



Participação
infantil
realidade ou desejo?

30 anos após a
Convenção sobre os
Direitos da Criança



Sumário

EDITORIAL

Participar

O direito à participação infantil no 30º aniversário da Convenção

5

30º ANIVERSÁRIO DA CONVENÇÃO

Sem permissão para participar

Por Andrea Iglesias Larroquette

8

INTRODUÇÃO

Direitos das crianças. Luzes e sombras

Por Alicia Entel

6

Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável. **Direitos das**

meninas: desafios e oportunidades

Por Nicole Campos e Viviana Santiago

16

Com palavra própria

Por Alicia Entel

34

Direitos para debaixo do tapete: Políticas públicas e participação efetiva da infância

Por Verónica Becerro e Lucía Guerrini

25

A Arca (de Noé?)

Por Betina Perona

42

Algumas reflexões teóricas e algumas perguntas políticas

Por Valeria Llobet

48

Produção audiovisual para, com e pelas crianças e jovens

Por Esteban Gaggino

56

Entre o protagonismo, o risco e a necessidade de escuta

Por Gabriela Klachko

64

Precisamos das crianças para transformar a cidade

Conferência de Francesco Tonucci em Villa María, Córdoba, Argentina 2018

70

Alfabetizando com múltiplos recursos

Por Laura Vázquez, Ana Pedrazzini, Nora Scheuer e Lucía Bugallo

78

Por escrito

Por Escrito N°13, Ano 2019

Conselho editorial

Thais Cassano de Castro, María L. Berner, Santos Lio, Javier Rodríguez, Vanina Triverio, Adriana Castro

Coordenação editorial

Alicia Entel

Desenho

Di Pascuale Estudio (www.dipascuale.com)

ISSN: 1851-037-X-5

A reprodução e/ou divulgação total ou parcial de textos, fragmentos, resenhas ou imagens é permitida com a condição de citar a fonte expressamente. As opiniões expressas nesta revista, não implicam necessariamente que sejam compartilhadas pela Fundação e Instituto Arcor.

Publicação de distribuição gratuita.



Argentina

Chacabuco 1160, Piso 10, (X5000IY) Córdoba, Argentina.

Tel.: (54 351) 420 8303 / 420 8254

Fax: (54 351) 420 8336

funarcor@arcor.com | www.fundacionarcor.org

Brasil

Rua Olimpíadas, 205, 16º andar, CEP, 04551-000, São Paulo, Brasil. Tel.: 55 11 3046 6800

institutoarcorbrasil@arcor.com

www.institutoarcor.org.br

Chile

Placer 1324, Santiago-Chile

Tel. (56-2) 25208762

funarcorchile@arcor.com

www.fundacionarcor.org/chile

Esta revista foi impressa em papel fabricado com matéria-prima proveniente de florestas gerenciadas de forma responsável e utilizando tintas vegetais.

FOTOGRAFIAS NESTE NÚMERO



Os ensaios fotográficos foram feitos pelo fotógrafo **Nacho Miyashiro**, que se formou em comunicação visual pelo Instituto Walter Benjamin e possui uma especialização em comunicação audiovisual pela Universidad Nacional de San Martín. O primeiro ensaio foi realizado com a assistência de **Paula Díaz Martina** e em colaboração com a **Associação Civil "El ARCA"**, no Centro comunitário "Negrito Manuel", pertencente à localidade de Moreno.

Em seguida, foram realizados dois ensaios documentais, um sobre a vida cotidiana e outro para uma campanha a favor do direito de participação das crianças.



Noelia Vidal. Designer gráfica e fotógrafa.

Desempenha sua carreira de forma autônoma em áreas relacionadas à imagem corporativa, empresarial, publicitária e docente. Apaixonada por cinema, sempre esteve ligada ao mundo audiovisual de Córdoba, o que a levou a trabalhar como fotógrafa em diferentes produções de filmes locais. Desde 2018, dedica-se ao coletivo Enfoca Educación e à sua Escuela de Fotografía Esencial. Seu trabalho documental é motivado pela investigação da relação e percepção do ser humano com seu espaço, tendo se desenvolvido principalmente em questões sociais e ambientais, com foco cultural.



EDITORIAL

Participar

O DIREITO À PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO
30º ANIVERSÁRIO DA CONVENÇÃO

Se propuséssemos fazer uma lista de sinônimos associados ao conceito de *participação*, com certeza surgiriam palavras como contribuir, cooperar, gerar, intervir, influenciar, colaborar, co-construir.

Da mesma forma, no desejo de nomear a *não participação*, surgiriam tantas outras palavras como desconsiderar, silenciar, esconder, isolar.

O que fica evidente é que nem em um cenário, nem em outro, a ligação com o conceito de *direito* está presente, mesmo quando uma das características centrais da participação é a decisão de ser incluído em um processo que supõe um exercício permanente de direitos.

Levando isso em consideração, o Instituto Arcor no número 13 de “Por Escrito” reúne diversas vozes sobre a participação infantil e sua conexão com a categoria de direitos da criança, ressaltando assim sua íntima vinculação.

Contudo, como os e as autoras que estão presentes nessa edição discutem de diversas maneiras, a participação pode ser um imperativo, uma conveniência, uma estratégia, um adjetivo, uma proibição, uma modalidade, mas para que seja um direito deve necessariamente constituir-se em uma ação, um exercício, uma prática. Por isso, a categoria central de participação percorre esse número da revista ao longo da reflexão sobre a comemoração dos 30 anos da Convenção do direito da criança e do adolescente, uma vez que mostra cenas específicas abundantes sobre a ação de participar.

Assim, os cenários teóricos, conceituais e as cenas práticas de participação reúnem-se nos diversos artigos para legitimar a discussão sobre os alcances, limites, modos, avisos e complexidades de implementar o direito à participação infantil nas dinâmicas atuais.

Com a intenção de ser um lembrete para a ação e com o compromisso de continuar buscando mais e melhores modalidades para unir-se com as crianças, convidamos você a ler as próximas páginas.

A convicção e a confiança de que a partir de um olhar atento às crianças chegaremos a lugares muito mais amáveis e abrangentes, segue sendo o norte de “Por Escrito”.

Instituto Arcor

INTRODUÇÃO

Direitos das crianças. Luzes e sombras

Por Alicia Entel



Há trinta anos, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi constituída em todo o mundo, com consenso em vários países, culturas e sistemas jurídicos. Conforme se observa na edição de 2014 do Unicef “A Convenção sobre os Direitos da Criança é o tratado de direitos humanos mais amplamente ratificado na história: 194 países até o momento”. Algumas nações a ratificaram em âmbito supranacional, outras no campo constitucional e outras no setor legal. Mas, de modo declarativo, o sucesso era incontestável. Para citar alguns exemplos, a Argentina adotou a Convenção em 1990 e a incorporou à Constituição Nacional na reforma de 1994. No entanto, somente em 2005, o país aprovou uma lei para a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente (lei nacional 26.061), de acordo com as diretrizes de proteção integral da Convenção. Por sua vez, o Chile não a incorporou em âmbito constitucional, mas promulgou leis e decretos que a apoiam em relação à educação, saúde, trabalho infantil etc.

No Brasil, o debate sobre os princípios inscritos na Convenção já havia repercutido na nova Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, que pela primeira vez considerou as crianças como sujeitos de direitos, nos termos do artigo 227. Este artigo, por sua vez, foi a base do Estatuto da Criança e do Adolescente, adotado em 13 de julho de 1990, nos termos da Lei Federal 8.069. A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada no Brasil em 21 de novembro de 1990, nos termos do Decreto 99.710.

A confirmação e a sedimentação da Convenção em cada país originaram um compromisso inalienável para que as crianças pudessem exercer esses direitos. Mas, assim como o movimento das marés, às vezes, os direitos parecem ser cumpridos e, em outros momentos, o retrocesso é evidente e parece consolidado.

Por isso, o eixo central deste número 13 da revista *Por Escrito* busca celebrar e recordar a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente com uma visão realista sobre as realizações nesses 30 anos, mas também com o reconhecimento de áreas sombrias, vazios e novos desafios. E ainda mais, concentramos nossa dedicação a fazer uma retrospectiva sobre o **Direito de participação infantil e juvenil** em diversos âmbitos da vida social.



Abrimos o número com um panorama geral da região com o artigo “Sem permissão para participar” de Andrea Iglesias Larroquette. Continuamos com outro igualmente necessário, pois lida com a questão da infância relacionada ao gênero: “Direitos das meninas: desafios e oportunidades”, de Nicole Campos e Viviana Santiago. A jornada de leitura continua com o trabalho dedicado, principalmente, ao pensamento sobre políticas públicas de e para as crianças: “Políticas públicas e participação efetiva da infância”, de Verónica Becerro e Lucía Guerrini. Já em termos do que precisamos fazer, abordamos a importância da apropriação da linguagem pelas crianças no artigo “Participação infantil. Com palavra própria”, de minha autoria. Incluímos também, com imagens, a experiência de *El Arca*, relatada por sua diretora Betina Perona, sobre como crianças de setores populares desfavorecidos desenvolvem atividades participativas e como a instituição, com toda a sua dificuldade, se esforça para melhorar a qualidade de vida das crianças.

A pesquisadora Valeria Llobet, que já havia escrito sobre o assunto para a revista há uma década, dessa vez, desenvolve um balanço crítico sobre as realizações e deficiências no artigo “Sobre a participação de meninas e meninos: algumas reflexões teóricas e algumas questões políticas”. Com um olhar realista, adverte sobre o hiato que existe entre afirmações e realidades.

No âmbito dos direitos, o produtor e diretor de programas de televisão de e para crianças desenvolve sua experiência no artigo “Produção audiovisual para, com e pelas crianças e jovens”. Por sua vez, com a ideia de que quanto mais ferramentas você tiver, melhor será a interlocução com as crianças, incluímos um texto de cunho psicológico sobre o valor da escuta, presente no artigo de Gabriela Klachko: “Crianças. Entre o protagonismo, o risco e a necessidade de escuta”.

E como não poderiam faltar, as palavras e reflexões do professor Francesco Tonucci se fazem presentes em uma de suas conferências: “Precisamos das crianças para transformar a cidade”, em cuja transcrição, que denominamos “Os direitos ao vivo e *in situ*”, incluímos também as imagens preparadas pelo Mestre em ilustração, conhe-

cido como Frato. Permanece no ar a questão do quão doente uma sociedade deve estar para precisar aprovar uma Convenção para defender seus filhos.

Por outro lado, a título de exemplo, e reconhecendo que, mesmo nas práticas educacionais mais elementares, é possível incentivar a participação, concluímos o itinerário de leitura com o texto de pesquisa “Alfabetizando com múltiplos recursos” de Vázquez, Pedrazzini, Scheuer e Bugallo.

