, cacique daquela aldeia. Quando chegamos próximo a uma casa na beira da estrada, fomos adentrando em sua direção. De repente, fomos surpreendidos pelo carro de Kayãbá, que chegava com Aiówatá. Não tivemos como nos esconder, e Aiówatá nos deu uma bronca danada: “Já falei que não é pra matar os passarinhos daqui!”. Rapidamente guardei meu estilingue no bolso e fingi estar apenas acompanhando os meninos (Notas de campo, 12 de junho de 2010).

4 Na transcrição da nota de campo optei por substituir meu nome por “pesquisador”.

Nessa situação, ao menos por um instante, pude experimentar a mistura de susto, medo e apreensão que as crianças Pataxó sentem quando são repreendidas. Gradativamente, uma cumplicidade entre mim e as crianças foi se estabelecendo. Conforme se sentiam à vontade comigo, não era mais preciso ir ao encontro das crianças, pois estas é que vinham convidar-me a fazer parte de seu cotidiano. Entretanto, essa afinidade não velava as distintas condições que tinham. Durante uma viagem que fizemos para a cidade de Engenheiro Caldas⁵, também no estado de Minas Gerais, isso ficou muito claro.

No sábado à noite, os meninos desceram para a praça devidamente paramentados para a apresentação da dança. Estavam todos em polvorosa, afinal, estavam fazendo o maior sucesso com as meninas da cidade. Achei interessante que os meninos começaram a “fugir” de mim para poder “paquerar” as meninas (Notas de campo, 24 de abril de 2010).

Estar constantemente entre as crianças, conviver diariamente com elas, não me isentou da condição de adulto. Houve momentos em que isso ficou evidente, e tive de tomar decisões e agir perante as crianças da mesma forma que se esperava que qualquer outro adulto o fizesse.

Estávamos saindo da quadra após um treino de futebol dos meninos, quando Tapitá (14) e Txupa (14) começaram a discutir. Não dei muita atenção, pois esse tipo de desavença não era rara entre eles. Entretanto, a discussão virou briga e, rapidamente, os meninos começaram a trocar socos e pontapés. Fiquei atônito e pensei em não intervir. De repente, Tapitá pegou uma pedra para atingir Txupa e, para evitar o pior, eu me coloquei entre eles e apartei a briga (Notas de campo, 16 de julho de 2010).

Naquela situação, tentei não interferir e esperar que os meninos resolvessem o problema sozinhos. Entretanto, tive receio de que o desfecho da briga tivesse resultados mais sérios e resolvi apartá-los. Além de ter ficado preocupado com a própria integridade dos meninos, temi também pela desaprovação de seus pais diante de uma possível omissão de minha parte. Essa laboriosa tarefa de agir assertivamente, assumindo papéis distintos diante de situações diversas, foi uma das habilidades que precisei desenvolver no estudo com as crianças Pataxó.

Retomando o ponto inicial, pesquisar com crianças sendo adulto é um constante “devir-criança”; algo que não se traduz como uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação (DELEUZE; GUATTARI, 1997), mas um permitir-se ao outro; especialmente, nesse caso, o outro criança.

5 Os Pataxó haviam sido convidados a participar de um evento que estava sendo organizado naquela cidade. Como estava em campo naquele momento, solicitei uma autorização à liderança da aldeia para participar da viagem.

O devir-antropólogo

A pesquisa antropológica, segundo Peirano (1992), depende, dentre outras coisas, da biografia do pesquisador, de suas opções teóricas, do contexto histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia a dia no local da pesquisa entre pesquisador e pesquisados. A autora reitera afirmando que aprender a fazer pesquisa de campo é tarefa que não se ensina. Poder-se-ia aludir, com base nisso, que, se o trabalho de campo é algo que não pode ser ensinado, o local mais adequado para aprender a fazê-lo seria no próprio campo.

Ao lembrar a maneira como as pesquisas eram realizadas na década de 1960, Otávio Velho (2006) diz que o aprendizado naquela época era de natureza extremamente artesanal e prática, quase como em uma corporação de ofícios. Segundo ele, mal chegara ao Museu Nacional e já fora incorporado como aprendiz ao trabalho de campo de Roque Laraia junto aos índios suruí, no Tocantins, Brasil, em uma viagem que se iniciou juntamente com a família DaMatta, que se dirigia aos índios apinajés. Apesar de eu não ter tido um tutor em campo, ou seja, alguém com um histórico de pesquisa naquele contexto e que pudesse mediar minha inserção, posso afirmar que uma parte significativa de minha aprendizagem como etnógrafo se deve aos próprios Pataxó.

Colares (2019) afirma que o seu primeiro desafio ao pesquisar a migração entre crianças na fronteira entre México e os Estados Unidos foi uma quase infindável luta administrativa para garantir, enquanto servidora pública federal, tempo necessário para realização do trabalho de pesquisa. De maneira similar, precisei não apesar organizar o meu afastamento laboral, mas conquistar anuência das lideranças e toda a comunidade Pataxó.

Nesse sentido, a primeira lição aprendida foi como me relacionar com as mulheres da aldeia. Se Pires (2007) chama a atenção para as particularidades de ser adult(a) e pesquisar crianças, poder-se-ia, nesse caso, apontar alguns desafios de ser adult(o) e pesquisar crianças (indígenas). Nos mais variados contextos indígenas é recorrente o fato de que as crianças, principalmente em seus primeiros anos de vida, permanecem sempre próximas às suas mães⁶. Entre os Pataxó, não foi diferente, e a dificuldade posta a mim era que, para me aproximar das crianças, eu teria que, de alguma forma, aproximar-me das mulheres Pataxó. Para isso, algumas regras tácitas precisaram ser percebidas e aprendidas.

Acompanhar uma mulher casada com os olhos, fazer visitas a sua casa sem a presença do marido ou mesmo transitar a sós com uma mulher pela aldeia são atitudes desaconselháveis a um homem, principalmente um “de fora”. Apesar de esse tipo de comportamento ser mais rigoroso com as mulheres casadas, em meu caso, a regra valia também para as mulheres solteiras. Apesar de alguns percalços, assumi perante os Pataxó uma postura mais reservada, evitando o contato excessivo com as mulheres, procurando relacionar-me prioritariamente com os homens. Dessa forma, pude assumir algumas limitações impostas pelo fato de ser homem, mas também explorar os benefícios dessa condição. Se, por um lado, não era conveniente estar sistematicamente entre as mulheres, na intimidade de seus lares, por outro, pude estar presente em incursões nas matas, jogos de futebol dentro e fora da aldeia, e participar de conversas e assuntos restritos aos homens.

6 Esse fato é ratificado nos trabalhos de Cohn (2000) com as crianças xikrin do Bacajá; Nunes (1999, 2002) e Silva (2002) com as crianças xavantes; e Silva (2011) com as crianças xacriabás.

A aprendizagem dessas regras e maneiras de agir em campo é atribuída por Velho (2006) como um processo de *embodiment* (traduzível pelo neologismo “encorporação”) e de *skills* (desenvolvimento de habilidades), que envolvem transformações corporais no próprio processo de transmissão e aprendizado. Influenciado pela conferência proferida por Ingold, em janeiro de 2005, na Universidade de St. Andrews, Velho (2006) cita o antropólogo britânico para discorrer sobre o processo de aprendizado em campo:

A antropologia, talvez mais do que qualquer outra disciplina, diz respeito a aprender a aprender. Não é tanto o estudo de pessoas, e sim um modo de estudar com as pessoas, uma prolongada aula de mestre em que o noviço gradualmente aprende a ver as coisas, e, obviamente, aprende também a ouvi-las e senti-las do modo como o fazem os seus mentores. Uma educação em antropologia, portanto, serve não só para fornecer-nos conhecimento sobre o mundo, os seres humanos e as suas sociedades. Mais do que isso, ela educa a nossa *percepção* do mundo e abre os nossos olhos para outras possibilidades de ser (INGOLD, 2005 apud VELHO, 2006).

A partir desse aprendizado contínuo que o campo proporciona, optei por assumir posturas diferenciadas em algumas fases da pesquisa. No primeiro momento, busquei uma relação mais discreta no que diz respeito aos registros de campo. Segundo Cicourel (1980), se alguém for uma pessoa benquista entre os nativos, seu projeto será bem aceito; caso contrário, não haverá qualquer explicação que possa se dar que os convencerá disso. Dessa forma, optei por estar entre os Pataxó portando-me um pouco menos como pesquisador e mais como uma pessoa interessada em tudo aquilo que lhes dizia respeito. Durante um tempo, essa atitude foi benéfica, pois pude perceber que as pessoas passaram a ficar mais à vontade diante de mim e a minha presença passou a não incomodar tanto. Porém, em um dado momento, percebi que minha descrição começou a gerar dúvidas. As pessoas começaram a perguntar-me, direta e indiretamente, como é que eu fazia minha pesquisa. Desse momento em diante, optei por uma postura mais ostensiva e substituí meu discreto bloco de anotações por um caderno vistoso, com o qual passei a percorrer a aldeia e fazer diversos registros.

Estava observando as crianças jogando futebol em frente à casa de Pâkai, quando um dos pais dos meninos se sentou a meu lado. Depois de uma breve introdução na conversa, o senhor exclamou: “Então é aí que você anota suas coisas?” (Notas de campo, 22 de junho de 2010).

As entrevistas funcionavam como uma forma de colher informações e, ao mesmo tempo, informar aos Pataxó os detalhes da pesquisa. No decorrer das conversas parecia não estar claro quem era o entrevistador e o entrevistado, pois, na mesma medida em que eu fazia perguntas, outras tantas surgiam para eu responder. Da mesma forma em que eu pesquisava, eu também era pesquisado.

Estávamos terminando de fazer a colheita do feijão quando resolvi tirar umas fotos. Kâybok pediu que eu tirasse uma foto dele. Em seguida, começou a conversar comigo sobre a minha pesquisa, dizendo que achava muito interessante o que eu estava fazendo e que ele vinha me observando. Inebriado com alguns goles de cachaça que havia tomado, afirmou em um tom zombeteiro: “Eu tô pesquisando você!”. Rimos sem parar (Notas de campo, 22 de julho de 2010).

Esse interesse dos Pataxó por entender do que se tratava e de como estava sendo feita a pesquisa produzia os dados que os Pataxó lançavam mão para teorizar sobre mim e sobre aquilo que eu fazia. Essa aparente inversão de papéis é refletida por Goldman (2008) ao discorrer sobre a antropologia reversa wagneriana, a qual questiona que não devemos buscar simplesmente o fato absolutamente banal de que os nativos podem fazer a antropologia de nós mesmos e devemos perseguir a ideia de que essa inversão (evidentemente imaginada por nós) pode nos tornar capazes de desmontar e remontar os mecanismos essenciais de nossa antropologia por meio do que os nativos dizem de nós.

Para um pesquisador aprendiz, essa difícil tarefa de pesquisar sendo pesquisado e de estudar crianças sendo adulto é algo tão desafiador quanto fazer etnografia sem se constituir um antropólogo. Esse “devir-antropólogo” se traduz na busca por fazer ciência com base em uma experiência compartilhada ou, como diria Goldman (2006), é na disposição para viver uma experiência pessoal junto a um grupo humano com o fim de transformar essa experiência pessoal em tema de pesquisa que surge a forma do texto etnográfico.

A dimensão da experiência

É válido ressaltar que a produção de dados em uma pesquisa etnográfica se dá por diversas vias: por registros escritos, relatos orais, observação direta e também por meio das experiências sensoriais do próprio pesquisador. Obviamente, esses canais de informações não são independentes; pelo contrário, são complementares. Neste trabalho, no entanto, optei por ressaltar, nesse momento, a importância da produção de dados de uma pesquisa sobre as aprendizagens humanas pela via preponderante da experiência, tomando por base as relações sociais⁷ estabelecidas em campo.

As experiências advindas das diversas práticas abordadas pela pesquisa oscilaram entre um sentimento de familiaridade e estranhamento. Se o futebol me parecia bastante familiar, a caça, por sua vez, mostrou-se ser uma atividade completamente estranha e quase sempre inédita para mim. Nessa diversidade de experiências, busquei uma inserção efetiva nas tarefas para que pudesse falar sobre elas “de dentro”, ou seja, com base em vivências diretas com aquele conjunto de “fazeres”.

No simples ato de descascar um pedaço de cana-de-açúcar utilizando um facão, pude perceber, por minha falta de habilidade com aquele instrumento, as minúcias de uma tarefa tão banal para os Pataxó.

7 A compreensão sobre a noção do “social” vem da obra *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*, pela qual Latour (2005) desafia rever as noções de sociedade. O argumento do autor é que esse conceito, usado por cientistas sociais, tornou-se carregado de pressupostos que se aplicam a fenômenos para indicar um estado estável das coisas, um conjunto de laços que, em devido tempo, poderá ser utilizado para explicar outro fenômeno. O autor considera também que o termo “social” tem sido designado para descrever um tipo de material, uma forma comparável a um adjetivo. Contrapondo a esse pensamento, Latour (2005) mostra que o “social” não pode ser pensado como um tipo de material ou de domínio e retorna a seu sentido original para redefini-lo e permitir traçar novas conexões. Essa abordagem tornou-se conhecida como *actor-network-theory* e ajuda a entender que a noção de “social” não se restringe às conexões e agências estabelecidas pelo ser humano, mas também aos demais seres vivos e inanimados com os quais este convive.

Tapitá (14) estava na companhia de sua mãe chupando cana na porta de sua casa. Quando me aproximei, o menino me ofereceu um pedaço e acetei de pronto. No entanto, Tapitá me deu um pedaço ainda com casca e o facão para que eu pudesse descascá-lo. Com uma notável falta de habilidade, tentei descascar a cana de diversas formas, apoiando-a na perna (e quase me machuquei nesse momento), no banco de madeira e no chão. Após uma sessão de risadas, Tapitá se ofereceu para cortá-la pra mim. Agilmente, o menino retirou toda a casca da cana com o facão, sem qualquer apoio. A cada golpe na cana, o menino torcia o facão, diminuía seu ângulo de inclinação e deslizava o instrumento por toda a extensão do caule desgrudando sua casca; tudo isso em um movimento contínuo, harmonioso e rápido (Notas de campo, 22 de junho de 2010).

Minha inabilidade em usar o facão pôs em destaque a exímia maestria do menino no manejo daquele instrumento. Ingold (2000), em sua pesquisa com pastores na Finlândia⁸, enriquece sua análise por meio de suas experiências frustradas na tentativa de laçar os animais.

A atenção do agente, em outras palavras, é totalmente absorvida na ação. No entanto, as coisas podem dar errado durante a laçada: o laço pode perder o seu nó, as cordas podem embolar, os esforços dos pastores que trabalham na emboscada podem ser interrompidos e os animais podem até serem feridos. O pastor frustrado tem sua autoestima abalada, para não mencionar o abuso de seus companheiros (falo por experiência própria). Quando o fluxo é quebrado, tudo tem que começar novamente (INGOLD, 2000, p. 414).

Meu estranhamento perante a tarefa de descascar a cana-de-açúcar foi o subsídio necessário para a observação mais minuciosa sobre uma ação tão corriqueira para os Pataxó.

As informações produzidas por uma experiência prática revelam detalhes que o olhar não conseguiria traduzir com a mesma exatidão. Por diversas vezes, eu havia observado alguns Pataxó utilizando facões a aparar os gramados de suas casas. Achava bem intrigante, pois, em minha experiência de vida, nunca havia visto tal tarefa ser executada com aquele instrumento. Entretanto, aquele fato tomou dimensões mais profundas e detalhadas quando me dispus a participar de algumas dessas capinas. Logo nos primeiros minutos, pude perceber a real dimensão do desgaste imposto por aquela tarefa. Capinando sob o sol a pino, o suor parecia interminável, e minha boca permanecia seca o tempo todo. Antes de a tarefa caminhar para o fim, minhas mãos estavam repletas de pequenas bolhas, que se rompiam antes mesmo de se formarem por completo. A dor nas costas também sinalizava a desconfortável posição (ao menos para mim) necessária para executar os golpes rentes ao solo. A sensação era de que meu corpo não estava preparado para tal tarefa (como o era de fato).

8 Esta pesquisa foi realizada por Tim Ingold no distrito de Salla, no norte da Finlândia, em 1979-1980. Seu objetivo foi avaliar como a agricultura, silvicultura e criação de renas foram combinadas no nível de subsistência local para investigar as razões para o intenso êxodo rural na região e comparar os efeitos em longo prazo do reassentamento pós-guerra experimentada pelos Saami Skolt. Sua pesquisa no pastoreio e caça de renas no Círculo Polar Ártico levou a uma preocupação mais geral com as relações homem-animal, bem como com a antropologia comparativa dos caçadores-coletores e as sociedades pastorais.

Em sua pesquisa com pescadores da Vila do Sucuriju, no Amapá, Brasil, Sautchuk (2007)⁹ relata a importância de sua experiência pessoal na compreensão das práticas estudadas.

É o fato de ter acompanhado um arpoador em sua atividade – dirigindo a canoa, experimentando-me na habilidade com o arpão, ouvindo seus comentários sobre minha atuação – que pude apreender o tipo de interações com o peixe, os artefatos e o ambiente que essa posição envolve, além do percurso restrito e prolongado que leva alguém a assumi-la (SAUTCHUK, 2007, p. 22).

Na descrição da capina, pude trazer para o texto, além das observações e registros orais, a própria experiência com a prática. Na combinação desses dados, a escrita etnográfica parece tomar uma forma mais intensa e vívida.

Para além dos percalços e deslizes altamente produtivos que vivenciei ao longo do trabalho de campo, vale lembrar que, em outras situações, o papel do aprendiz inexperiente dava lugar ao veterano, possuidor de certa *expertise*. Isso ocorria majoritariamente nos treinos e jogos de futebol. Apesar das particularidades dessa prática reveladas no contexto Pataxó, minha experiência pregressa me colocava, perante os demais, como um praticante veterano. Isso, de certa forma, gerava dificuldades, pois o estranhamento necessário para a descrição de tal prática não ocorria de maneira tão imediata como em outros casos. Entretanto, a função desempenhada por mim no futebol proporcionou acesso a várias situações.

Às 18h, fomos jogar bola em Carmésia, contra o time de lá. Começamos o jogo perdendo e comigo na “de fora”. Com pouco tempo de jogo, Tapuritú pediu pra sair e acabei entrando no lugar dele. Logo nos primeiros minutos, senti um ofego, mas fiz um gol, o que levantou minha autoestima. Nosso time tinha um sério problema de marcação e, por várias vezes, fiz orientações para meus companheiros de time. O jogo ganhou muita dramaticidade no fim, mas, quando o árbitro apitou o encerramento da partida, senti um imenso alívio, pois o nosso time havia acabado de fazer um gol e virado a partida. Senti que joguei bem e ganhei o respeito de meus colegas de time (Notas de campo, 21 de abril de 2010).

9 O estudo de Sautchuk (2007) foi realizado na Vila do Sucuriju, no estado do Amapá, Brasil. Seu trabalho foi destinado à pesquisa de dois diferentes tipos de pesca, dos “laquistas” e dos “pescadores de fora”. Tomando a relação entre o técnico e o humano, o autor examina detalhadamente o fato de que, para além da eficiência produtiva e do domínio de um saber-fazer, o engajamento em atividades técnicas implica configurações particulares da pessoa.

Minha inserção no time de futebol fez com que eu fosse convidado a jogar com os Pataxó em diferentes locais, dentro e fora da aldeia. Essas partidas quase sempre eram sucedidas de conversas informais, regadas à cerveja e a petiscos, das quais dificilmente teria oportunidade de participar se não fosse um praticante experiente do futebol. Essa situação encontra paralelos com a experiência vivida por Vianna (2008) em sua pesquisa sobre o futebol entre os xavantes¹⁰.

Os [xavantes] da aldeia Abelhinha volta e meia retornam à formulação de que futebol é “coisa de branco”. [...] Há aí uma dimensão de valorização e disposição ao aprendizado com os “brancos”. Foi ela um dos pilares do relacionamento dos xavantes comigo, vale dizer, um dos viabilizadores da pesquisa. Ex-jogador, fui recebido como um aliado: informante, professor, companheiro de jogo, técnico, mediador potencial entre eles e o universo futebolístico ampliado. Na aldeia, fui convidado a dar dicas sobre o esporte, mostrei fotografias e falei de meu passado pessoal de futebolista, chegando a atuar, diariamente, como treinador. E fui, em dada ocasião, convocado a jogar pelo time de Abelhinha (VIANNA, 2008, p. 36).

Nesse trajeto de pesquisa, vi-me entre os Pataxó a assumir diversos papéis, funções e atribuições. Ao pesquisar com as crianças daquele contexto, percebi que quase sempre era convidado a procurar minhas respostas pelo viés da experiência. Essa produção de dados a partir da própria vivência com o “fazer nativo” é enfatizada por Michael Jackson (1989, p. 135 apud INGOLD, 2000, p. 167, tradução nossa), ao afirmar que:

Usando seu próprio corpo da mesma forma que outrem e no mesmo ambiente, encontra-se informações que podem ser interpretadas de acordo com seus próprios costumes ou estrutura, mas que continua a ser fundamentado em um campo de atividade prática que permanece em consonância com a experiência daqueles entre os quais se viveu.

É na fusão das informações vivenciadas pelo pesquisador, como aquelas expressas pelos seus informantes, que emerge o texto etnográfico. Nesse caso, o processo de produção de dados sobre as diversas aprendizagens compartilhadas com as crianças Pataxó deveu-se prioritariamente ao engajamento e à agência daqueles pequenos informantes no cotidiano de sua aldeia.

10 O livro *Boleiros do Cerrado* apresenta a trajetória de pesquisa de Fernando de Luiz Brito Vianna (2008) com os índios xavantes da aldeia Abelhinha, localizada na região de Sangradouro, no Mato Grosso. Sua pesquisa cruza várias antropologias: a do esporte, obviamente, mas também a da dinâmica entre o global e o local, e a das relações dos índios com o estrangeiro, no bojo de suas histórias recentes e de seus projetos de futuro. O trabalho apresenta os xavantes, cuja vida social tem o futebol como presença cotidiana, foco de divertimento e de disputas e como via de conexão com as cidades brasileiras; pela força de atração, entre outras coisas, da profissão de jogador.

Últimas palavras

Neste texto não se pretendeu produzir algo completamente inédito sobre a etnografia com crianças, tampouco exaurir as questões afeitas ao fazer etnográfico. A intenção primária foi contribuir para esse campo investigativo com crianças a partir de uma perspectiva analítica e compartilhada, observando as nuances que o trabalho de campo pode revelar.

Müller (2020) afirma que um de seus primeiros aprendizados em campo foi lidar com a falsa expectativa de que seria capaz de apreender toda a complexidade que o seu objetivo de estudo revelava. Reconhecer a incompletude de nossas pesquisas é tão fundamental quanto compreender o nosso próprio processo formativo.

Na pesquisa realizada com os Pataxó, pude debruçar-me sobre as formas de sociabilidade e aprendizagens das crianças daquele contexto, mas fui surpreendido quando os dados ali produzidos mostraram as aprendizagens pelas quais também estava envolvido como pesquisador. Se Peirano (1992) afirma que etnografia é algo que não se ensina, poderia concluir que, assim como as crianças Pataxó, não tive um tutor ou alguém que deliberadamente pretendesse ensinar-me o fazer etnográfico. Por conseguinte, posso inferir que parte significativa de minha aprendizagem como etnógrafo é devida aos próprios Pataxó.