A produção fotográfica ficou a cargo de Ignacio Miyashiro e sua equipe, que manifestaram uma sensibilidade especial para registrar situações durante os diálogos com as crianças. Tentamos, de alguma maneira, na retrospectiva desses 30 anos, reconhecer que diferentes organizações da sociedade civil, as próprias crianças e jovens e, às vezes, de modo instável, os Estados, aprofundaram o direito à participação. Mas temos a ambição de que todos os direitos aprovados na Convenção e outros que surjam pelo amor às crianças não sejam novamente obscurecidos por circunstâncias sombrias. Convidamos você a ler e a agir.



30º ANIVERSÁRIO DA CONVENÇÃO

Sem permissão para participar

Lideranças transformadoras e o direito de participação de crianças e adolescentes

Por **Andrea Iglesias Larroquette***



* Estudante de psicologia na Universidad de Valparaíso, Chile, e é mestre em psicologia social. Trabalha pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes há mais de 20 anos. Atualmente, é assessora em matéria de direitos e proteção contra a violência para América Latina.



Contradições e paradoxos sobre a participação de crianças e adolescentes

Neste ano, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) cumpriu 30 anos. De forma coloquial, podemos dizer que chegou à idade adulta e, sem dúvida, muitos interpretariam isso como um sinal de maturidade ou completude. Isso diz mais sobre a importância dos desafios pendentes em termos de transformações culturais no que se refere a ser criança e a não ser considerado menos/incompleto, do que os avanços concretos na questão dos direitos humanos das crianças e adolescentes.

Longe de qualquer estado desejado de maturidade, os vários balanços realizados a propósito do aniversário da CDC colocaram em evidência um conjunto de avanços em matéria de direitos que parecem cobrir especificamente “nossos filhos”. Ou seja, para crianças e adoles-

centes escolarizados, de famílias de classe média, heterossexuais, embranquecidas, para mencionar alguns eixos de referência.

É interessante considerar que a adoção da CDC coincidiu com um período de profundas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas: com o final da Guerra Fria, uma onda de eleições democráticas transformou o cenário político mundial que, em seu conjunto, contribuiu para promover uma grande melhoria no bem-estar e na redução da pobreza extrema, panorama que mudou radicalmente em 30 anos em uma direção totalmente oposta.

Como demonstra o último relatório de Alianza Joining Forces (2019), existem fortes debates referentes aos impactos da CDC e como a mudança foi catalisada. No entanto, é possível identificar certas áreas de progresso.

Por um lado, a CDC acelerou a introdução de uma série de novas leis e políticas que contribuíram para aumentar a proteção formal das crianças e sua visibilidade nos governos. Como todos nós sabemos, o reconhecimento de um direito não equivale à sua materialização, mas há evidências conclusivas de que as mudanças na lei contribuem para melhorias notáveis em áreas em que as crianças são especialmente vulneráveis, como exploração laboral, punição corporal, cuidado alternativo e casamento infantil forçado.

Por outro, proporcionou uma estrutura em que os Estados mais eficazes e receptivos aumentaram seu investimento em serviços essenciais, melhorando os resultados em saúde e educação. Melhorar o seguimento e a coleta de dados ajudou os governos a medir os avanços.

Ao mesmo tempo, uma sociedade civil reforçada tem



“Uma sociedade civil reforçada tem desempenhado um papel cada vez maior ao exigir de governos a capacidade de se responsabilizar pelos avanços, de demonstrar uma prestação eficaz de serviços e de aumentar as expectativas dos cidadãos em relação ao que lhes corresponde.”

desempenhado um papel cada vez maior ao exigir de governos a capacidade de se responsabilizar pelos avanços, de demonstrar uma prestação eficaz de serviços e de aumentar as expectativas dos cidadãos em relação ao que lhes corresponde.

No entanto, apesar de todos esses avanços, a agenda pendente permanece enorme. Para milhões de meninas e meninos, os direitos brilham mais por sua ausência que pelo seu cumprimento. Todos os anos, mais de cinco milhões de crianças seguem morrendo por causas que podem ser prevenidas¹. Mais de 60% das crianças que frequentam a escola primária nos países em desenvolvimento não atinge um mínimo de proficiência na aprendizagem². Há 815 milhões de pessoas que passam fome e 150 milhões de crianças pequenas que veem como a desnutrição crônica dificulta seu desenvolvimento mental e físico no longo prazo.³ Um sem fim de crianças, em países ricos e pobres, enfrenta uma realidade diária de pobreza, exploração, violência, negligência e abuso.

Nesse mesmo informe (FAO, 2018), propõe-se que o desafio de materializar os direitos estabelecidos na CDC tenha pelo menos duas dimensões. Uma delas envolve concluir o trabalho em áreas como a mortalidade infantil e a educação básica, em que, apesar do progresso alcançado, foram deixados para trás grupos de crianças. Cada vez mais, as crianças que ainda se enfrentam com um risco considerável de morrer prematuramente, de passar fome ou de carecer de acesso à educação são aquelas que vivem em contextos mal governados ou afetados por conflitos ou aquelas que pertencem a grupos sociais excluídos. É politicamente conveniente para muitos governos ignorar esses grupos de crianças, enquanto a falta de recursos e condições no terreno geralmente dificulta a melhoria da sua situação, mesmo quando há vontade de fazê-lo.

O segundo desafio afeta os direitos em áreas em que o avanço tem sido menos constante e em que muitos governos ainda precisam traduzir a visão da CDC em política ou prática. Isso é especialmente verdade em relação à proteção de crianças contra a violência e seus direitos civis e políticos.

É evidente que esses dois desafios estão intimamente relacionados. As crianças a quem é negado o direito à saúde ou à educação por causa de barreiras sociais e políticas, geralmente ligadas a gênero, etnia ou deficiência, têm maior probabilidade de garantir esses direitos caso seja fortalecida sua voz política e seja enfrentada ativamente a discriminação.

E ainda mais. **É muito improvável que seja possível avançar na garantia dos direitos de crianças e adolescentes sem a participação deles e delas.**

Curiosamente, isso que pode parecer uma conclusão importante, nada mais é do que uma reafirmação do que implica a participação

1 https://www.who.int/gho/child_health/mortality/mortality_under_five_text/en/ (em inglês)

2 BANCO MUNDIAL. World Development Report: Learning to Realise Education's Promise. Washington D. C.: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2018. Panorama geral disponível em espanhol: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096ovSP.PDF?sequence=64&isAllowed=y>.

3 FAO, IFAD, UNICEF, WFP, WHO State of Food Security and Nutrition in the World. Roma: FAO, 2018.

entendida pelos referentes da transformação social e pela busca de condições de justiça e dignidade. O que evidencia que, depois de 30 anos, ainda segue sendo urgente ressaltar que tipo de participação de crianças e adolescentes estamos falando.

De que estamos falando quando falamos de participação de crianças e adolescentes?

Talvez o exercício que devemos começar a fazer seriamente é entender o que significa e o que implica gerar condições e liberdades para que crianças e adolescentes possam participar das decisões que afetem suas vidas. Isso que, em princípio, pode parecer muito simples, traz consigo uma reflexão sobre os sentidos éticos e políticos que esse estar no mundo supõe e, em particular, uma tomada de consciência das formas de poder que impedem/possibilitam a participação de crianças e adolescentes.

Com base no etnólogo francês Claude Lévi-Strauss, poderíamos dizer que participação é uma palavra “com significado flutuante” (Anderson, 1998: 574). A palavra adquire um significado mais específico somente se conhecermos os objetivos apontados por ela, em todo caso, o contexto e as condições sob as quais esses objetivos são estabelecidos devem sempre ser levados em consideração.

Qualquer pessoa que escute, ame, seja criativa ou simplesmente viva sua vida sempre participa ou toma parte, mas não necessariamente persegue algum objetivo com isso. Por outra parte, ainda que a participação se associe com objetivos positivos e desejáveis, também é possível atividades abomináveis com fins desprezáveis.

Por outro lado, podemos dizer que a participação pode ocorrer em diferentes campos de ação e áreas da vida – família, esfera pública – e se referir a objetivos pessoais, privados, sociais, econômicos ou políticos que, muitas vezes, na vida real, não estão estritamente separados uns dos outros.

Ora bem, quando se estabelecem objetivos éticos, a participação pode ter uma nuance moral que orienta e qualifica o que você deseja alcançar, enquanto qualifica o processo e constitui sujeitos nessas interações.

Sob o aspecto dos objetivos, o mais apropriado é diferenciar entre uma concepção instrumental ou utilitária de participação – participação como meio – e outra baseada em direitos, transformadora e emancipatória – participação como objetivo (Theis, 2007).⁴

Liebel e Saavi (2012) diferenciam essas concepções indicando que se fala de uma compreensão instrumental ou utilitária quando se recorre à participação para tornar mais eficaz alguma medida que envolva os afetados no planejamento, para que se identifiquem mais com ela, ou quando o objetivo é melhorar o desempenho, tornando-a uma questão pessoal. Nessa noção de participação, o único que conta é a “utilidade”, por tanto, se “aplica” somente enquanto se gera essa utilidade.

Atualmente, essa forma de participação está presente tanto em estratégias empresariais de produção quanto em projetos reformadores

em áreas como assistência social, planejamento urbano ou política de desenvolvimento. Seu objetivo é, em primeiro lugar, aumentar o grau de identificação e reduzir resistências e oposição.

Em relação às crianças, esse tipo de participação se pratica, por exemplo, nas escolas para manter atentas as crianças que estão “fartos” e motivá-las a se esforçar mais, também para prevenir conflitos com crianças “difíceis”. Em outros casos, quando se espera obter maior eficiência no planejamento da política comunitária, as crianças são incluídas, assim como quando sua participação é considerada uma vantagem “inovadora” na competição intercomunitária. Uma conotação semelhante é observada no caso de adultos que criam “organizações infantis” para mobilizar crianças ou alcançar determinados objetivos pré-estabelecidos por meio delas, embora o fato de conceder às crianças uma certa margem de ação própria na “sua” organização, isso não significa que a participação não seja instrumental ou utilitária.

Um indício do uso instrumental ou utilitarista da participação pode ser observado quando se fala em “deixar participar”, em “incluir ou envolver” pessoas em geral ou crianças em particular.

Na mesma linha de pensamento, Liebel e Saavi (2012) argumentam que a visão de participação baseada em direitos geralmente visa promover a emancipação e a igualdade de direitos. Nesse sentido, pretende contribuir para a democratização da sociedade e das relações sociais, o que significa que também possui uma função transformadora, cujo objetivo é realizar determinadas mudanças nas estruturas sociais e políticas.

No entanto, para poder determinar se esse conceito de

⁴ Sobre essa diferenciação, consulte também Cornwall (2008: 274) e White (1996). Ambas as autoras argumentam que o que é decisivo para os resultados concretos das instâncias de participação não são apenas os objetivos daqueles que iniciam a participação.

participação realmente ajuda à emancipação e à igualdade de direitos, é necessário saber quais são os interesses subjacentes e as condições concretas de execução. Somente assim é possível determinar se as pessoas podem fazer uso de seu direito de participar e se ele faz sentido para elas.