Assim, tomo a liberdade de encerrar agradecendo esses amigos pela grandiosa contribuição em minha formação acadêmica e pela belíssima experiência de vida que me proporcionaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista AntHropológicas**, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2011.
- CARVALHO, M. R. de. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. **Caderno CRH**, v. 22, n. 57, p. 507-521, 2009.
- CASTRO, M. S. M. de. **A Reserva Pataxó da Jaqueira**: o passado e o presente das tradições. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- CESAR, A. L. S. **Lições de abril**: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. 2002. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A. Z. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 87-121.
- COHN, C. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado. 2000. 188 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- COLARES, E. S. **Entre ir, (não) chegar e (não) voltar**: as dinâmicas dos deslocamentos forçados de crianças centro-americanas e mexicanas para os Estados Unidos. 2019. 245 f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, v. 4, 1997.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Tradução Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FAVRET-SAADA, J. Être affecté. **Gradhiva: Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie**, n. 8, p. 3-9, 1990.
- GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003.
- _____. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, v. 10, n. 1, p. 116-173, 2006.
- _____. Os tambores do antropólogo: antropologia pós-social e etnografia. **Revista Ponto Urbe** [online], n. 3, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/1750>>. Acesso em: 9 maio 2019.
- INGOLD, T. **The perception of the environment**: essays in livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.
- _____. **The 4A's (Anthropology, Archaeology, Art and Architecture)**: reflections on a teaching and learning experience. Conferência “Ways of Knowing”, Universidade de St. Andrews (Escócia), 13-15 jan., 2005.
- JACKSON, M. **Paths toward a clearing**: radical empiricism and ethnographic inquiry. Bloomington: Indiana University Press, 1989.
- LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to actor-network-theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

MÜLLER, F. **De Vereda ao Plano Piloto: uma etnografia das travessias no ônibus escolar**. 2020. 85 f. Monografia (Graduação em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

NUNES, A. **A sociedade das crianças A'wue-Xavante: por uma antropologia da criança**. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1999.

_____. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavantes. In: SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 64-99.

PARAÍSO, M. H. B. **Caminhos de ir e vir e caminho sem volta: índios, estradas e rios no sul da Bahia**. 1982. 329 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

PEIRANO, M. G. S. A favor da etnografia. **Anuário Antropológico**, n. 130, p. 197-223, 1992.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

SAUTCHUK, C. E. **O arpão e o anzol: técnica e pessoa no estuário do Amazonas (Vila Sucuriçu, Amapá)**. 2007. 402 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, A. L. da. Pequenos 'Xamãs': crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 37-63.

SILVA, R. C. da. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, E. L. de. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Iluminuras**, v. 16, n. 38, p. 140-164, 2015.

TASSINARI, A. Concepções de infância indígena no Brasil. **Tellus**, n. 13, p. 11-25, 2007.

TOREN, C. Como sabemos o que é verdade?: o caso do Mana em Fiji. **Mana**, v. 12, n. 2, p. 449-477, 2006.

VELHO, O. **Trabalhos de campo, antinomias e estradas de ferro: aula inaugural proferida ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ**, Rio de Janeiro, 2006.

VERONEZ, H. T. P. Escolaridade e identidade cultural: a construção da educação indígena no extremo sul da Bahia. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 5, p. 27-43, 2008.

VIANNA, F. J. B. **Boleiros do cerrado: índios xavantes e o futebol**. São Paulo: Annablume, FAPESP, ISA, 2008.

WAGNER, R. **The invention of culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

WIED-NEUWIED, M. **Viagem ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1989, v. 156. (Coleção Reconquista do Brasil, 2ª série).

RESUMO

Este artigo pretende discutir as singularidades da pesquisa etnográfica com crianças e discute as nuances da aprendizagem do método etnográfico. Tais questões são fruto de uma pesquisa de mestrado realizada com as crianças Pataxó em uma das aldeias dessa etnia, nas proximidades da cidade de Carmésia, em Minas Gerais, Brasil. O propósito deste estudo foi revelar os processos de sociabilidade e aprendizagem dessas crianças em suas vivências cotidianas. Ao debruçar-se sobre essas aprendizagens, pôde dar-se conta das aprendizagens nas quais o pesquisador também estava envolvido. Assim como as crianças Pataxó, o investigador não precisou de alguém que deliberadamente pretendesse ensinar-lhe o fazer etnográfico. Apesar das leituras imprescindíveis e incessantes buscas por fontes de aprendizado do método, a assunção desse saber se concretiza na relação simbiótica e imprevisível entre o pesquisador e o campo. Neste texto, compartilham-se alguns pensamentos sobre o tornar-se etnógrafo fazendo etnografia com crianças.

Palavras-chave: etnografia, infância, Pataxó, aprendizagem.

Singularidades de ser etnógrafo, a partir de una etnografía con niños indígenas**RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo discutir las singularidades de la investigación etnográfica con niños y discute los matices del aprendizaje del método etnográfico. Estas preguntas son el resultado de una investigación de maestría realizada con niños Pataxó en uno de los pueblos de esta etnia, cerca de la ciudad de Carmésia, en Minas Gerais, Brasil. El propósito de este estudio fue revelar la sociabilidad y los procesos de aprendizaje de estos niños en sus vivencias diarias. Al observar estos aprendizajes, pudo darse cuenta de los aprendizajes en los que también estaba involucrado el investigador. Como los niños Pataxó, el investigador no necesitaba a alguien que pretendiera deliberadamente enseñarle a hacer etnografía. A pesar de las lecturas imprescindibles y la incesante búsqueda de fuentes para el aprendizaje del método, la asunción de este conocimiento se materializa en la relación simbiótica e impredecible entre el investigador y el campo. En este texto, compartimos algunas reflexiones sobre cómo convertirse en etnógrafo, hacer etnografía con niños.

Palabras clave: etnografía, infancia, Pataxó, aprendizaje.

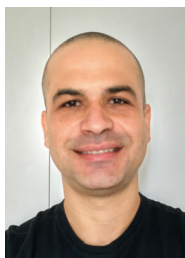
The particularities of becoming an ethnographer based on the ethnography with indigenous children**ABSTRACT**

This article aims to discuss the singularities of ethnographic research with children and discusses the nuances of learning the ethnographic method. These questions are the result of a master's research conducted with the Pataxó children in one of the villages of this ethnic group, near the city of Carmésia, Minas Gerais, Brazil. The purpose of this study was to reveal the sociability and learning processes of these children in their daily experiences. By addressing these learnings, it was possible to realize the learnings in which the researcher was also involved. Such as the Pataxó children, the researcher did not need someone who deliberately intended to teach him how to do ethnography. Despite the indispensable readings and incessant searching for learning sources of the method, the assumption of this knowledge materializes in the symbiotic and unpredictable relationship between the researcher and the field. In this text, we share some thoughts on becoming an ethnographer, doing ethnography with children.

Keywords: ethnography, childhood, Pataxó, learning.

DATA DE RECEBIMENTO: 06/01/2021

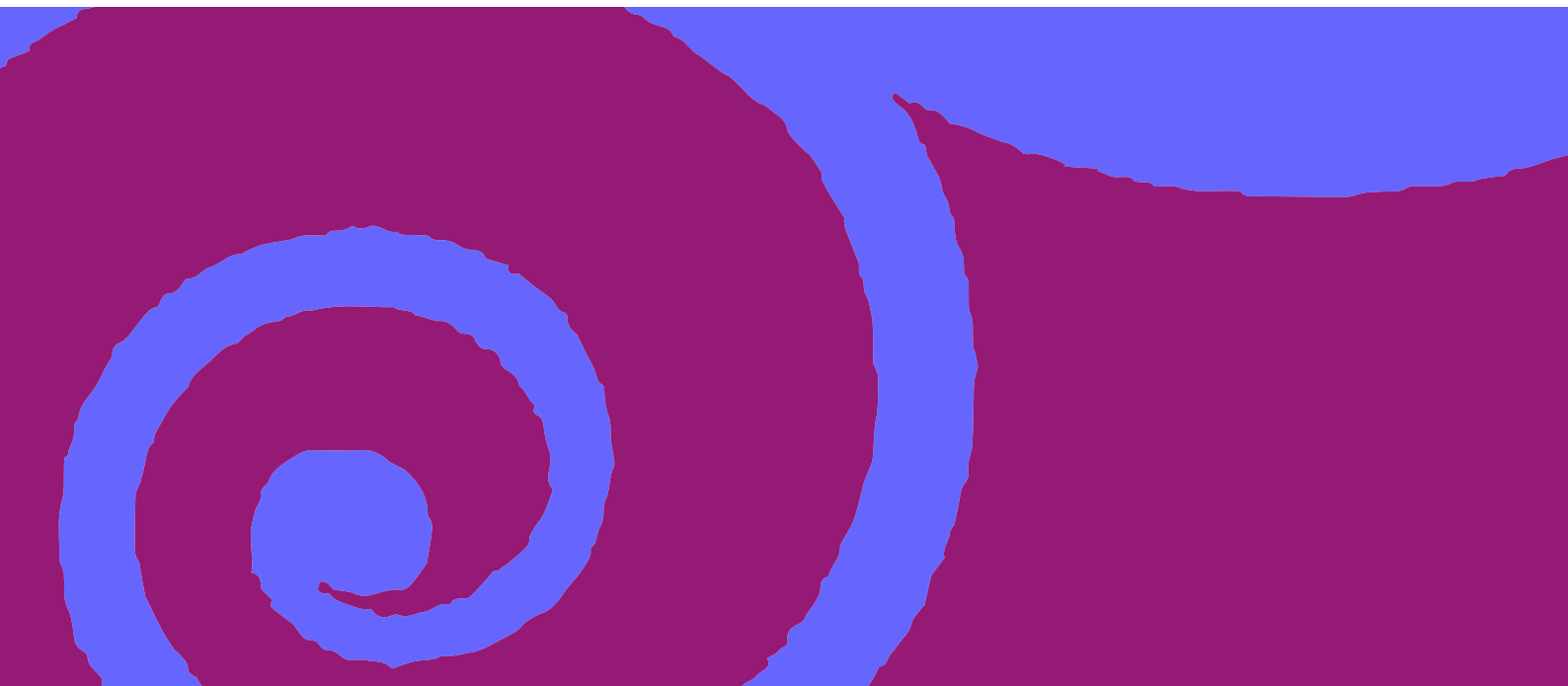
DATA DE APROVAÇÃO: 18/02/2022



Luciano Silveira Coelho

Mestre em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Doutorando em Educação (UFMG). Professor do Departamento de Ciências do Movimento Humano (DCMH) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil, e líder do grupo de pesquisa Ciranda.

E-mail: luciano.coelho@uemg.br



Educação emancipatória, juventude e reforma do ensino médio

Maria Luiza Sússekind Verissimo

<https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Unirio, Departamento de Didática, Rio de Janeiro, Brasil

Fabio de Barros Pereira

<https://orcid.org/0000-0002-6917-4469>

Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO A entrevista traz à discussão aspectos importantes da atual reforma do ensino médio e como ela impacta a juventude brasileira. Indica-se uma mudança de perspectiva nos processos democráticos de construção de políticas educacionais que atinge, na verdade, todos os segmentos da educação. Aborda-se a questão acerca dos projetos de nação propostos e pensados por especialistas oriundos de grupos empresariais que tomaram lugar e espaço desde 2016 em detrimento de projetos construídos em articulação com a sociedade e suas instancias consultivas. Apresenta-se um breve histórico sobre a produção da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, seus desvios e meandros, bem como é abordado temas relevantes como gênero, racismo, movimentos sociais e os desafios da socioeducação.

Palavras-chave: democracia, reforma do ensino médio, educação, juventude, BNCC.

Educación emancipatoria, juventud y reforma de enseñanza secundaria

RESUMEN La entrevista trae a discusión aspectos importantes de la actual reforma de enseñanza secundaria y cómo impacta en la juventud brasileña. Se indica un cambio en la perspectiva en los procesos democráticos de construcción de políticas educativas que afecta, en verdad, a todos los segmentos de la educación. Se aborda la cuestión acerca de los proyectos de nación propuestos y pensados por especialistas oriundos de grupos empresariales que ganaron espacio desde 2016 en detrimento de proyectos construidos en articulación con la sociedad y sus iniciativas consultivas. Se presenta un breve historial sobre la producción de la Base Nacional Comum Curricular, la BNCC, sus desvíos y complejidades, así como son abordados temas relevantes como género, racismo, movimientos sociales y desafíos de la socioeducación.

Palabras clave: democracia, reforma de la enseñanza secundaria, educación, juventud, BNCC.

Emancipatory education, youth and reforms in secondary education

ABSTRACT This interview brings forth the discussion of important aspects of the current reforms in secondary education curriculums and how this affects Brazilian youth. A change in perspective on the democratic processes of construction for educational policies is indicated, which, in truth, affects all levels of Education. The interview also approaches the question of national projects proposed and designed by specialists from corporate groups that have been gaining public space and attention since 2016 in detriment of national projects constructed in articulation with society and its advisory bodies. A brief history on the construction of the *Base Nacional Comum Curricular* (Common National Curriculum Base), the BNCC, is presented, as well as its variances and intricacies. Relevant themes such as gender, racism, social movements and the challenges of Correctional Education are also discussed.

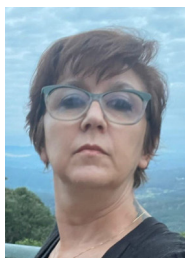
Keywords: democracy, Secondary education reform, education, youth, BNCC.

O vídeo da entrevista está disponível no canal Desidades no Youtube:

https://youtu.be/TZ_nxddj-e8

DATA DE RECEBIMENTO: 01/04/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 09/05/2022



Maria Luiza Sússekkind Verissimo

Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Brasil. Pesquisadora bolsista de produtividade pelo CNPq. Vice-presidente Sudeste da Nacional da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, atuando na diretoria e representação do Grupo de trabalho em Currículo desde 2013. Vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, PPGEdu/UNIRIO, Brasil.

E-mail: mluizasussekkind@gmail.com



Fabio de Barros Pereira

Professor da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro desde 2005 e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Brasil, desde 2021. Mestre e doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil. Atualmente é professor de uma unidade escolar vinculada ao DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: fabiojgk@hotmail.com

Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil, organizado por Lucia Rabello de Castro

RESENHA/RESEÑA POR

Luciana Martins Quixadá

Universidade Estadual do Ceará, Curso de Psicologia e Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde, Fortaleza, Ceará, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7082-5698>

Saberes produzidos nas trilhas de infâncias do Sul Global



Produzir uma resenha sobre o livro *Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*, organizado, em 2021, por Lucia Rabello de Castro, é um enorme desafio, tendo em vista os impactos epistemológicos que essa obra tende a produzir quando nos deparamos com as densas provocações lançadas não somente pelos(as) autores(as) dos capítulos, mas, especialmente, pelas crianças do Sul. Pensar a partir desse outro polo do globo é imprescindível diante da virada epistêmica descolonial que esse livro propõe, como resultado de escutas, eticamente implicadas, das vivências em infâncias não hegemônicas, mesmo porque as infâncias do Sul configuram um ponto de intersecção entre diversos marcadores de exclusão se situadas sob referenciais a partir do Norte.

Os(as) autores(as) põem em xeque a universalidade de um modo inventado de ser criança e de viver a infância. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, é um exemplo de instrumento legal que tem por intuito estabelecer parâmetros que visem à garantia de direitos e à proteção de crianças, entretanto, parâmetros

sempre estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão. Além disso, como esmiuçado na *Apresentação* dessa obra, tais parâmetros foram criados a partir de um modelo de infância comum no Ocidente e no Norte, com bastante acesso a bens de consumo de massa em um sistema socioeconômico capitalista. E as outras infâncias? Podemos dizer que estão às margens? Ou inventam outros territórios para si?

Essas questões foram guiando minhas leituras dos capítulos desse livro porque se relacionam às questões que mobilizaram a sua produção, apresentadas logo no seu início quando é anunciada a ideia da necessidade de pensarmos as infâncias de modo descolonial e descentralizado, política e epistemologicamente, do Norte global. Isso porque, ao produzirmos conhecimento no campo da infância, é fundamental considerarmos a geopolítica em torno dessa produção e a diversidade racial, étnica, sexual e social que afeta esse momento geracional, tendo em vista ainda as profundas desigualdades e violências vividas do lado de cá do mundo. Sobre isso, vale dizer há um esforço por abordar essa diversidade, distanciando-se do paradigma hegemônico de ciência e infâncias norte-americanas e europeias, buscando partir de outros referenciais culturais para pensar as diferenças. Entendo que essa se trata da principal tese na obra *Infâncias do Sul Global*, sustentada por um número importante e diversificado de pesquisas etnográficas, especialmente com crianças indígenas, quilombolas e das periferias de grandes cidades brasileiras e argentinas. Ressalto que, nesse último caso, os relatos de pesquisa foram mantidos em espanhol, respeitando o idioma de origem das pesquisadoras.

As narrativas das crianças produzidas nessas investigações são apresentadas com muita sensibilidade e vinculação cultural e territorial e, nesse sentido, compreendo que os(as) pesquisadores(as) produziram aproximações satisfatórias entre o que “é dito” e o que “é vivido” pelas crianças, suas famílias e comunidades. Além disso, foram apresentados na maior parte dos capítulos muitos tensionamentos entre as culturas infantis e as culturas dos adultos locais, mas também entre aquelas e as representações mais gerais sobre o que seria uma cultura da infância. Nesse sentido, os conteúdos presentes nos capítulos desse livro nos levam a questionar a noção moderna e idealizada de infância, a qual impõe limites à compreensão de outros modos de ser criança. Nessa perspectiva, cabe ao(a) pesquisador(a) estabelecer outros vieses metodológicos e analíticos, tal como uma pesquisa participativa, para o alcance de uma escuta situada espaço e temporalmente. *Infâncias do Sul Global* é dividido em partes bastante interligadas que vão nessa direção.

Há, dessa forma, uma preocupação nos relatos de pesquisa com os contextos culturais, econômicos políticos e geográficos das crianças e jovens que participaram dessas investigações. Apesar disso, observei que cada capítulo traz peculiaridades resultantes dessa participação, embora tenham em comum o fato de que esses sujeitos vivem no Sul e em contextos de vulnerabilização socioeconômica. Ainda assim, são bastante visíveis as singularidades nas descobertas e análises. Por exemplo, os capítulos que apresentam as experiências com crianças indígenas na Argentina possuem especificidades que dizem respeito ao que afeta mais cotidianamente as vidas das crianças em determinada comunidade e que não são, necessariamente, os mesmos fatores vividos por outras crianças também indígenas e argentinas, mas que compõem outras comunidades.

Esse olhar investigativo situado importa na medida em que, dessa forma, podemos nos aproximar das diferentes infâncias e os resultados das pesquisas podem contribuir, assim, para um anúncio às comunidades científicas e às políticas institucionais sobre como se desenrola essa diversidade de modos de estar no mundo, com suas criações, lutas e culturas. Podem ainda, por isso mesmo, favorecer transformações sociopolíticas que sejam relevantes para as crianças e suas famílias, pois decorrem de conhecimentos que elas também produziram e que não resultam de representações universalistas, as quais não contemplam suas realidades.

Muitas dessas pesquisas apontam para um distanciamento muito profundo entre essas representações e o cotidiano das crianças, como, por exemplo, o fato de muitas delas não viverem restritas na maior parte do tempo ao ambiente doméstico, pois circulam e brincam com muita frequência nas ruas, como relatado no capítulo *A rua como caminho: relações no campo da infância*, de Paula Uglione. Nesse capítulo, a pesquisadora problematiza a ideia de “vadiagem” e reflete sobre as oportunidades que esse trânsito fora de casa oferece às crianças no seu encontro com outras. Trata-se de uma afirmação de possibilidades para além das fronteiras caseiras.

Além disso, outra representação tradicional posta em xeque por alguns(algumas) dos(as) autores(as) são os cuidados privados e familiares que assumem outras configurações em diferentes territórios, como quando as irmãs mais velhas cuidavam dos irmãos e irmãs mais novos na ausência dos pais/mães/responsáveis. Esse fator de gênero era recorrente nesses casos, quando eram as meninas quem costumavam realizar essa atividade. Nos contextos em que isso se dava, as crianças eram percebidas como inseridas em um espaço relacional, no qual elas possuíam deveres e precisavam colaborar e assumir responsabilidade pelo outro. Outro exemplo que destaco nesse sentido do cuidado advindo da criança, e não do adulto, ocorre quando, no capítulo *Luchas en tensión: una mirada ava-guaraní sobre el problema de la desnutrición infantil en la provincia de Salta*, as crianças vítimas de desnutrição recebem alimentos dos agentes sanitários e os partilham com o restante da família para surpresa e indignação dos profissionais de saúde (LÉVY, 2021). É difícil para estes entenderem que isso acontecia como resultado de culturas indígenas fortemente comunitárias, nas quais a partilha da comida é um hábito importante.

A partir daí, trago outra representação idealizada da criança que é questionada nesse livro, a qual impõe limites à sua participação social. É possível vermos uma problematização dessa ideia especialmente por meio das narrativas partilhadas com as crianças nos capítulos sobre: 1) os “sem-terrinha”; e 2) as crianças argentinas que ocupavam com suas famílias um prédio abandonado em Buenos Aires. Em ambos os casos, é marcante nas crianças “[...] um modo de subjetivação marcado pelo sentimento claro de pertencimento a uma comunidade” (MELO; CASTRO, 2021, p. 265). Inserir-se ativamente no tecido social decorre, pois, de sentir-se parte dele e isso é construído também na relação com os adultos nesses espaços comunitários. Daí, portanto, é importante compreendermos que a participação social da criança não significa que ela está sozinha ou somente entre pares e que participar pode ainda promover a sua proteção e a garantia dos seus direitos a partir da produção de um “espaço relacional com os adultos” (MELO; CASTRO, 2021, p. 256), por meio do qual os saberes e práticas das crianças sejam reconhecidos.

Outro elemento que afeta cotidianamente as vidas das crianças do Sul global é o racismo, que, de acordo com alguns relatos de pesquisa do livro, traz implicações tanto para as infâncias das periferias urbanas quanto para aquelas de comunidades indígenas mapuche, wichís e ava-guaraní na Argentina e da comunidade quilombola Cafuringa no Brasil. O olhar forasteiro lançado sobre essas infâncias é marcado por traços de um racismo que leva à negativização de suas experiências culturais, lúdicas, afetivas, e isso traz prejuízos à implantação adequada de políticas de saúde, urbanísticas e educacionais para as crianças que vivem nesses territórios.

Infâncias do Sul Global oferece ainda o capítulo escrito por Menezes e Silva (2021) dedicado a produzir reflexões sobre a formação das crianças no sentido de um enfrentamento ao racismo que ocorre entre elas próprias como resultado de sua inserção em cenários sociais racistas. Para tanto, é fundamental, de acordo com essas autoras, o acesso desse público a uma literatura descolonial, bem como produzir nos espaços coletivos de educação e cuidado uma formação antirracista também nos profissionais da infância.