Nesse sentido, as concepções sobre a participação como assuntos essenciais da vida humana são superadas, independentemente se são úteis ou não para alguém (e para quem), e a participação é concebida como um elemento inerente ao sujeito ator, que amplia seu escopo de ação e o protege de reduzido a um mero objeto.

A compreensão da participação como um direito se baseia em um conceito de ser humano segundo o qual ele é do interesse de todas as pessoas, e todas as pessoas são, em princípio, capazes de fazer uso desse direito.

Os enfoques de participação com base nas teorias da democracia em geral descuidam das condições de vida e dos interesses concretos. No caso das crianças, geralmente se limitam a invocar o significado da “democracia” para eles como cidadãos em potencial ou tendem a entender a participação como um meio pedagógico ou político-educacional para “formar” cidadãos “bons” e “competentes”. De modo que, nem os enfoques de participação instrumentais nem aqueles com base e teorias democráticas podem pretender não instrumentalizar as crianças para fins heterônomos. Em geral, a participação é contemplada pela perspectiva do indivíduo, já seja para ampliar sua margem de ação e experiência ou para sua instrumentalização.

Nesse sentido, podemos compreender a participação como uma possibilidade ou oportunidade que o indivíduo tem de ganhar maior margem de ação, mais poder e influencia em uma sociedade “desigual” e “não livre” – liberação, empoderamento –, mas também como possibilidade ou oportunidade que o indivíduo tem de escapar de uma posição marginal e de conseguir mais reconhecimento social e maior “pertencimento” – inclusão, participação.

O que resulta fundamental é a compreensão de que tais possibilidades ou oportunidades do “indivíduo” exigem a ação coletiva e estão relacionadas com a transformação das formas de poder abusivas, que estão na base de todas as violações de direitos humanos, também de crianças e adolescentes.

Dessa forma, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos requer, além da retórica discursiva, condições materiais e relacionais que lhes permitam articular seus próprios pensamentos-ações e permitam transformar estruturas/relações de poder gerando impactos (significativos para elas) em suas condições de vida.

Somente a alusão retórica à CDC, a apelação permanente de que são sujeitos de direitos e a ausência e retrocesso de condições materiais e simbólicas para o reconhecimento e a dignidade das crianças, traz efeitos adversos da complacência e da desmobilização.

Participação e poder são coisas de crianças

O que temos que ter muito claro é que as concepções específicas da infância resultam decisivas, pois incidem diretamente sobre a maneira como se concebe a participação e os espaços sociais conside-



rados legítimos para a participação infantil (Thomas, 2007; Gaitán e Liebel, 2011).

Os direitos de participação estabelecidos na CDC baseiam-se no conceito de direitos individuais que as crianças têm no sentido de ser ouvidos e de poder opinar. Embora ninguém negue que estejam relacionados a um conjunto de direitos (liberdade de expressão, liberdade de pensamento, consciência, religião e proteção da vida privada, liberdade de associação e reunião e o direito de receber uma informação adequada, contidos nos artigos de 12 a 17 da CDC), o que se instaura é a ideia de que a participação se restringe a dois aspectos em particular:

ser consultados e tomar decisões. Isso em geral reduz a participação da atuação para um mero falar, pensar e decidir [...] Definir a participação principalmente como influência e tomada de decisões faz parte da conversão geral da atuação, da fala organizada pelo mundo desenvolvido minoritário (Alderson, 2008: 79, itálico do original).

Essa consideração inicial traz consigo a ideia de que seu direito a opinar se limita a “assuntos que afetem a criança”, excluindo completamente qualquer responsabilidade política, social ou econômica que possa ser organizada “do mundo adulto” para o “mundo das crianças”.

Em muitas de nossas culturas latino-americanas, as crianças são percebidas como membros integrais da comunidade, com características específicas, mas cuja vida não transcorre à margem da existência dos “adultos” e com graus diferenciados de responsabilidade em questões econômicas e políticas. Importantes exemplos do que foi expresso nos movimentos de crianças trabalhadoras no Peru, desde a década de 1970.

É fundamental que as crianças deixem de ser consideradas seres que vivem separados do mundo adulto e que se encontram em processo de se converter em adultos plenos. Principalmente porque essa construção «ocidental» e colonial totaliza uma realidade que dista muito da que vive a grande maioria das crianças, em especial, aquelas que enfrentam os mais brutais ataques à vida e à dignidade que pode enfrentar um ser humano.

A economia e a política de imigração dos Estados Unidos afeta a vida das crianças. Negócios transnacionalizados de drogas, tráfico de órgãos e exploração sexual afetam a vida das crianças. A cultura de impunidade das igrejas frente à violência sexual afeta a vida das crianças e poderíamos continuar a lista.

O interessante é que esse imaginário que divide o mundo das crianças e o mundo dos adultos opera em pseudodefesa das crianças e de seus direitos, expressando argumentos que indicam que a participação viria a roubar a “infância”, tirá-las do mundo da brincadeira, harmonia familiar e educação para a vida adulta. Vale então perguntar: quem é responsável de que as crianças sejam sistematicamente deslocadas, exploradas e/ou abusadas? De qual vida estamos tirando essas crianças com esse tipo de argumento?

Se pararmos por aí, o conceito de participação política é conceitualizado de maneira muito “específica” para as crianças, na forma de uma “relação ensino-aprendizagem” (Wyness, Harrison e Buchanan, 2004: 84) que impede ver o autoconceito e a atuação política da criança que,

“A compreensão da participação como um direito se baseia em um conceito de ser humano segundo o qual ele é do interesse de todas as pessoas, e todas as pessoas são, em princípio, capazes de fazer uso desse direito”



“É fundamental que as crianças deixem de ser consideradas seres que vivem separados do mundo adulto e que se encontram em processo de se converter em adultos plenos”

muitas vezes, tem lugar no meio da vida de uma sociedade ou um grupo social de “adultos” e, em geral, nasce da iniciativa própria das crianças.

Quando a participação é participação, não pede licença e não se limita a ações pontuais. E isso vale para crianças e adolescentes, como vale para todos os espaços em que se busca transformar as condições que limitam a vida, geram desigualdade e precariedade.

Na última década, vimos surgir interessantes movimentos infantis e juvenis, desde 2006 para alguns, desde 2011 para outros, “A Revolução Pinguim” no Chile, pelo direito a uma educação pública e de qualidade, ou o movimento de defesa contra violência nas escolas e a Marcha pelas nossas vidas nos Estados Unidos, liderada por adolescentes migrantes cansados da incapacidade das instituições educativas de oferecer-lhes defesa contra a violência nas escolas, ou os movimentos de defesa contra a mudança climática na Europa, ou a conquista feminista por uma educação não sexista nas escolas públicas no Chile.

Fica claro que, quando as crianças participam de movimentos de protesto político, isso não é visto como forma de participação política, mas acima de tudo ou exclusivamente como uma tendência negativa e um perigo para as crianças ou, inclusive, como grupos “terroristas” que colocam em perigo a estabilidade democrática, ocultando totalmente o sujeito criança no discurso.⁵

Para provocar

Quando perguntamos aos adultos quais são as principais barreiras que impedem a participação das crianças, de maneira unânime é possível perceber o “adultocentrismo”. Por isso a importância de fazermos estas perguntas:

Até que ponto avançamos na desconstrução da ideia de que as crianças devem obedecer incondicionalmente aos adultos, especialmente àqueles que as alimentam e as mantêm, devem servi-los e se submeter plenamente às suas decisões?

O que nos impede de abandonar esses espaços aparentes de privilégio autoritário, quais seriam as causas?

Até que ponto estamos dispostos a abrir espaços significativos de participação para crianças e adolescentes?

Até que ponto estamos dispostos a ser orientados por crianças e adolescentes, a construir relações igualitárias com eles e deles receber conselhos?

Refletir sobre as formas de poder que constituem relações sociais, de gênero, econômicas e políticas em que as crianças são menos e os adultos mais, continua sendo uma tarefa pendente. Valeria a pena se perguntar por que e como se transformam as relações de dominação e privilégios, deixar-se envolver por reflexões feministas e antirracistas para, em conjunto, ajudar crianças e adolescentes a pensar outras formas de emancipação e dignidade que incluam todas as crianças.

⁵ Exemplos lamentáveis da criminalização da ação política de crianças que temos no Chile com a aplicação da Lei Antiterrorista a menores de idade do povo Mapuche, até 2011, na ocupação policial do instituto nacional em Santiago do Chile.

Referências bibliográficas

- Anderson, Gary L., (1998) “Toward Authentic Participation: Deconstructing the Discourses of Participatory Reforms in Education”, em *American Educational Research Journal*, vol. 35, núm. 4, pp. 571-603.
- Alderson, Priscilla (2008) *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- en Libely Saadi (2012) *Desacatos*, núm. 39, maio – agosto 2012, pp. 123-140
- Child Rights Now (2019). *La Segunda Revolución. 30 años de derechos de los niños y las niñas y la agenda pendiente*. Julho de 2019, *Joining Forces*.
- Cussíanovich, Alejandro (2009) *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños trabajadores de América Latina y el Caribe, Lima.
- Gaitán, Lourdes y Manfred Liebel (2011) *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*, Universidad Pontificia, Comillas, Editorial Síntesis, Madrid.
- Libely Saadi (2012) *Desacatos*, núm. 39, maio – agosto 2012, pp. 123-140.
- Organização das Nações Unidas (ONU), 1989, *Convención sobre los Derechos del Niño* (Convenção sobre os direitos das crianças), Organização das Nações Unidas, Nova York.
- Theis, Joachim (2007) “Performance, Responsibility and Political Decision-Making: Child and youth Participation in Southeast Asia, East Asia and the Pacific”, em Joachim Theis, Ravi Karkara e Isami Kinoshit (eds.), *Children, Youth and Environments*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-13, on-line: <<http://www.colorado.edu/journals/cye>>.
- Wyness, Michael, Lisa Harrison y Ian Buchanan (2004) “Childhood, Politics and Ambiguity: towards an Agenda for Children's Political Inclusion”, em *Sociology*, vol. 38, núm. 1, pp. 81-99.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Direitos das meninas: desafios e oportunidades

Por **Nicole Campos** e **Viviana Santiago**



Viviana Santiago é pedagoga e há mais de 13 anos trabalha no terceiro setor, em organizações internacionais especialistas na promoção do direitos, principalmente nos direitos da criança e adolescente. Escreve em seu blog Palavra de Preta e colabora com blogueiras negras. Atualmente ela é gerente de gênero e incidência política na Plan International Brasil e coordenadora executiva da Rede de meninas e Igualdade de Gênero - RMIG.

Nicole Campos é socióloga e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Trabalha na área de desenvolvimento há mais de 10 anos, é certificada em Gestão de Projetos para o Desenvolvimento Profissional (PMD Pro), e possui ampla experiência na gestão de projetos para a mobilização de recursos para o terceiro setor. Atualmente, é gerente técnica de programas da Plan international Brasil.