Após a leitura de *Infâncias do Sul Global*, fiquei refletindo sobre o quanto as representações sociais ocidentais de uma “criança global”, nos moldes da Modernidade que toma somente “em desenvolvimento”, servem para justificar a exploração e as violências contra crianças, principalmente aquelas de culturas não nórdicas. Pensei ainda que a existência de um parâmetro que demarca uma infância a ser vivida e alcançada de modo ideal e universal faz com que aquilo que lhe escapa seja tomado como negativo, algo a ser exterminado, violado ou esquecido. Isso é muito colonial! Daí, portanto, a necessidade de produção de uma ciência descolonial e de saberes descoloniais, tais como aqueles que os(as) pesquisadores(as) e as crianças desse livro fizeram.

As experiências compartilhadas nessa obra apontam para uma urgente desconstrução de padrões universalistas da infância, em especial nos campos da política e da ciência, no sentido de afirmar outras potências infantis, outros modos de ser criança de acordo com seus contextos de vida, já que a “[...] la infancia no puede recortarse de su territorio” (LÉVY, 2021, p. 212). Todos os capítulos, embora divididos em partes, interligam-se nesse sentido, e vale dizer que o espaço concedido a uma resenha exige uma síntese, de certo modo, limitante diante do meu esforço por “dar conta” da vastidão de reflexões que tais escritos instigaram em mim.

Espero, no entanto, ter alcançado minha intenção em trazer aspectos indispensáveis que identifiquei nessa coletânea e que podem gerar ações importantes naquelas(as) que costumam se envolver com o que as crianças têm a dizer. Sigamos, pois, rumo a diferentes horizontes equatoriais e que sejamos capazes de sacudir o dito popular de “ter um Norte na vida” para abraçarmos as vidas ao Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, L. R. de. (Org.). **Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

LÉVY, P. Luchas en tensión: una mirada ava-guaraní sobre el problema de la desnutrición infantil en la provincia de Salta. In: CASTRO, L. R. de. (Org.). **Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 195-291.

MELO, L. A.; CASTRO, L. R. de. A infância em contextos de luta e coletivização no Brasil: a participação das crianças sem terrinha no MST. In: CASTRO, L. R. de. (Org.). **Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 241-267.

MENEZES, J. A.; SILVA, K. B. da. Exercícios de localização: sobre Mafalda e Minosse ou o que podemos aprender quando fincamos pés e cabelos no chão. In: CASTRO, L. R. de. (Org.). **Infâncias do Sul Global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 295-316.

Palavras-chave: infâncias, sul global, pesquisa, descolonialidade.

DATA DE RECEBIMENTO: 05/03/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 19/03/2022

Luciana Martins Quixadá

Pós-doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), Brasil, e graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UECE), Brasil. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: luciana.martins@uece.br

South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s, organizado por Ana Vergara del Solar, Valeria Llobet e Maria Letícia Nascimento.

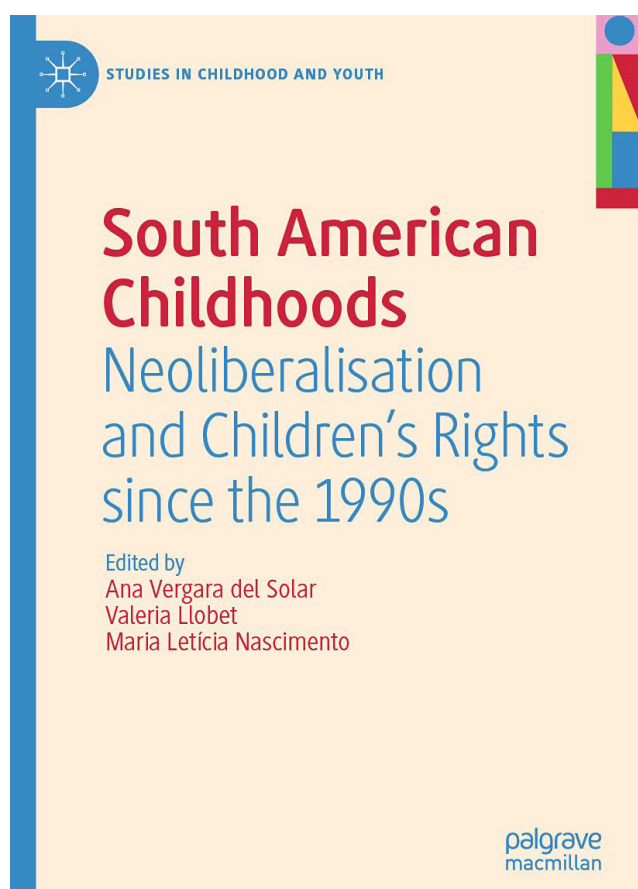
RESENHA/RESEÑA POR

Bruna Breda

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação, São Paulo, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-4360-2066>

A complexidade das infâncias sul-americanas: entre direitos e políticas



O livro *South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s*, organizado por Ana Vergara del Solar, Valeria Llobet e Maria Letícia Nascimento, é a 49ª obra da coleção *Studies in childhood and youth*, da editora Palgrave, publicada desde 2009. Uma referência para os estudos da infância e da juventude, este livro é a primeira publicação especialmente voltada para a América do Sul. Nessa direção,

Refletir sobre a infância na América do Sul remete a considerar as diferenças e desigualdades que estão presentes nesse continente, as quais se conectam e se entrecruzam com os elementos sociais, culturais, econômicos da região e são atravessados por aspectos como classes sociais, gênero e etnia (VOLTARELLI, 2019, p. 2).

A proposta deste livro está alinhada com a complexidade que as organizadoras apresentam acerca da América do Sul, dos processos de afirmação do neoliberalismo e da pesquisa sobre infância e crianças, em que “[...] a centralidade da pobreza, com sua

onipresença na agenda subcontinental e sua importância dados os impactos socioeconômicos das reformas neoliberais da década, colonizaram os debates sobre os direitos das crianças a partir dos anos de 1990” (DEL SOLAR; LLOBET; NASCIMENTO, 2021, p. 23).

Tal complexidade e riqueza está posta desde suas organizadoras, docentes em três grandes universidades públicas da América do Sul e com larga produção acerca de questões relacionadas à infância. Ana Vergara del Solar é professora na Faculdade de Psicologia da Universidade de Santiago, Chile, e pesquisadora da infância, especialmente em sua relação com a mídia, políticas públicas sociais e família; Valeria Llobet é professora da Escola de Humanidades da Universidade Nacional de San Martín, Argentina, especialista em políticas sociais e de proteção de crianças e jovens, em relações de gênero e da institucionalização dos direitos humanos, especialmente na Argentina; e Maria Letícia Nascimento é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil, pesquisadora da Educação Infantil e Sociologia da Infância e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Infância e Educação Infantil.

O livro é organizado em três partes: a primeira se dedica a refletir sobre os direitos das crianças, a segunda trata de questões relacionadas à escola e a terceira parte focaliza crianças em processos de migração. Além disso, as organizadoras apresentam importantes reflexões acerca da temática em um capítulo introdutório e uma conclusão das discussões presentes no livro. A obra conta, ainda, com um prefácio escrito por Sandra Carli.

Na introdução ao livro, as organizadoras apresentam um panorama da América do Sul no período ao qual o livro se dedica, isto é, a partir dos anos de 1990, quando a grande maioria dos países encontrava-se em processo de redemocratização, após as diferentes ditaduras instauradas, juntamente com processos de instauração do neoliberalismo. Este

[...] pode ser caracterizado como um modelo instrumental cujo objetivo é manter e expandir a extrema concentração de poder e riqueza que podemos ver em nossos países, muitas vezes adquirindo contornos neo-oligárquicos em lugar de conotações liberais (DEL SOLAR; LLOBET; NASCIMENTO, 2021, p. 11).

Ao mesmo tempo, nossos países eram palco de lutas por direitos humanos, como as Avós da Praça de Maio, na Argentina, e o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, no Brasil.

O que as editoras brilhantemente conseguem destacar é a forma como “[...] em outras palavras, se o processo de neoliberalização alterou a estrutura socioeconômica, a perspectiva transnacional e o foco nos direitos humanos contribuíram para novas formas de governança estatal” (DEL SOLAR; LLOBET; NASCIMENTO, 2021, p. 16-17). Considerando a forma como nossos países foram se construindo nesse complexo processo pós-ditatorial, em sua maioria, a primeira parte do livro discute processos de inserção e ressignificação dos direitos das crianças na estrutura social.

Carla Villalta, no capítulo *Rights activism, judicial practices, and interpretative codes: children in family justice (Argentina, 1990-2015)*, relata a forma como foram se alterando os paradigmas no que se refere à participação efetiva das crianças em processos judiciais nas varas familiares. A partir de pesquisa qualitativa na qual investigou o sistema judiciário familiar em diferentes cidades argentinas no ano de 2015, a autora contribui para “[...] a discussão acerca do processo de institucionalização dos direitos de meninos, meninas e adolescentes em nossa região” (VILLALTA, 2021, p. 49).

O capítulo de Laura Frasco Zuker e María Eugenia Rausky, *The problems of child labour: international organizations and local contexts*, trata de questões sobre o trabalho infantil relacionando o contexto internacional, especialmente no que tange às organizações multilaterais, e o contexto local argentino, em que pelo menos 10% do total de crianças de 5 a 15 anos de idade realizam alguma atividade econômica. Nesse capítulo, as autoras buscam evidenciar a heterogeneidade da infância focalizando o olhar para crianças trabalhadoras, não de uma forma moralizante, mas mantendo um olhar franco para a realidade daquelas crianças. A partir de duas pesquisas etnográficas que revelam as experiências das crianças, Zuker e Rausky (2021) estabelecem relações de um contexto específico com discussões globais.

O capítulo *Early childhood and neoliberalism in Colombia: true discussions, government rationality, and conducting behaviour*, de Juan Carlos Amador, fecha a primeira parte do livro. O autor discute a relação entre infância e neoliberalismo considerando diferentes perspectivas que formam a infância, como o discurso e as práticas acerca das crianças pequenas, o espaço social da infância e sua institucionalização, a subjetividade e a racionalidade, entre outros, que produzem a infância (AMADOR, 2021).

A segunda parte do livro centraliza as discussões sobre instituições escolares no Chile, Peru e Brasil. O capítulo de Patricia Guerrero Morales, *The pedagogical bond in the managerial organization of chilean schools*, analisa a situação do sistema escolar chileno a partir da perspectiva do vínculo e da identificação entre professores e alunos. A autora apresenta o cenário chileno no qual o país se configurou como um laboratório educacional neoliberal em que “[...] houve somente custos, não ganhos, especialmente em termos da exploração das relações humanas” (MORALES, 2021, p. 130). O capítulo aproxima o leitor da realidade das crianças chilenas e “[...] nos permite imaginar a situação subjetiva da infância na sala de aula” (MORALES, 2021, p. 147).

Se o capítulo acerca da educação no Chile nos instiga a pensar sobre a infância na escola, o capítulo de Robin Cavnoud, *Life courses of out-of-school adolescents: neoliberalism, vulnerabilities and violation of the Right to Education in Peru*, nos provoca à reflexão sobre como o neoliberalismo facilita a violação do direito à educação. O autor apresenta informações sobre como o mercado privado tomou conta do sistema educacional peruano e como, segundo ele, “o efeito desse fenômeno é que as famílias no país estão divididas entre aquelas que têm recursos suficientes para financiar a educação privada de seus filhos [...] e aquelas cuja única opção é enviar seus filhos para escolas públicas” (CAVAGNOUD, 2021, p. 154). Acompanhamos e compreendemos os efeitos desse contexto de negação do direito à educação por meio de histórias de vida de 34 adolescentes e jovens adultos que abandonaram a escola e/ou não haviam completado o ensino secundário do Peru no ano de 2016.