As meninas são o grupo mais excluído do mundo e enfrentam discriminação e abuso apenas porque são jovens e mulheres. Em cada etapa, desde os primeiros anos de vida até a idade adulta, as meninas enfrentam diferentes desvantagens na educação, saúde, trabalho e vida familiar, o que está diretamente relacionado a essa dupla discriminação. Quando determinados fatores, como pobreza, etnia ou deficiência, se cruzam e, ao mesmo tempo, prevalecem os estereótipos de gênero e as relações desiguais de poder, as desvantagens para as meninas se multiplicam.

Depois de analisar mais de 1.300 documentos internacionais que respaldam os direitos das meninas, a Plan International¹ revelou como elas são invisíveis no direito internacional. A maioria dos do-

1 A Plan International é uma organização humanitária e de desenvolvimento independente que trabalha em 71 países mundo afora, na África, América e Ásia para promover direitos para os meninos e igualdade para as meninas.



cumentos de política internacional adota a neutralidade em termos de gênero ou idade e, muitas vezes, tende a colocar as meninas em categorias genéricas de meninos, de adolescentes ou jovens, ou de mulheres, relegando assim os direitos das meninas à fronteira entre meninos e mulheres.

Meninas – Direitos e violência no Brasil

De acordo com a investigação *Por Ser Menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências*, realizada pela Plan International, no Brasil, enquanto 11% dos meninos arrumam a cama, no caso das meninas, 81,4%; 76% das meninas lavam pratos e mais de 68% cozinham. Uma em cada três meninas pesquisadas diz que o tempo para brincar é insuficiente e uma em cada cinco conhece uma garota em situação de violência. Além disso, 70% das meninas não conhecem, ou apenas ouviram falar do Estatuto da Criança e do Adolescente. Mesmo assim, a maioria das meninas de até 14 anos de idade entrevistadas no Maranhão disse

que, quando menstruou, teve que deixar de brincar e começar a passar mais tempo realizando tarefas domésticas. Sentem que estão ficando adultas.

Em números absolutos, o Brasil é o quarto país em que mais ocorrem casamentos infantis²:

- 877 mil mulheres entre 20 e 24 anos de idade se casaram antes dos 15 anos;
- Mais de 3 milhões de mulheres entre 20 e 24 anos se casaram antes dos 18 anos;
- Segundo o estudo do Pro-mundo, Ela vai no meu barco, 36% do total de mulheres casadas se casou antes dos 18 anos com homens, em média, 9 anos maiores.

Todas as entrevistadas que estão casadas hoje tiveram uma vida sexual ativa, nem sempre com proteção, mas escondiam isso da família e, mesmo antes que essa experiência sexual fosse exposta, o casamento se dava.

Na América Latina e no Caribe (ALC), o Brasil se encontra entre os cinco países com os índices mais altos, conforme detalhados a seguir: Nicarágua (41%), República Dominicana (37%), Brasil (36%), Honduras (34%) e México (23%). Isso significa que, uma de cada quatro meninas de ALC se casa antes dos 18 anos.

Outro problema que afeta as meninas é o trabalho infantil. Uma investigação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) indica que o trabalho infantil doméstico está classificado como uma das piores formas de trabalho infantil desde 2008. Quando as meninas, são na maioria

meninas, realizam trabalho infantil doméstico, seus direitos à vida, saúde e educação, o direito de brincar, de lazer e até seu desenvolvimento físico, psicológico e social são violados. Ainda assim, no Brasil atual, milhares de meninas realizam trabalho infantil doméstico: 94,1% são meninas, 73,4% são afrodescentes, 80% estudavam e não voltaram a estudar; 83% cuidavam das tarefas domésticas em casa; o rendimento médio mensal estimado equivale a 72,8% do salário mínimo no período.

De acordo com os dados do Fundo de População das Nações Unidas (FPNU), no Brasil, existem atualmente 11 milhões de pessoas entre 16 e 29 anos de idade sem acesso à educação e sem oportunidades de trabalho. São aqueles que conhecemos como os “sem-sem”. A investigação indica que 27,9% das mulheres jovens se encontram nessa categoria. Uma mulher preta jovem, por exemplo, tem de 2 a 3 vezes mais possibilidades de ser sem-sem que um homem branco. A maternidade precoce é um dos fatores associados a essa situação. Entre os jovens de 15 a 19 anos que estão sem estudar e sem trabalhar, 59,7% têm pelo menos um filho e 69% deles são mulheres.³

Os dados antes mencionados colocam em evidência uma realidade de absoluto descumprimento de direitos. O estado brasileiro precisa avançar nesse sentido. Reconhecemos que a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) é uma oportunidade para promover estratégias que realmente permitam a todas as meninas brasileiras ter acesso a seus direitos e realizar plenamente seu potencial.

Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴ foram desenhados com base nos Objetivos do Milênio e formam parte de um Protocolo Internacional ambicioso e extremamente necessário, sancionado na Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) no mês de setembro de 2015. No total, 193 estados-membros das Nações Unidas, entre eles o Brasil, assumiram o compromisso de adotar uma estratégia global para os próximos 15 anos, o que chamaram de “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”.

Atingir a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas será uma contribuição fundamental para o progresso de todos os objetivos e metas da Agenda. A materialização plena do potencial humano e do desenvolvimento sustentável não será possível se a metade da humanidade segue sendo ignorada por completo, tanto os direitos humanos quanto as oportunidades.

Os compromissos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável representam um avanço importante na abordagem dos direitos das mulheres e meninas. Alguns exemplos incluem metas para acabar com a violência de gênero e práticas prejudiciais, como casamento prematuro e forçado e mutilação genital feminina. Metas que destaquem a necessidade de reduzir as lacunas de gênero que permanecem em ma-

² *Tirando o Véu – Casamento Infantil no Brasil* – Plan International Brasil, 2019.

³ FPNU: A geração sem-sem, <https://brazil.unfpa.org/pt-br/news/geracao-sem-sem>, último acesso em 27/07/2019.

⁴ Para obter mais informações (em português), visite: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Último acesso no dia 25 de julho de 2019.



térias como educação, desnutrição, segurança e higiene; e metas que reconheçam a questão encoberta do trabalho doméstico e cuidados não remunerados que frequentemente impedem que essas meninas desfrutem de seus direitos à educação e oportunidades econômicas.

A Agenda 2030 também estabelece o compromisso de garantir a plena participação das mulheres e a igualdade de oportunidades de liderança na tomada de decisões, em todos os níveis da vida política, econômica e pública; de conceder direitos iguais às mulheres em relação aos recursos econômicos e à posse de terra e propriedade; de permitir que todas as mulheres e homens possam obter emprego produtivo e trabalho decente, para que sejam fundamentadas as bases para as futuras gerações de meninas e mulheres jovens com poder econômico.

O princípio fundamental da Agenda 2030 de “não deixar ninguém para trás” determina a necessidade de fazer esforços específicos para abordar os direitos e as necessidades das meninas, que seguem sendo as mais excluídas e discriminadas. A fundamentação da Agenda 2030 na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos tratados internacionais de direitos humanos permite que governos e outros atores sociais, como a Plan Internacional, incluam os compromissos dos ODS e as obrigações de direitos humanos em suas políticas, planos e mecanismos de supervisão e relatórios, de forma que fique bem constituída a responsabilidade de toda a sociedade pela Agenda 2030.

As três dimensões integradas e indivisíveis do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030, econômica, social e ambiental, representam uma mudança importante no que diz respeito às distinções anteriormente traçadas entre o desenvolvimento social e econômico e as questões ambientais e climáticas. Portanto, os objetivos representam os desafios e as realidades complexas e interconectadas da vida das meninas, particularmente.

As meninas e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Para colaborar nessa tarefa, em 2017, a Plan International Brasil elaborou um informe chamado “As meninas e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: uma análise da situação das meninas no Brasil”⁵. A intenção era ampliar o olhar sobre as questões que afetam as crianças no país, com uma abordagem de gênero que ajuda organizações, governos e a sociedade em geral a perceber que as desigualdades não podem ser totalmente resolvidas se não forem tratados os problemas que afetam as meninas. Para tanto, foi feito um esforço para analisar os 17 objetivos, reconhecendo que a agenda é indivisível e que as questões de gênero estão incluídas na agenda como um todo.

Cabe destacar que o objetivo do relatório era colocar em evidência um sujeito determinado que, nesse caso, são as meninas. Para fazer comparações, sistematizações e análises de políticas públicas, recorreremos frequentemente a comparações entre os direitos (ou falta de direitos) desse grupo e de outros grupos sociais, como os meninos e o público adulto.

As meninas são o grupo mais afetado pela violência, tanto nos casos de abandono ou negligência como nos de violência física, psicológica e sexual. Os dados sobre violência sexual refletem as principais vulnerabilidades e assimetrias de direitos, com acentuada elevação no lado das meninas na categoria de gênero.

⁵ Para ter acesso à publicação, visite: <https://plan.org.br/as-meninas-e-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>. O relatório foi elaborado por Daniella Rocha Magalhães, diretora da Sofia Comunicação e Direitos.



“O princípio fundamental da Agenda 2030 de “não deixar ninguém para trás” determina a necessidade de fazer esforços específicos para abordar os direitos e as necessidades das meninas, que seguem sendo as mais excluídas e discriminadas”

O relatório indica que, no país, houve avanços importantes para meninos e adolescentes, que também impactam as meninas. Dados sobre pobreza, desnutrição, educação e saúde, por exemplo, demonstram o progresso alcançado no Brasil depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. Contudo, alguns desafios permanecem, incluindo os seguintes:

- 1. Violência:** as meninas são mais afetadas, tanto em casos de abandono ou negligência como em casos de violência física, psicológica e sexual. Os dados sobre violência sexual refletem as principais vulnerabilidades e assimetrias de direitos, com acentuada elevação no lado das meninas na categoria de gênero. Elas superaram tanto os meninos como o público adulto como vítimas das diversas formas de violência sexual, como abuso, exploração, pornografia etc.
- 2. Saúde:** de acordo com os dados investigados, a gravidez na adolescência diminuiu. No entanto, persistem desafios como garantir a atenção pré-natal e o parto seguro a todas as adolescentes grávidas, bem como a expansão da educação sexual nas escolas. No Objetivo 10 (Reduzir a desigualdade dentro e entre países), muitas propostas legislativas foram elaboradas sobre os direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes. As visões puramente biologicistas ou de cunho moral e religioso representam um impedimento para avançar nesse aspecto.