Finalizando a segunda parte, o capítulo *Participation rights in brazilian schools: towards the politicization of intergenerational relationships?*, de Lucia Rabello de Castro e Renata Tavares, fala sobre a participação das crianças e adolescentes em escolas brasileiras. As autoras apresentam dados de uma pesquisa etnográfica realizada com adolescentes que, em 2016, ocuparam escolas estaduais de Ensino Médio no Rio de Janeiro e “[...] neste capítulo discutem como, em países como o Brasil, as relações intergeracionais tornam-se politizadas em face dos enormes desafios de uma democracia incompleta” (CASTRO; TAVARES, 2021, p. 177).

A terceira e última parte do livro traz a migração como foco de discussão. René Unda Lara e Daniel Llanos Erazo, em *Children and migratory processes in Ecuador between 1999 and 2009: from the financial crisis' trauma to the promises of the rule of law*, falam sobre o processo migratório experienciado por crianças e adolescentes entre 1999 e 2001 como consequência de políticas neoliberais para proteger banqueiros e que levou a uma onda de migração que “[...] pode ser classificada como migração forçada por motivo de sobrevivência” (LARA; ERAZO, 2021, p. 206). A partir de relatos coletados em dois momentos distintos (início dos anos 2000 e entre 2014 e 2015), os autores relacionam o fenômeno da migração com as experiências subjetivas dos sujeitos ouvidos.

Já o capítulo *Venezuelan children on the move in Ecuador: fragile lives of risk and hope*, de Gioconda Herrera Mosquera e Lucía Pérez Martínez, “[...] reconta a longa jornada de crianças venezuelanas pela fronteira entre Equador-Colômbia, assim como suas primeiras experiências ao se estabelecerem em duas cidades equatorianas” (MOSQUERA; MARTÍNEZ, 2021, p. 233). Pelas narrativas das crianças, as autoras evidenciam profundas desigualdades estruturais as quais são sujeitadas.

Para finalizar as discussões sobre migração, Pilar Uriarte Bálsamo, em *Back and forth: an analysis of the processes of transnationalization of women's work and the internationalization of Early Childhood Policies in Uruguay*, trata das especificidades da migração de mulheres, que envolve “a naturalização das construções sociais que associam trabalho doméstico, reprodução, cuidado e trabalho sexual com o gênero feminino” (BÁLSAMO, 2021, p. 259), e da internacionalização da infância de crianças nascidas no Uruguai, que, devido ao contexto migratório de suas mães, vivem em um “vai e vem” internacional.

Este livro está repleto de reflexões densas, importantes e urgentes que precisamos fazer sobre a infância e sobre as crianças sul-americanas. Trata-se de um livro que nos faz perceber as particularidades e as similaridades nas histórias e processos, que, como nações de um mesmo continente, vivenciamos, construímos e que nos unem. Unem-nos em nossa história e em nossa luta pelas crianças e pela garantia de seus direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADOR, J. C. Early childhood and neoliberalism in Colombia: true discussions, government rationality, and conducting behavior. In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 103-125.

BÁLSAMO, P. U. Back and forth: an analysis of the processes of transnationalization of women's work and the internationalization of early childhood policies in Uruguay. In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 251-273.

CASTRO, L. R.; TAVARES, R. Participation rights in Brazilian schools: towards the politicization of intergenerational relationships? In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 175-201.

CAVAGNOUD, R. Life courses of out-of-school adolescents: neoliberalism, vulnerabilities and violation of the right to education in Peru. In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 153-174.

DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. (Series book: Studies in Childhood and Youth).

LARA, R. U.; ERAZO, D. L. Children and migratory processes in Ecuador between 1999 and 2009: from the financial crisis' trauma to the promises of the rule of law. In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s.** Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 205-229.

MORALES, P. G. The pedagogical bond in the managerial organization of Chilean schools. In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s.** Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 129-152

MOSQUERA, G. H.; MARTÍNEZ, L. P. Venezuelan Children on the Move in Ecuador: Fragile Lives of Risk and Hope. In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s.** Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 231-249.

VILLALTA, C. Rights activism, judicial practices, and interpretative codes: children in family justice (Argentina, 1990-2015). In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s.** Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 47-72

VOLTARELLI, M. A. Educação, contextos culturais e infância: diálogos com as produções sul-americanas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e13985, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.13985>>. Acesso em: 2 dez. 2021.

ZUKER, L. F.; RAUSKY, M. E. The Problems of Child Labour: International Organizations and Local Contexts. In: DEL SOLAR, A. V.; LLOBET, V.; NASCIMENTO, M. L. **South American childhoods: neoliberalisation and children's rights since the 1990s.** Switzerland: Palgrave Macmillan, 2021. p. 73-101.

Palavras-chave: Estudos Sociais da Infância, América do Sul, infância, neoliberalismo.

DATA DE RECEBIMENTO: 05/03/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 30/03/2022

Bruna Breda

Docente do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação da Unifesp, Brasil. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

E-mail: bruna.breda@unifesp.br

Robachicos: historia del secuestro infantil en México (1900-1960), por Susana Sosenski

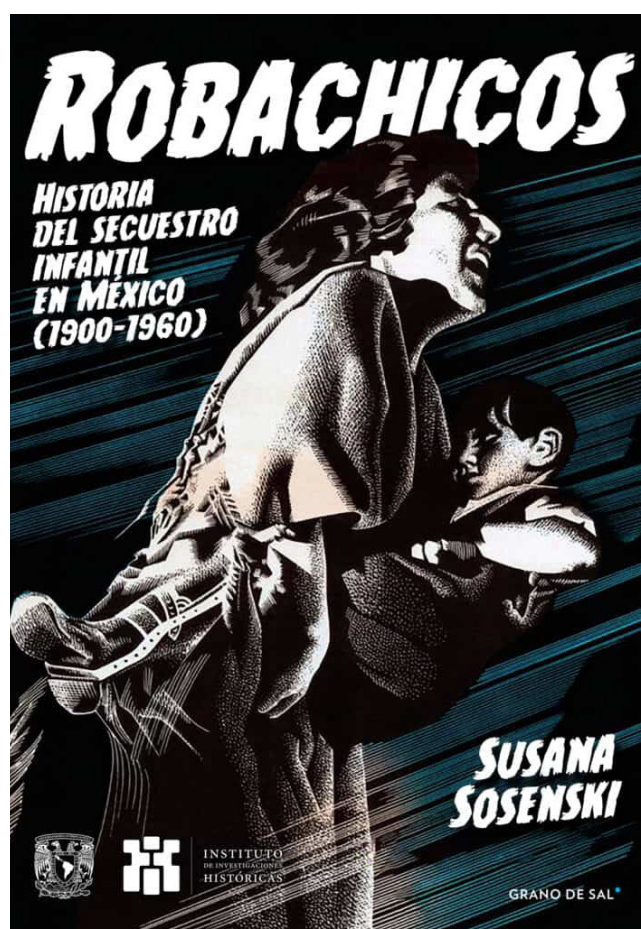
RESENHA/RESEÑA POR

María Laura Osta Vázquez

Universidad de la República, Facultad de Derecho, Departamento de Historia de las Ideas, Montevideo, Uruguay.

<https://orcid.org/0000-0002-6683-560>

El problema crónico del secuestro infantil mexicano



Susana Sosenski dirige el Seminario de Historia de las Infancias y las Adolescencias en la UNAM. Ha publicado numerosos artículos y libros que han marcado una trayectoria referencial en los estudios de Historia de la Infancia. El análisis de las fuentes (archivos judiciales y prensa, sobre todo) y las perspectivas utilizadas dan a la obra un tinte referencial, donde confluyen e interactúan miradas de género, de infancia situada, de clase y etnia. De forma diacrónica, la autora analizará el tratamiento que se ha hecho en la prensa y en distintos procesos judiciales a los secuestros infantiles en México durante gran parte del siglo XX (1900-1960).

La obra comienza señalando la necesidad de establecer un paralelismo entre las emociones de miedo y peligro tratados en el libro, y las vivencias que la humanidad atravesó y sigue atravesando en el período de pandemia actual. Destacando la condición de encierro que la infancia tuvo que vivir, bajo la estigmatización de ser los principales portadores de contagio de Covid 19, donde el miedo y el peligro al contagio fueron la moneda corriente que recayó en gran parte sobre el mundo infantil.

La autora trabaja a través de interrogantes que la interpelan primero a ella como ciudadana, historiadora y madre, y que luego va respondiendo a lo largo del texto. Una de las interrogantes que abren este entrañable texto es: ¿Cuándo las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos perdieron la libertad para circular seguros y solos por la calle? Enfatizando el momento en que la urbanización de la ciudad de México fue inminente y los hogares comienzan a cerrar sus puertas hacia afuera, porque los peligros de los recién llegados inmigrantes comenzaban a visualizarse.

Esta obra supone un acercamiento al tema del secuestro infantil como una práctica social y que representa valores culturales determinados. Frente al miedo, transmitido y reproducido, la autora se plantea algunas interrogantes que va desarrollando a lo largo de la obra. Ella se pregunta ¿cómo y en qué medida los medios de comunicación masiva y de entretenimiento fueron maquinarias de producción y reproducción del miedo colectivo en torno a la infancia? ¿Cómo incidieron tangencial o directamente en las políticas de Estado vinculadas con los menores de edad, y cómo expusieron la ineficacia, el desinterés y la corrupción de jueces, policías y funcionarios gubernamentales?

La autora aclara que no se centrará en los secuestradores, sino en las prácticas de secuestros y en el espacio de la ciudad de México como espacio de análisis, por ser un lugar donde se generaron las tensiones entre la libertad física infantil y el control por parte del Estado: “por ser el eje en el que se concentraron las más grandes ansiedades en torno al secuestro de niños, niñas y adolescentes...” (SOSENSKI, 2021, p. 16).

Sosenski localiza históricamente el surgimiento del concepto *robachicos* en el siglo XX, argumentando la temporalización de esta obra al inicio del siglo, donde fuentes como diarios y periódicos comienzan a difundir este concepto en los distintos medios. Sin embargo, no deja de problematizar la figura: “Los robachicos son personajes que permiten la catarsis de las emociones asociadas al miedo de la desaparición de los niños” (SOSENSKI, 2021, p. 16).

La historiadora señala que “en México, la legislación relacionada con el secuestro de menores de edad se modificó en función de los ‘secuestros de alto impacto público’” (SOSENSKI, 2021, p.23). No fue la cantidad de niños secuestrados sino su “calidad” lo que fue determinando las acciones para elevar las penas a los secuestradores (SOSENSKI, 2021, p.23). Dos secuestros en la década del 50 fueron claves para la modificación del Código Penal: el caso Bohigas y el Granat.

El espacio público, el gran escenario de esta trama, es problematizado y propuesto como “amplio y ambiguo”. Ante la modalidad de separar el espacio público del privado, Sosenski aclara que “no son esferas opuestas o antagónicas y mucho menos disociadas” (SOSENSKI, 2021, p.25). Será desde esta perspectiva que la autora analizará los espacios públicos.

En el primer capítulo, la autora se centra en el inicio de la preocupación por los secuestros infantiles (1900-1920), donde el robachicos era estereotipado en sus representaciones como “hombre pobre, andrajoso y con un costal”, dejando entrever por momentos la posible conexión racista con la población negra.

Un poco después en el tiempo, 1920 y 1960, en el segundo capítulo, la autora trabajará a partir de los expedientes judiciales varios casos en la ciudad de México, donde indagará específicamente sobre las causas de secuestro infantil. Avanzando en el tiempo, los capítulos tres y cuatro tratan sobre los casos enigmáticos de secuestros las familias Bohigas y Granat, y las repercusiones que tuvieron tanto en la reacción de la policía como de la propia legislación, mostrando los virajes que se vieron en el accionar de la propia fuerza policial.

Ya en el último capítulo, la autora analiza cómo los medios cubrieron el tema de los robachicos, retomando los estereotipos contruidos por la prensa policial y masificándolos por medio del melodrama y el humor, géneros que se utilizaron para dar salida y elaborar las ansiedades sociales.

Entre los numerosos aportes que esta obra nos trae a la historiografía latinoamericana, está la problematización de los usos del espacio público en la ciudad de México, mostrando cómo las prácticas sociales urbanas comienzan a influir en las costumbres privadas de las familias. Las puertas antes abiertas como umbrales de pasaje de vecinos y familias, ahora se cierran ante el miedo al peligro que implicó el aumento de población inmigrante: “Se fueron creando cada vez más espacios cerrados para ofrecer a la infancia el contexto necesario para su cuidado... Poco a poco fue cobrando fuerza la idea de que lo mejor para el niño era divertirse dentro de casa, evitar salir y exponerse al mundo de la excitación y a los peligros que ofrecía el espacio público” (SOSENSKI, 2021, p. 38).

Otro de los aspectos que destaca la autora es la función que los vecinos y familiares tenían en relación a la infancia: “con frecuencia eran quienes daban la voz de aviso si algún desconocido intentaba llevarse a un niño. En varias ocasiones, madres y padres salieron corriendo tras los secuestradores al escuchar el grito de alarma de sus vecinos y los atraparon en su carrera” (SOSENSKI, 2021, p. 40).

A través de un exhaustivo trabajo de archivo, la autora relata numerosos casos de secuestros de niños y niñas, deteniéndose en las modalidades de secuestro, en los relatos de los niños y en las angustias de las familias. También se detuvo a analizar los destinos de dichos secuestros y en el sistema de trabajo ilegal con menores que había atrás, muchas veces relacionados a grupos de poder. Niños y niñas eran enviados a haciendas como mano de obra, eran obligados a mendigar, sometidos a abusos físicos, muchas veces obligados a prostituirse. Esta infancia quedaba bajo las reglas de los secuestradores y de quienes compraban esta mano de obra ilegal. Paralelamente, la autora va mostrando cómo la legislación y la policía comienzan a focalizar sus acciones para frenar y punir el secuestro infantil. Sin embargo, la brecha entre la legislación y la realidad todavía era ancha, y los delitos fueron muy difíciles de rastrear y frenar. Sosenski denuncia: “La impunidad para los traficantes de niños y la laxitud de las autoridades en la aplicación de la justicia exhibieron cierta complicidad con los terratenientes, la cual legitimó la continuación de este tipo de secuestros” (SOSENSKI, 2021, p. 57).

Por otro lado, la autora demuestra cómo los personajes robachicos, rápidamente fueron estereotipados por la prensa, vinculándolos a la población negra o pobre, alimentando ideas de racismo y de clase, infundiendo miedo, a través de la prensa, a las familias. El robachico ahora era negro y pobre, advirtiéndole a las familias cuidarse de este tipo de individuos, alimentando así todo preconceito racista que ya estaba diseminado en la sociedad de mexicana.

Con perspectiva de género, la autora señala que en estas prácticas las autoridades y la prensa responsabilizaron individualmente a las mujeres madres de no cuidar bien a los niños secuestrados, adjudicándole la exclusiva responsabilidad de descuidar a sus hijos. En esta línea, la obra focaliza en aquellos secuestros realizados como “formas de dominio y maltrato machista sobre las madres, en venganza por las decisiones que ellas tomaban respecto de su vida sentimental” (SOSENSKI, 2021, p.80), donde los y las niñas eran objetivadas como premio-castigo en las relaciones amorosas de principio del siglo XX mexicano. Los secuestros para explotación y abuso sexual fueron muy frecuentes,

sobre todo en los sectores más populares. La autora además de mostrar varios casos de estos secuestros problematiza la impunidad con que muchos de los violadores se manejaron. Tres condenas cada 70 acusados, era el número que se manejó en la ciudad de México en este período, lo que devela la libertad con que los violadores se movían hacia niños y niñas.

En el último capítulo, la autora abre el diálogo con la producción cinematográfica y las revistas de historietas, mostrando las formas en que ambos medios han reproducido e influido en la población y en la prensa, sobre las distintas concepciones de los secuestros infantiles. En uno de sus apartados, “La culpa es de la madre”, analiza los secuestros realizados por mujeres, destacando a mujeres infértiles que deseaban cumplir con el único mandato social que se esperaba de ellas: ser madres. Analizando distintas tensiones que surgen en películas de la época, como aquellas referidas a mujeres que no quieren o no pueden ser madres, y mujeres que sí lo desean, pero no pueden, estableciéndose acuerdos o “secuestros” acordados entre ambas mujeres. “Al colocar la máxima responsabilidad en los niños y sus madres, claramente eximían al Estado del papel que debía tener, pero en algún sentido también excusaban a los criminales” (SOSENSKI, 2021, p.185). Con esta afirmación Sosenski muestra el traslado de responsabilidades que se realizaba en este período a la hora de analizar los secuestros. En una sociedad estructurada en forma patriarcal, donde la única responsable del cuidado de los hijos eran las mujeres, si sus hijos desaparecían la responsabilidad recaía exclusivamente en ellas, eximiendo de responsabilidad a padres, Estado y hasta a los propios secuestradores.

Esta es una obra que atraviesa campos emocionales intensos, miedos, angustias, odio, impotencia, indignación. La autora finaliza el libro relacionando la continuidad de los secuestros infantiles hasta el día de hoy: “En México cada día desaparecen siete niñas, niños o adolescentes. Desde 1964 hasta el momento en que escribo estas líneas hay más de 12 mil niños y niñas que no han regresado a casa” (SOSENSKI, 2021, p. 219), lo que evidencia ser un problema crónico de la sociedad mexicana. Finalmente, Sosenski (2021, p. 220) se pregunta: “¿Es México un país amigable con los niños?”, respondiendo negativamente por el desdén y resistencia por parte de las autoridades a tomar medidas efectivas para el cuidado de la niñez.

Robachicos es sin duda una de las obras referentes de historia de la Infancia en América Latina, no solamente por el abordaje desde la historia infantil, sino por el análisis dialógico que la autora presenta entre género, emociones, cine, producción gráfica, y archivos judiciales, confluyendo en un abordaje integral del secuestro infantil que continuamente se vincula a la actualidad mexicana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOSENSKI, S. Robachicos: historia del secuestro infantil en México (1900-1960). Ciudad de México: Grano de Sal, Instituto de Investigaciones Históricas, 2021. 271 p.

Palavras-chave: secuestro infantil, historia, México, espacio público.

DATA DE RECEBIMENTO: 08/03/2022

DATA DE APROVAÇÃO: 24/03/2022

María Laura Osta Vázquez

Doctora en Historia Cultural por la UFSC-Brasil, realizó su post Doctorado en Historia de la Infancia, con la beca Caldeyro Barcia de la ANII. Docente de Historia en el CFE (Institutos Normales). Es investigadora Nivel 1 de la ANII. Profesora en FLACSO-Uruguay. Docente de la Universidad de Montevideo. Ha publicado diversos artículos en revistas arbitradas. Autora de los libros: La infancia del torno, 2020, Imágenes Resistentes, 2019, El sufragio: una conquista femenina, 2008, y de Educación y Secularización en Hispanoamérica, 2011. Ha presentado numerosas exposiciones de trabajos en congresos, coloquios y seminarios uruguayos e internacionales. Ganó diversos premios y becas, entre ellos en el año 2015 el Premio Elsa Chaney de LASA. Miembro de la SUHE (Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación) y de la AUDHI (Asociación Uruguaya de Historiadores). Miembro investigador honorario de CEDEI y de la Comisión directiva de la Sociedad Rodoniana.

E-mail: lauraosta@hotmail.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 2021 a abril de 2022, 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 2021 a abril de 2022, cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 **Abuso y maltrato en la infancia y adolescencia (ISBN 978-950-892-600-5)**
Autoras: María Inés Bringiotti y María Cassinari
Editora: Lugar Editorial, Buenos Aires, 246 páginas.
- 2 **Adolescência e laço social: articulações possíveis no contexto dos jogos on-line (ISBN 978-65-86711-55-4)**
Autora: Renata Sartori Locatelli
Editora: Zagodoni, São Paulo, 128 páginas.
- 3 **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora (ISBN 978-85-7934-231-8)**
Organizadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Editora: Parábola, São Paulo, 112 páginas.
- 4 **Apoyo social percibido en adultos con experiencia de embarazo en la adolescencia: un estudio retrospectivo en cuatro ciudades colombianas (ISBN 978-958-760-302-6)**
Autores: Jacqueline Benavides Delgado e Manuel Francisco Guerrero Martelo
Editora: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 78 páginas.
- 5 **Aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con T.D.A.H. (ISBN 978-3-639-55194-5)**
Autora: Yuvani Hernández Enríquez
Editora: Publicia, La Paz, 96 páginas.
- 6 **Brinquedista e brinquedoteca: olhares sobre a infância (ISBN 978-65-86095-82-1)**
Organizador: Thiago de Araújo
Editora: Wak, Rio de Janeiro, 128 páginas.
- 7 **Cultura lúdica e tecnologias digitais: as experiências das crianças de 3 a 5 anos (ISBN 978-65-250-0932-2)**
Autora: Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo
Editora: Appris, Curitiba, 209 páginas.

- 8 **¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú (ISBN 978-612-326-159-7)**
Álvaro Grompone Velásquez, Luciana Reátegui y Mauricio Rentería
Editora: Fondo Editorial del IEP, Lima, 216 páginas.
- 9 **Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? (ISBN 978-65-251-2453-7)**
Organizadores: Fabrício Santos Dias de Abreu, Joanna de Paoli, Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda e Maria do Socorro Martins Lima
Editora: CRV, Curitiba, 324 páginas.
- 10 **Educação e infância em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores e de gestores (ISBN 9786558408468)**
Organizadora: Lígia de Carvalho Abões Vercelli
Editora: Paco Editorial, Jundiaí, 160 páginas.
- 11 **Educação, tecnologia e isolamento social: o repensar educativo e os reflexos do ensino remoto (ISBN 978-65-251-2594-7)**
Organizadores: Jamile Santinello, Eliziane de Fátima Alvaristo e João Francisco dos Santos Satil
Editora: CRV, Curitiba, 122 páginas.
- 12 **Educación y cuidado en la primera infancia (ISBN 978-950-12-9896-3)**
Autoras: Gabriela A. Fairstein y Mercedes Mayol Lassalle
Editora: Paidós, Buenos Aires, 296 páginas.
- 13 **Educación y jóvenes: diálogos, travesías y desafíos (ISBN 978-607-8814-08-4)**
Autores: Emilio Gerzaín Manzo, Edith Cortés, Isela Guadalupe Ramos y Rossana Tamara Medina
Editora: Universidad de Colima, Colima, 121 páginas.
- 14 **El gran simulacro: el naufragio de la educación Argentina (ISBN 9789875998452)**
Autora: Guillermina Tiramonti
Editorial: Libros del Zorzal, Buenos Aires, 134 páginas.
- 15 **Entre la huida y un sueño. Niñez y juventud migrante del Triángulo Norte de Centroamérica en México (ISBN 978-607-564-310-6)**
Organizadores: Sergio Aguayo Quezada e Luz Angélica Ramírez González
Editora: El Colegio de México, Tlalpan, 104 páginas.
- 16 **Identidades juveniles en Cuba: claves para un diálogo (ISBN 978-959-7226-83-3)**
Organizadoras: Yoannia Pulgarón Garzón Ana Isabel Peñate Leiva
Editora: Publicaciones Acuario, Ciudad de la Habana, 164 páginas.
- 17 **Identidades y consumos juveniles: diálogos, travesías y desafíos (ISBN 978-607-8814-01-5)**
Autores: Edith Cortés Romero, Aideé Consuelo Arellano Ceballos, Adriana Isabel Andrade Sánchez y Alicia Cuevas Muñiz
Editora: Universidad de Colima, Colima, 142 páginas.