Plan International – Ação na Agenda ODS para que nenhuma menina fique para trás

No referente a ações relacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a Plan International¹ vem trabalhando como parte de um movimento global composto por várias atrizes e atores que, de seus lugares, fazem sua contribuição. Por exemplo, para combater as causas da desigualdade e da pobreza infantil, trabalhamos conjuntamente com meninos, meninas, suas famílias, comunidades, organizações e governos locais. Acreditamos que os avanços nos direitos da criança em áreas como educação, saúde, proteção contra a violência e acesso à água e saneamento estão intrinsecamente ligados ao fim da pobreza infantil. Também dobramos

nossos esforços de defesa e representação para garantir que as famílias que vivem em situação de extrema pobreza tenham acesso à proteção social e serviços financeiros que lhes permitem aumentar sua renda no longo prazo e acabar com a perpetuação da pobreza entre gerações.

A Plan International trabalha para alcançar mais igualdade de gênero, uma das principais causas de pobreza global. Por meio de A Plan International também trabalha em parceria com organizações e governos para melhorar e expandir informações e serviços de saúde sexual e reprodutiva que atendam às necessidades de crianças e adolescentes.

¹ Na Plan International, acreditamos no poder e o potencial de todas as crianças, mas sabemos que, muitas vezes, elas são restringidas pela pobreza, violência, exclusão e discriminação, e as meninas são as mais afetadas. Para obter mais informações, visite: <https://plan.org.br/>

- 3. Educação:** os dados mostram progressos importantes. As meninas estão presentes de forma simétrica em todos níveis do ensino básico e superior. Mas existe um grupo menor, e igualmente importante, de meninas que não frequentam a escola que não deve ser ignorado, principalmente porque é composto de meninas em situação de maior vulnerabilidade devido ao pouco acesso aos direitos: indígenas, meninas com deficiência e pretas.
- 4. Trabalho:** encontramos alguns dados desagregados sobre a situação das meninas no ensino, o que indica ocupação em outros lugares, embora não os tradicionais do sexo feminino. Não obstante, é preciso obter mais dados sobre o nível de empregabilidade, desemprego, remuneração e sobre o perfil das meninas no mercado laboral. O trabalho infantil doméstico, em si mesmo, revela a estreita relação entre o gênero e as vulnerabilidades. São as meninas negras, pobres e provenientes das áreas periféricas ou rurais, as que cumprem funções domésticas, remuneradas ou não, em suas casas ou na de terceiros.
- 5. Estruturas jurídicas:** alguns projetos de lei e iniciativas do Poder Legislativo ou Executivo, ilustrados no relatório, indicam como estão ameaçados os direitos conquistados até o momento. Uma situação emblemática é a tentativa de suprimir a categoria de gênero em alguns textos legais, como na Base Curricular Nacional Comum, e o projeto de lei Escola sem Partido. O mesmo acontece com o Esta-

tuto do Embrião (PL 478/2007) e a medida provisória (MP 768/2017), que procuram reformar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), para que incluam o embrião em suas atribuições.

- 6. Participação e empoderamento:** essa é uma questão em que é urgente rastrear as experiências e definir os indicadores orientados ao público das meninas. Há informações disponíveis sobre mulheres adultas que revelam, por exemplo, sua participação tímida na vida político-partidária e pública e uma ocupação mínima de postos de comando. Como as meninas aparecem nesse mesmo aspecto? Elas estão tendo oportunidades

Defendemos uma educação sexual abrangente para que meninas e meninos possam tomar decisões informadas e autônomas sobre seu corpo e sua saúde e exercitar uma sexualidade saudável e segura, livre de violência, coerção e discriminação. A educação sexual integral deve incluir informação sobre as relações, igualdade de gênero e orientação sexual. A informação sobre a saúde e os direitos sexuais e reprodutivos também é fundamental para que as meninas e os meninos tenham acesso e possam utilizar efetivamente os serviços de saúde. A Plan International fornece aos adolescentes informações sobre seus direitos; isso pode capacitá-los

para que responsabilizem os governos locais por suas obrigações internacionais em relação à violência de gênero e aos direitos sexuais e reprodutivos. Mediante nossa abordagem *peer-to-peer*, conhecido como *Champions of Change* (Líderes da Mudança), envolvemos ativamente homens e meninos em nossa tarefa de promover a igualdade de gênero. O envolvimento de meninos e homens jovens na reformulação das definições saudáveis de masculinidade é essencial para promover os direitos de meninas e mulheres jovens e garantir que a igualdade de gênero seja alcançada.



“Como as meninas aparecem em relação à participação? Elas estão tendo oportunidades de aprendizado sobre liderança e participação que lhes permitam construir outro caminho de vida, entender, reivindicar e modificar as questões de gênero que causam desigualdades?”

de aprendizado sobre liderança e participação que lhes permitam construir outro caminho de vida, entender, reivindicar e modificar as questões de gênero que causam desigualdades? Essa nos parece uma pergunta central, que deve ser respondida pelas políticas públicas e organizações sociais.

Desafios persistentes

Ainda existe o desafio de se relacionar as categorias de gênero e idade para que as questões de gênero possam ser abordadas desde a infância. Muitas vezes, os indicadores e dados sobre as mulheres não incluem nem incentivam a leitura sobre as meninas. Da mesma forma, alguns indicadores e dados sobre crianças e adolescentes não fazem um corte de gênero. Essa divisão entre as duas categorias se reflete em normativas, políticas, programas e ações de caráter público que seguem vigentes no país, bem como no levantamento de alguns dados, que acabam sendo divididos entre o público das mulheres ou dos meninos e adolescentes, mas não há interseções entre os dois. As meninas não são tema de nenhum ordenamento jurídico, exceto pela Resolução 180 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), aprovada em 2016. Elas são incluídas indistintamente em regulamentos voltados para crianças e adolescentes, independentemente das especificidades de gênero, que produzem acesso diferenciado, assimétrico e muitas vezes desigual aos direitos. As mulheres não são contempladas no seu caráter específico de meninas (as normativas são adultocêntricas).

Embora o Brasil conte com sólidos sistemas públicos de indicadores e dados, a desagregação e os pontos de interseção por sexo/gênero e idade seguem sendo poucos e não estão disponíveis de forma pública. Em alguns casos, encontramos dados desagregados por sexo e idade que indicam porcentagens entre meninas e meninos, mas não têm outros níveis de desagregação que nos permitam ver especificamente a situação das meninas. Alguns exemplos incluem meninas pretas, indígenas, quilombolas⁶⁷, ciganas, habitantes de áreas rurais e urbanas, com determinados níveis de renda familiar, orientação sexual etc.

Os dados desagregados disponíveis sobre as especificidades das meninas nos permitem fazer uma análise geral sobre os grupos mais vulneráveis. Porém, não são suficientes para uma análise de maior precisão, que permita aprofundar o que se sabe sobre a realidade de muitos desses grupos. Nesse sentido, destacamos a necessidade de dados e cortes muito mais robustos sobre meninas afroescascentes, que constituem a maior e mais afetada população devido a desigualdades e violência, e também dados sobre grupos de meninas indígenas, quilombolas, ciganas, com deficiência etc., ainda pouco visibilizados pelas políticas públicas. As diferenças entre o rural e o urbano também mostram assimetrias em todos os indicadores, e isso revela a necessidade de contar com dados mais específicos sobre o tema, cruzados por gênero e idade.

6 São afrodescendentes que integram grupos herdeiros daquelas comunidades históricas de escravos em resistência chamados quilombos.

7

Ainda existem muitos desafios relacionados à violência sexual, física, psicológica e negligência/abandono, que atingem meninas/mulheres em maior extensão, ao longo da vida. Em grupos específicos, como meninas afrodescentes, indígenas, quilombolas, com deficiência, de áreas rurais, etc. (e também no de meninos), as violações de direitos são muito mais persistentes. Por exemplo, as meninas pretas são mais afetadas pelas violências e pelo trabalho infantil doméstico. Referente ao direito à educação, as afrodescentes e as indígenas são as que menos recebem essas garantias.

Essa informação indica que a universalidade dos direitos, apesar de ser algo importante, não é suficiente para abranger as especificidades de determinados grupos. Isso coloca em evidência a necessidade de que as políticas públicas sejam cada vez mais direcionadas a populações específicas, para que as desigualdades sejam abordadas, sob pena de que o país experimente o estancamento dos avanços alcançados. Não por acaso, em 2017, o Brasil recebeu 246 recomendações do Conselho de Direitos Humanos da ONU, durante a Revisão Periódica Universal.

As tecnologias da informação e comunicação demonstram em que medida as meninas e os meninos constroem novas formas de ser e estar no mundo contemporâneo; esses indicadores devem ser monitorados para entender esses sujeitos de outro ponto de vista. Os dados apontam rumo ao uso dialético de tecnologias de maneira perigosa, discriminatória e facilitadora de novas formas de violência sexual (como o fenômeno *sexting*), até um uso criativo e potencializador das narrativas do empoderamento feminino.

A Plan International atua para garantir que todas as meninas possam frequentar a escola e receber uma educação de qualidade, que seja relevante para suas necessidades, direitos e aspirações. Isso inclui abordar as barreiras financeiras que afastam as meninas da escola, garantir que as escolas estejam bem iluminadas, que contem com pessoal suficiente e com banheiros separados para meninos e meninas, além de assegurar que os métodos de ensino e os currículos escolares promovam a igualdade de gênero.

No nível comunitário, é trabalhado com pais, mães e tutores durante a primeira infância para promover a igualdade de gênero e reduzir a preferência pelo filho, ou o viés nos cuidados; isso ajuda a garantir que as meninas tenham igual acesso a cuidados, oportunidades e serviços essenciais para o seu desenvolvimento. Os programas também servem de apoio para meninas e mulheres jovens participarem dos processos de tomada de decisão e influenciarem suas comunidades por meio de iniciativas como clubes e associações de estudantes, entre outras.

Entendem que os compromissos com a igualdade de gênero e, mais especificamente, com as meninas, incorporados na Agenda 2030, proporcionam a cada um e cada uma de nós uma base sólida na qual trabalhar duro para promover os direitos das meninas e gerenciar mudanças transformadoras e duradouras nas suas vidas. Convocam toda a sociedade a trabalhar pela libertação do potencial das meninas, para que cada uma possa aprender, liderar, decidir e progredir.

Referências bibliográficas

Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Agenda2030-copleto-pt-br-2016.pdf

Madeira, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

Scott, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação e Realidade*, 15, 05-20. 1989

Saffioti, H. i. B. "Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero", *Cadernos Pagu* (16) 2001: pp. 115-136.



Direitos para debaixo do tapete: Políticas públicas e participação efetiva da infância

Por **Verónica Becerro** e **Lucía Guerrini**



Verónica Becerro é professora em comunicação social (FPyCS- UNLP). Especialista em juventudes e infâncias (CLACSO). Docente da Universidad Nacional de La Plata e em programas socioeducativos de conclusão educativa. Coordenadora do projeto da Escuela Abierta “Contamos nuestro mundo: niñeces y comunicación” (Contamos nosso mundo: infância e comunicação) e docente do programa Envión de promoção da participação de adolescentes (Governo da Província de Buenos Aires).

Lucía Guerrini é licenciada em comunicação social (FPyCS- UNLP). Doutoranda em comunicação social (UNLP). Especialista em planejamento e gestão cultural (FLACSO). Docente e investigadora da Universidad Nacional de La Plata. Consultora de organismos de cooperação internacional (UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL) e assessora, desde 2003, do Ministério de Desenvolvimento Social da Argentina para a geração de políticas públicas sobre infância, inclusão social, saúde, educação popular, direitos humanos e desenvolvimento sustentável.



A infância no debate político

A ideia da infância alcançou sua maturidade no final do século XX com um convênio em escala planetária: a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) em 1989. A partir desse momento, os estudos sobre o tratamento específico dos problemas dessa população se multiplicaram exponencialmente, o que foi possível graças ao destaque que adquiriram as teorias do campo da psicologia, psiquiatria, pedagogia e assistência social, entre outras, que vinha se desenvolvendo desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Durante o processo de descolonização depois da Segunda Guerra Mundial, os países emergentes adotaram políticas nacionais para sair do subdesenvolvimento que reproduzia a dependência das antigas colônias, consolidando “uma via de mão única que fazia do desenvolvimento uma instituição universal, dentro de certa ordem mundial de relações entre os estados-nações, regulada por organizações supranacionais como as Nações Unidas e agências afins” (Monreal e Gimeno, 2002: 6). A partir de então, a evolução do discurso do desenvolvimento será decisivamente influenciada pela “indústria” de ajuda e cooperação e pela experiência histórica dos países do norte. Isso explica porque alguns autores consideram o desenvolvimento como uma forma de “neoimperialismo”¹.

Na Argentina, o processo de conformação da infância como “categoria social institucionalizada”², suscetível de ação e intervenção especial por parte do Estado, foi consolidado com a sanção da Ley de Patronato de Menores (Lei das fundações para menores) em 1919 e a criação da escola pública. Desse modo, é possível evidenciar a primeira diferença concreta no tratamento da infância: as crianças que vivem com suas famílias devem frequentar a escola e as outras se integram à sociedade por meio de suas instituições especializadas. Isso deu início ao sistema tutelar que transformou milhares de meninos, meninas e adolescentes órfãos e pobres em “menores” colocados à disposição do sistema judicial e introduzidos aos denominados reformatórios.

O senso político e social comum começa a nomear judicialmente a pobreza; a menoridade reflete a estrutura de classes da sociedade, a conduta dos pobres está sujeita à justiça e a de outras crianças pelos olhares terapêuticos³.

2 Como estabelece o sociólogo francês Pierre Bourdieu, as categorias aparentemente descritivas resultam em um jogo social, tanto as prescritivas quanto as performáticas, direcionando as formas de conceber e tratar a infância a partir desse momento até os dias de hoje. Bourdieu, P (1998); “Espírito de família”. Em: Neufeld, M R et. al (1999).

3 A esse respeito, Valeria Llobet indica que “numerosas investigações, Carli (2002), Carreras (2005), Ciafardo (1990) e Ríos e Talak (1999), foram capazes de ver além dos lampejos ofuscantes irradiados por suas promessas e mostraram que as décadas inaugurais do sistema público de educação não eram, na realidade, o marco para a definição de um único tipo de infância, mas, sim, o contexto de cristalização de uma percepção dicotômica do universo da infância que distingue entre as crianças (menores de idade no âmbito das relações familiares, estudantis ou laborais de acordo com sua posição social) e os menores (termo com o qual passaram a ser denominados, cada vez mais, os setores mais jovens da população que não se enquadravam nos padrões de socialização familiar, laboral, educacional, recreativa, sexual e comportamental, considerados aceitáveis para as elites)”. Llobet, V. (2013: 160).

Principais enfoques para abordar a infância em políticas públicas

	Paradigma de situação irregular	Paradigma de normalização	Paradigma de proteção restrita
Contexto de surgimento	No início do século XX, durante a formação dos estados-nação, em um sistema político restrito e oligárquico. Coincide com a sanção em 1919 da Ley de Patronato, que inaugura as políticas de menoridade.	Sob um Estado popular nacional, baseado na industrialização e substituição de importações e focado nos direitos sociais do trabalhador.	No marco da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança em 1989 e no contexto de políticas neoliberais da década de 1990.
Concepção da infância	As crianças e os adolescentes pobres são concebidos sob um discurso de periculosidade. A situação é patologizada e individualizada e passa a ser objeto de tutela do Estado.	O menor deve ser socializado dentro de uma família e escola tradicionais. Postula-se uma visão adultocêntrica a partir da infantilização e pedagogização da infância.	Combina a doutrina da proteção e promoção dos direitos da infância proposta pela Convenção com uma visão gerencial, sem dar conta da realidade das crianças e adolescentes e cada região.
Papel do Estado	Atenção em instituições especializadas: Tribunais de menores, Conselhos de menores, etc. Transferências de verba a instituições tais como: orfanatos, tribunais, casas e lares de crianças.	As políticas do Estado apostam na distribuição a partir de serviços de acesso universal e da segurança social das famílias trabalhadoras.	O Estado se limita à função distributiva e se promove a privatização, segmentação e descentralização da política social da infância. A jurisdição nacional se desliga do desenho e do planejamento de políticas e os transfere para os níveis locais de gestão.

Fonte: elaboração própria.

A Convenção: o novo paradigma em ação

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), ratificada pela Argentina em 1990 e incorporada à Constituição Nacional de 1994, estabelece que as crianças e adolescentes são sujeitos de plenos direitos com autonomia progressiva e que, em virtude da sua condição de pessoas em processo de crescimento, são titulares dos mesmos direitos dos adultos, além dos direitos específicos. Esse instrumento internacional constitui o pilar fundamental e inaugural do novo modo de conceber os direitos da criança.

Dezesseis anos depois, em outubro de 2005, a Lei Nacional 26.061 “Protección Integral de los Derechos del Niño, Niñas y Adolescentes” (Proteção integral dos direitos das crianças e dos adolescentes) é sancionada na Argentina e, de forma simultânea, é finalmente revogada a Ley de Patronato de Menores (Lei das fundações de menores) do início do século.

De todos os direitos, um princípio que estrutura a lógica da proteção integral é o direito dos meninos, meninas e adolescentes de serem ouvidos e que suas opiniões sejam levadas em consideração. Para isso, o primeiro objetivo deve ser suspender os juízos de valor, exercer um controle de todos os adultos sobre si mesmos para modificar as

relações intergeracionais e conhecer as crianças reais, cujos direitos devem ser promovidos. Impera a tentativa de superar os olhares “adul-tocêntricos” “paternalistas” e “tutelares” da infância.

Dessa forma, questões como o direito das crianças a viver com sua família, a não serem sujeitas a intervenções abusivas ou arbitrárias, as características da adoção, o direito das crianças de conhecer suas origens e o direito à sua identidade eram temas que, embora no final da década de 1980 e no início da década de 1990, com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança, estivessem sendo discutidas em outros países da região, na Argentina, estavam, para muitos, associado diretamente com o que aconteceu durante a última ditadura militar⁴.

Tanto o Estado como o sistema educativo, o sistema de saúde, as organizações sociais e a família têm agora o dever de conceber as crianças de uma maneira diferente e de interagir com eles de acordo.

Comparação de paradigmas de participação de crianças e adolescentes

Velho paradigma	Novo paradigma
<ul style="list-style-type: none"> • Aborda a adolescência como problema e trabalha temas como: • Gravidez adolescente, consumo de drogas e álcool, violência, etc. • Ignora os atributos e potenciais dos adolescentes, obstaculizando seu desenvolvimento. • Põe ênfase na conduta de risco como uma enfermidade que demanda atenção e prevenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o desenvolvimento integral do adolescente e sua participação. • Concebe os adolescentes como pessoas plenas e trabalha na implantação de habilidades pessoais. • Aposta nos fatores de desenvolvimento positivo, com foco no potencial do adolescente e na redução dos fatores de risco. • Leva em consideração a diversidade de comportamentos e a heterogeneidade dos adolescentes, dando origem às contribuições que eles podem dar.

Fonte: Unicef (2006). Participación de niños, niñas y adolescentes.

Além das boas intenções, algumas declarações acordadas internacionalmente não levam em consideração variações relacionadas à cultura, etnia, gênero, história e local de aplicação, dificultando o diagnóstico oportuno e o desenvolvimento de estratégias multissetoriais para garantir as transformações buscadas em um contexto e momento específicos.

Partimos de uma situação complexa. De acordo com a especialista espanhola em estudos da infância Diana Marre “a impossibilidade de uma definição universal de infância condiciona – ou deveria condicionar – os paradigmas teóricos a partir dos quais abordá-la, os métodos para seu estudo e, acima de tudo, as políticas – especialmente as internacionais – a ela relacionadas” (Llobet, 2013:1).

Da mesma forma, as democracias da América Latina que se recuperaram a partir da década de 1980 enfrentaram os novos desafios do ajuste econômico. A constituição da cidadania por meio da inclusão de

⁴ Resulta interessante a análise realizada nesse sentido por Carla Villalta no seu artigo “Estrategias políticas y valores locales. El impacto de la apropiación criminal de niños en la sociedad argentina” (Estratégias políticas e valores locais. O impacto da apropriação criminosa de crianças na sociedade argentina). Em: Llobet, Valeria (2013:185 e ss).



“A participação infantil deve ser entendida como o direito que a criança e o adolescente têm de ser ouvidos, de expressar sua opinião e de ser levados em consideração, de brincar e participar de atividades culturais e artísticas, de receber e divulgar informações, de ter liberdade de pensamento, consciência e religião...”

vastos setores da população tem sido o maior problema até hoje, dentro de um paradigma mercadocêntrico que expulsa grande quantidade de pessoas do trabalho e da educação todos os dias.

Em alguns casos, a função distributiva do Estado se restringe novamente à sua expressão mínima e se promove a privatização, a segmentação e a descentralização das políticas sociais e, principalmente, da infância, passando a estar grande parte dela sob o controle dos níveis subnacionais e, nesse processo, a nação se separa do seu papel como nivelador de iniquidades.

Políticas públicas para a participação de crianças e adolescentes na Argentina

A participação integra três aspectos: *formar parte* (no sentido de pertencer, ser integrante); *ter parte* (assumir um papel no desempenho das ações determinadas); *tomar parte* (entendido como influir por meio da ação). Aspectos que, respectivamente, fazem referência ao pertencimento, cooperação e pertinência (Robirosa, 1990).

A participação infantil deve ser entendida como o direito que a criança e o adolescente têm de ser ouvidos, de expressar sua opinião e de ser levados em consideração, de brincar e participar de atividades culturais e artísticas, de receber e divulgar informações, de ter liberdade de pensamento, consciência e religião, de ter liberdade de associação e reunião (SIPROID⁵, 2013). Por outro lado, na Lei Nº 26.061 de Proteção integral dos direitos da criança e do adolescente são estabelecidos os critérios para a elaboração das políticas públicas, estabelecendo a obrigação, por parte dos organismos do Estado, de garanti-los.