- 18 Infancias dignas, o cómo descolonizarse (ISBN 9786124633546)**
Autor: Manfred Liebel
Editora: Editorial El Colectivo, Lima, 217 páginas.
- 19 Jóvenes y violencia: diálogos, travesías y desafíos (ISBN 978-607-8814-11-4)**
Autoras: Carmen Leticia Flores Moreno, Alberto Conde Flores y Aideé Consuelo Arellano Ceballos
Editora: Universidad de Colima, Colima, 215 páginas.
- 20 Juventud y clandestinidad en Lima. Imaginarios y prácticas violentas (ISBN 9786124546785)**
Autor: Jerjes Loayza Javier
Editora: Fondo Editorial UNMSM, Lima, 282 páginas.
- 21 ¿La mala educación o en realidad no sabemos escuchar? (ISBN 9786078788026)**
José Sánchez Jiménez
Editora: Plaza y Valdés, San Rafael, 268 páginas.
- 22 Luzes na educação brasileira em tempo sombrio (ISBN 978-65-251-2665-4)**
Organizadores: Francisco Ari de Andrade, Josy Kelly Abreu Moura, Lara Söldon Braga Holanda e Magnólia Maria Oliveira Costa
Editora: CRV, Curitiba, 212 páginas.
- 23 Saberes expertos e medicalização no domínio da infância (ISBN 9786559530229)**
Organizadores: Sandra Caponi, Fabiola Stolf Brzozowski e Leandro de Lajonquiere
Editora: LiberArs, São Paulo, 340 páginas.
- 24 Sensibilidades e imaginarios virtuales. Consumos tecnológicos electronales y consecuencias en la población juvenil (ISBN 978-9972-46-697-7)**
Autor: Jerjes Loayza Javier
Editora: Fondo Editorial UNMSM, Lima, 253 páginas.
- 25 Ser criança (ISBN 978-65-5906-003-0)**
Autores: Sergio Duda Carvalho, Sandra Zuquim Levy e Maria Célia Hidalgo
Editora: Escuta, São Paulo, 160 páginas.
- 26 Tratado da brinquedoteca hospitalar: humanização, teoria e prática (ISBN 978-65-86095-68-5)**
Organizadores: Tizuko Morchida Kishimoto, Drauzio Viegas e Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira
Editora: Wak, Rio de Janeiro, 468 páginas.
- 27 Una escuela en ronda (ISBN 978-987-801-128-8)**
Autora: Magdalena Fleitas
Editora: Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 304 páginas.
- 28 Vagamundos: historia social de la infancia en Antioquia 1892-1936 (ISBN 978-958-760-299-9)**
Autor: Hermes Osorio Cossio
Editora: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 344 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. A submissão de textos em qualquer categoria só será possível mediante a confirmação do autor, no momento da submissão, de que **TODAS** as condições estabelecidas estão atendidas. O descumprimento de **qualquer um** dos itens é suficiente para a **recusa inicial**, durante a primeira etapa de avaliação, motivo pelo qual recomendamos aos autores que façam minuciosa revisão de seus manuscritos antes da submissão.
3. Serão aceitos apenas artigos, entrevistas e resenhas inéditos.
4. Todos os artigos, entrevistas ou resenhas enviados para submissão deverão estar como documento Word, em extensão “.doc” ou “.docx”, fonte Arial 11, espaço duplo.
5. Ao submeter o texto na plataforma é obrigatório que autoras e autores disponibilizem: nome e sobrenome, e-mail, Orcid, afiliação institucional e informações curriculares de, no máximo, 3 linhas (Existem campos no Passo 3 - Metadados na submissão que devem ser utilizados para isto). Estas informações devem ser enviadas no idioma do(a) autor(a), português OU espanhol. No caso de submissão de entrevista, devem ser enviadas as informações curriculares do(a) entrevistador(a) e do(a) entrevistado(a) no idioma do entrevistado. É fundamental que nenhuma destas identificações apareça no artigo anexado e sim seja inserida no sistema da revista (Ver Norma 12).
6. Autoras e autores de artigos e entrevistas deverão enviar junto com o texto os títulos e resumos em português, espanhol e inglês, assim como 4 a 5 palavras-chave nas três línguas. Os resumos e palavras-chave nas três línguas devem ser inseridos ao final do manuscrito depois das referências, o primeiro sempre na língua original do(as) autor(as) seguidos dos demais.
7. Títulos e subtítulos devem ser separados do restante do texto por espaçamento, e destacados em negrito.

8. As referências bibliográficas devem ser apresentadas em ordem alfabética ao final do texto e se pausarem pelas normas ABNT (NBR 6023, 2002). Obras do(s) mesmo(s) autor(es) devem seguir a ordem cronológica de publicação.

9. Apenas as referências citadas no corpo do texto deverão aparecer e ser mencionadas nessa seção. 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 NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA 2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil**. Disponível em: <http://www.observatorioadolecente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adoles-

[centes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106](#)>. Acesso em 14 abr. 2013.

OBRA ANTIGA E REEDITADA EM DATA POSTERIOR

WINNICOTT, D. W. *Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais*. In: _____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971 (Original de 1951).

REFERÊNCIA DE PUBLICAÇÃO

QUANDO CONSTA O TRADUTOR DO LIVRO

LUJAN, R. P. **Um presente especial**. Tradução Sonia da Silva. 3. ed. São Paulo: Aquariana, 1993.

11. Citações e notas.

- As citações de autores no corpo do texto e as notas de rodapé seguem as normas ABNT (NBR 10520, 2002).
- 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.). Não deverão ser destacadas com negrito ou itálico.
- As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto.
Ex.: Segundo Cordeiro (2008)... .
- Para os casos de documentos do(s) mesmo(s) autor(es) publicados em anos diferentes, utilizar o seguinte modelo:
(DREYFUSS, 1989, 1991, 1995)
(CRUZ; CORREA; COSTA, 1998, 1999, 2000)
- Para os casos de citação de diversos documentos de diversos autores, utilizar os seguintes modelos:
Ex: (CROSS, 1984; KNOX, 1986; MEZROW, 1991).
- As citações de obras antigas republicadas recentemente deve seguir o modelo: Winnicott (1971/1951).....
- 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. Devem ser formatadas em fonte arial 10, justificadas, espaçamento simples.

- Quando se tratar de citação secundária – por exemplo, da citação de um autor citado por uma outra publicação consultada sem que o original tenha sido consultado – citar apenas a obra consultada na seguinte forma, por exemplo: “Arendt (1968, apud BIGNOTTO, 2008)....”.

12. Uso de itálico e aspas duplas:

- **Uso de itálico:** a) títulos de livros, jornais, artigos, crônicas etc, bastando usar em maiúscula a primeira palavra (ex.: *Gabriela cravo e canela*; *A casa das sete mulheres*; b) palavras ou expressões estrangeiras (goal, american way of life), excetuando: – nomes de entidades (Library of Congress), empresas (Edizione Scientifiche Italiane), países (United Kingdom), pessoas (Claude Lévy-Strauss). c) expressões que merecem destaque (nesse caso, usá-las com parcimônia).
- **Uso de aspas duplas:** preferentemente, apenas para as citações curtas no corpo do texto, embora possam ser aplicadas em caso de neologismos ou palavras utilizadas no sentido figurado (nesse caso, usá-las com parcimônia); não utilizamos aspas simples, a não ser no caso de aspas dentro de aspas.

13. É fundamental que o material não contenha qualquer forma de identificação da autoria, o que inclui referências identificadas a trabalhos anteriores do(s) autor(es) do manuscrito e seus vínculos institucionais, bem como informações contidas nos campos das propriedades do documento. Para retirar a identificação de autoria nas Propriedades do arquivo, os caminhos podem variar, dependendo da sua versão de Word ou outro editor de texto. Na ferramenta de Ajuda do seu editor de texto, procure por “Propriedades” ou “Inspeccionar documento” e siga as instruções para remover informações pessoais do documento.

12. Imagens devem ter alta qualidade (resolução mínima de 300 dpi) e formato jpeg.

TEMAS EM DESTAQUE

Os artigos dessa seção devem abordar alguma questão ou problema de investigação que diga respeito à infância e/ou juventude no contexto latino-americano. Como trabalho de investigação científica, os artigos contribuem para o avanço do conhecimento na área, escritos para especialistas – docentes, pesquisadores – mas também para um público mais amplo – estudantes de pós-graduação e graduação, não especialistas. A escrita deve atentar para a clareza do texto. Relatos de experiência profissional podem ser incluídos quando trazem contribuições importantes à prática profissional e à problematização de aspectos teóricos.

1. Os artigos devem ter entre 5 mil a 8 mil palavras (incluindo resumos e referências).
2. Resumos em português, espanhol e inglês de aproximadamente 150 palavras cada um deverão ser inseridos no final do artigo, após as referências, seguidos de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave, nas três línguas, que abarquem a temática abordada no artigo. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
3. Gráficos, tabelas e figuras deverão ser enviados separadamente entre si, cada um deles em arquivo JPG, e estar inseridos no corpo do texto com seus respectivos títulos/legendas. Devem estar numerados sequencialmente, inclusive no nome dos arquivos JPG. Em relação às imagens, os autores devem ter assegurado os direitos de uso, cuja comprovação deve ser enviada à revista.
4. As seções do corpo do texto não começam cada uma em uma nova página e todas devem possuir títulos e subtítulos em negrito onde somente a primeira letra é maiúscula. Os subtítulos, se houver, devem estar alinhados à esquerda, em negrito, com a primeira letra maiúscula.
5. Serão solicitados das/os autoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em tamanho JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

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/A entrevistador/a 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 acompanhar o encaminhamento do texto ou vídeo da entrevista os títulos e resumos da entrevista em português, inglês e espanhol, e de 4 (quatro) a 5 (cinco) palavras-chave nas três línguas. As palavras-chave devem ser separadas por vírgula, com a primeira letra minúscula.
6. Serão solicitados das/os entrevistadas/os e entrevistadoras/es cuja submissão for aprovada para publicação o envio de foto individual em formato JPG com tamanho mínimo de 200 x 200 pixels e qualidade de 300 dpi.

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 1,5 mil a 2 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.
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.

A submissão de manuscritos à Revista implica a cessação de direitos de publicação à DESIDADES que terá a exclusividade de publicação sem quaisquer ônus. O/A autor/a poderá, no entanto, publicar esse material posteriormente, na íntegra, ou parcialmente. No caso de republicação da totalidade ou de partes dos textos em outro veículo, o/a autor/a deve fazer menção à primeira publicação na revista DESIDADES. O/As autores são inteiramente responsáveis pelo conteúdo de seus artigos publicados.

Envio do material

Os artigos, entrevistas e resenhas devem ser submetidos no site da DESIDADES, no portal de periódicos da UFRJ <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades>

Os/As autore/as serão notificado/as 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 – 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 Decania do CFCH

Rio de Janeiro CEP 22290 902

Brasil

Contatos

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 Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

www.desidades.ufrj.br

revistadesidades@gmail.com

DESIDADES

Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude

Revista Científica de la Infancia, Adolescencia y 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 Decania do CFCH

Rio de Janeiro

CEP 22290 902

Brasil

www.desidades.ufrj.br

revistadesidades@gmail.com