Contudo, os direitos só existem quando são exercidos. Apesar dos regulamentos atuais, a participação de crianças e adolescentes é muito baixa e não parece ser uma prioridade nas políticas públicas sociais argentinas (Bianco e Lambusta, 2015), exceto exceções proporcionadas por organizações sociais. Se a participação é “a capacidade para expressar decisões que sejam reconhecidas pelo entorno social e que afetam a vida própria e/ou a vida da comunidade em que as pessoas vivem” (Hart, 1993), existem numerosos obstáculos e condiciones adversas de acessibilidade para se garantir esse direito.

Enquanto o Estado argentino está atualmente promovendo a participação de adolescentes com o UNICEF, assimilando-a ao direito de voto⁶, as políticas sociais⁷ da promoção, em linhas gerais, abordam a

5 Observatório do sistema de proteção integral dos direitos da criança e do adolescente.

6 Resulta significativa a campanha do UNICEF junto à Direção Nacional Eleitoral da Argentina para promover o direito ao voto de adolescentes nas eleições de 2019 (<https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/yoelijovotar-la-campa%C3%B1a-que-le-pone-voz-al-voto-adolescente>).

7 Roxana Mazzola define as políticas sociais como a tomada de decisões do Estado, por ação ou omissão, orientadas à distribuição para a universalização dos direitos em uma determinada sociedade. Ela afirma que é na política social onde se expressa o que se considera justo em uma determinada sociedade (Mazzola, R, 2012). O Estado adquire um lugar central na gestão de políticas que, na década de 1990, eram focalizadas em setores e tópicos de abordagem. Universalidade versus segmentação, centralização versus descentralização, participação cidadã para cogestão ou apenas participação “formal” da população diretamente envolvida – considerando-a como beneficiários, destinatários, protagonistas, sujeitos de direito – e hegemonia de um Estado “protecionista” ou “paternalista”, são algumas das discussões ainda vigentes no campo da gestão de políticas sociais.



Políticas públicas focalizadas nas crianças e adolescentes

Políticas públicas nacionais

Nome	Características
Subsídio universal por filho (AUH) e Subsídio por gravidez	Objetivo: melhorar a qualidade de vida das crianças por meio de uma transferência econômica mensal. Contribuiu com mais de 3,6 milhões de crianças e adolescentes (Unicef, 2015) e se converteu em um grande “motor social” para articular e ampliar direitos à saúde e educação na infância (Mazzola, 2016: 91)
Programa Sumar (Somar)	É o resultado da ampliação do Plan Nacer (Plano nascer). Seu objetivo é garantir atendimento e assistência à saúde, proporcionando benefícios diferentes para pessoas que não tenham acesso à assistência social ou plano de saúde. Contribuiu principalmente na redução da taxa de mortalidade infantil e da taxa de mortalidade materna.
Parlamento Juvenil do Mercosul	Busca fortalecer a participação de adolescentes de escolas públicas no âmbito de um processo regional de promoção da cidadania. Envolveu aproximadamente 20.000 escolas do ensino médio da Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Paraguai e Uruguai com o apoio de diversos organismos internacionais (OEA, IPE-UNESCO e UNICEF) e a implementação dos governos nacionais.
Escolas e pátios abertos	Seu objetivo é fortalecer as trajetórias educativas das crianças e adolescentes e integrar os que não estão escolarizados. Adquire a modalidade de oficinas extracurriculares aos sábados com diversos temas: arte, esporte, recreação, robótica, rádio, cinema, entre outros.
Feiras de ciências e tecnologia	Favorecer a participação de estudantes e docentes do nível primário e secundário em trabalhos de investigação em artes, ciências e tecnologia. Os projetos começam em escolas e jardins e culminam nas festas regionais e no feriado nacional.
Programa nacional de orquestras e coros infantis e juvenis	Tem como objetivo incentivar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, expressivas e criativas, que sejam significativas para a formação pessoal de crianças e adolescentes em grupos de orquestras e coros. Conta com mais de 300 formações musicais em todo o país e integra aproximadamente 20 mil crianças e jovens.

Fonte: elaboração própria com base em www MDS, CONNAF, Unicef Argentina 2019.



Como promover formas eficazes de participação quando os direitos econômicos e sociais básicos ainda não foram cobertos?



garantia dos direitos da criança e do adolescente em termos normativos – “dever ser”, de valores e situações “desejáveis” – mas não de maneira concreta, holística, integral e interjurisdicional, porque não promovem impacto com as políticas de desenvolvimento integral das pessoas, suas famílias e comunidades⁸.

No país, como no resto da América Latina, a pobreza é infantil: na Argentina, o relatório do Barômetro de Dívida Social da Infância da Universidade Católica Argentina expôs, em 2019, que, dos 51,7% de crianças e adolescentes que vivem na pobreza, 10,2% são indigentes.

⁸ As informações oficiais sobre o progresso e a situação desses indicadores na Argentina não são acessíveis à cidadania em geral. São disponibilizadas informações isoladas dos objetivos do programa e dos relatórios de universidades privadas e organizações internacionais – especificamente UNICEF – em que surgem debates e desafios, bem como recomendações sobre como os governos devem trabalhar o assunto.



Desafios e interrogantes para o debate

*“As crianças de apartamento não são as crianças de rua,
mas a partir das primeiras os adultos pensam as segundas”*
(Duschatsky, 2000: 91)

Vimos como a concepção da infância mudou, dependendo do papel atribuído ao Estado, das políticas públicas e dos discursos e representações que a sociedade tem em relação às crianças. Se participar efetivamente significa tomar decisões e transformar a realidade, poderíamos dizer que as crianças, por exemplo, na Argentina, com exceções, não participam. Por isso é necessário continuar discutindo a desigualdade e as maneiras pelas quais nossa sociedade incapacita certas crianças e famílias, para decidir sobre elas ou para elas, com base em sua legitimação ou deslegitimação nas sociedades.

A desigualdade continua sendo um aspecto central na hora de analisar os discursos e as práticas. Nós nos perguntamos: com quais



“As políticas sociais “focalizadas” abordam questões específicas de maneira isolada e particular; como se fosse possível abordar algumas das dimensões do acesso aos direitos humanos e não outras, agindo como se um sujeito de direito não fosse um todo inseparável.”

critérios a prática concreta de juízes e funcionários da minoridade implementa o princípio do melhor interesse da criança (MIC), que é a peça-chave da implementação da CDC no nosso país e na região?

Além disso, as políticas sociais “focalizadas” abordam questões específicas de maneira isolada e particular; como se fosse possível abordar algumas das dimensões do acesso aos direitos humanos e não outras, agindo como se um sujeito de direito não fosse um todo inseparável. De fato, no paradigma de desenvolvimento (PNUD⁹) e no enfoque de direitos humanos e inclusão social, existem direitos básicos (civis e políticos) e direitos denominados “de segunda geração”, os DESC (direitos econômicos, sociais e culturais) que se incorporam à legislação argentina e à obrigação do Estado nacional de trabalhar em prol do acesso e garantia para toda a população de todos os direitos. Para o caso em questão, o paradigma de proteção integral dos direitos da criança e do adolescente manifesta isso claramente.

Assim, os espaços sociais atribuídos às crianças, por meio da lógica do mercado para alguns e do sistema criminal para outros, ainda são um obstáculo para as políticas públicas de direitos humanos, nas quais a interjurisdicionalidade e a intersetorialidade são necessárias.

Da mesma forma, a questão da interjurisdicionalidade, ou seja, a relação entre os diferentes níveis de governo – a nação, as províncias e os municípios – no âmbito de um sistema federal, é um grande desafio. É por isso que sua viabilidade depende, em grande parte, de um projeto de país inclusivo, com políticas econômicas redistributivas e uma estrutura institucional fortalecida, que adapte as políticas públicas sob a abordagem dos direitos e que alcance efetivamente sua implementação.

A questão é: como promover formas eficazes de participação quando os direitos econômicos e sociais básicos ainda não foram cobertos? No segundo semestre de 2018, o percentual de famílias abaixo da linha da pobreza aumentou, de acordo com o INDEC, para 23,4%, incluindo 32% das pessoas nessa categoria, e vem aumentando substancialmente desde meados de 2019. Esse cenário coloca em questão todos os direitos da criança, mas principalmente o de participar.

O principal desafio é, então, expandir as funções e tarefas do Estado, incluir os atores que trabalham com crianças todos os dias (como movimentos e organizações sociais), bem como as próprias crianças e adolescentes no desenho de políticas públicas voltadas para eles. Faz-se imperioso promover iniciativas que facilitem o exercício do direito à cidadania, em particular dos mais vulneráveis, convocando-os e permitindo que se comprometam com a mudança social por meio de experiências inovadoras em ambientes digitais e presenciais, na escola, no bairro e na comunidade.

9 PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.



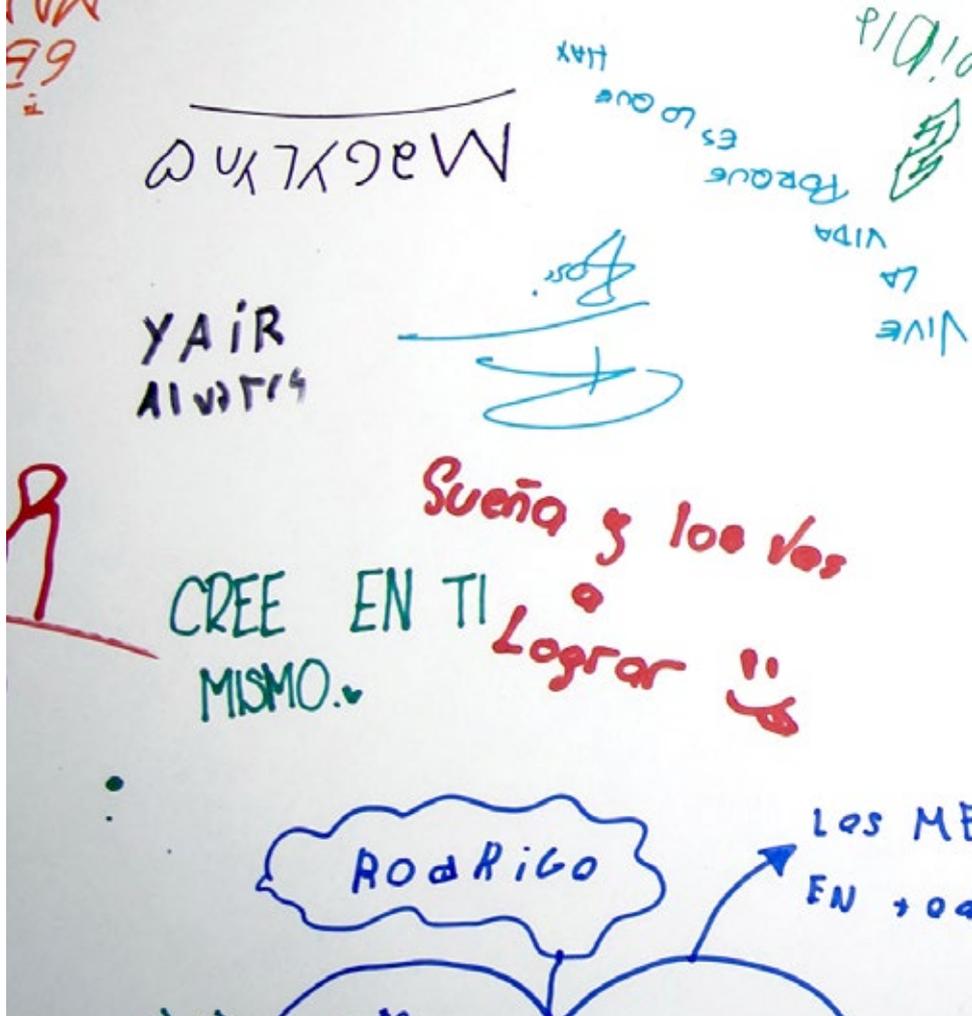
Referências bibliográficas

- Bianco, Lambusta et al. (2015). "Niñez y derechos humanos: Herramientas para un abordaje integral". Ediciones UNLP, Buenos Aires – Disponible em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52454>,
- Bruno, D. y Guerrini, L. (2006). Cuadernillo I. Colección "Comunicación, desarrollo y derechos humanos". Proyecto de Capacitación Unicef- Edupas Comunicación Educativa. UNICEF Argentina, Buenos Aires,
- Bruno, D. y Guerrini, L. (2011). "Cultura y posdesarrollo" em *Signo y Pensamiento*, 30 (58), 128-141. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2469>
- Bruno, D. y Guerrini, L. (2014). Cultura y posdesarrollo: perspectivas, itinerarios y desafíos de la comunicación para el cambio social. IICOM; FPYCS /UNLP, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42444>
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2005) *Las participaciones de la pobreza: programas y proyectos sociales*, Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, S., comp (2000); *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós (Tramas sociales), Buenos Aires.
- Hart, R. (1993) "La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica" em *Ensayos Innocenti* N° 4, UNICEF.
- Llobet, V. comp. (2013); *Pensar la Infancia desde América Latina*. Editorial Clacso, Buenos Aires.
- Marre, D. (2013); Prólogo. De infancias y niños. Em: *Pensar la Infancia desde América Latina*. Clacso Buenos Aires.
- Mazzola, R. (2011) La Asignación Universal por Hijo y Protección de la Infancia. Un nuevo paradigma. *Diario Página 12*, Suplemento Cash. 9 de outubro de 2011. Disponible em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-5496-2011-10-09.html>
- Mazzola, R. (2012) *Nuevo Paradigma. La Asignación Universal por Hijo en la Argentina*, Prometeo, Buenos Aires.
- Mazzola, R (2016) "Primera infancia en Argentina. Relaciones entre (des) igualdad, familias y políticas de bienestar", na *Revista Acadêmica Estado y Políticas Públicas* N° 6, Ano IV, maio de 2016. pág. 59 - 97. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Monreal, P. y Gimeno, J. C. (2002), "El poder del desarrollo: antropología de un encuentro colonial". Em *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología*. Ed. Los Libros de la Catarata - Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación, Madrid.
- Neufeld, M R. et al. (1999). *Antropología social y política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, Buenos Aires.
- Robirosa, M et al. (1990) *Turbulencia y planificación social: lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*, UNICEF y Siglo XXI, Buenos Aires.
- SIPROID (2013) Participación de niños, niñas y adolescentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una mirada desde las políticas públicas en el ámbito del espacio urbano, la salud y la educación. Avance de la investigación. Buenos Aires.
- Unicef (2006) Participación de niños, niñas y adolescentes. Cuadernillo 3 "Colección: Comunicación, Desarrollo y Derechos"- UNICEF Argentina, Buenos Aires.
- Unicef (2015); *Agenda por la infancia y la adolescencia 2016-20120: 12 propuestas*. Buenos Aires. Disponible em: <https://www.unicef.org/argentina/media/636/file/12%20millones%20.pdf>

PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Com palavra própria

Por **Alicia Entel**



Entre os direitos da criança e do adolescente explicitados na Convenção de 1989, alguns parecem não ter a mesma hierarquia ou reconhecimento social que outros, especialmente quando até o direito à saúde parece inacessível para vastos setores da população latino-americana. Fazemos referência, por exemplo, aos direitos intimamente ligados à ordem simbólica. As crianças podem dizer:

- Temos o direito de expressar nossas opiniões e sentimentos.
- Temos o direito de informar e de estar informados.
- Temos o direito de que nossas ideias, crenças, cultura e idioma sejam respeitados.

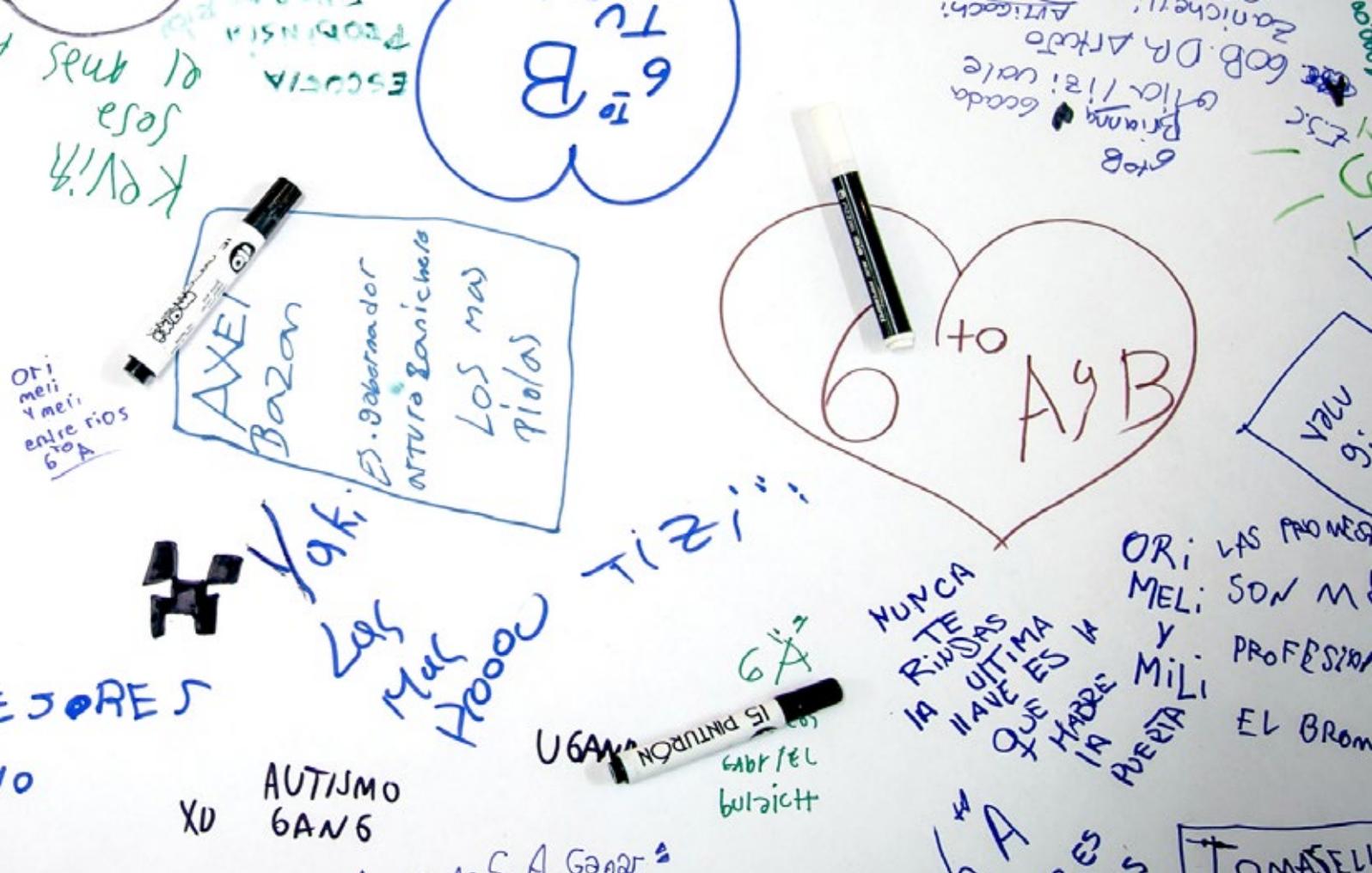
Esses três direitos contidos na Convenção formam uma unidade. Unidade ampla que atravessa os direitos como andorinhas em debandada: trata-se do conjunto das palavras. É possível informar, comentar, argumentar, defender as próprias ideias sem elas? Alguns dirão que hoje existe uma infinidade de outros recursos que até as suplanta: imagens, emoticons, memes, desenhos. Errado. Usar as palavras, mesmo que com dificuldades, é fazer uso de uma capacidade humana fundamental, única, em relação a outras espécies, ou seja, proferir, dizer, falar, dialogar, construir ordem simbólica, argumentar e até deixá-la em escritos para as gerações vindouras. Formidável. Mas qual valor é dado às palavras quando são das crianças? Há espaço social para que sejam reconhecidas e valorizadas?

Linguagem infantil

Olhar estranho dos adultos em relação à infância: em apenas um século passamos de considerar que a criança era uma espécie de adulto



Alicia Entel é pesquisadora em Comunicação, professora pesquisadora na Universidade de Buenos Aires, mestre em ciências sociais com ênfase em educação (Flacso) e doutora em filosofia (imagem e cognição) pela Universidade Paris VIII. Administra a Fundação Walter Benjamin, no Instituto de Comunicação e Cultura Contemporânea. Ela coordenou, entre outros, o projeto Infancias: Varios Mundos. Acerca de la inequidad en la infancia en Argentina (Fundación Arcor-FWB). Ela tem 11 livros publicados e desenvolveu diversas ações na comunidade.



pequeno que, como uma tábula rasa, deveria receber modelos de ação, palavras consagradas, somente as permitidas, e chegamos ao século XXI, era em que a criança precisa lidar com muitas palavras, outras representações, habilidades variadas em tecnologias e alta competitividade, além de precisar mostrar alguma autossuficiência, para não “incomodar” demais o mundo adulto. Na trajetória dessa curva, houve momentos fundamentais, por exemplo, no final do século XIX, quando Sigmund Freud disse que as possibilidades da psique humana eram definidas nos primeiros cinco anos de vida ou, na década de 1950 e 60 do século XX, quando foi difundida a importância de se respeitar as subjetividades das crianças, seus tempos e problemas, ou seja, quando realmente a infância foi valorizada como tal. Ou, como dizíamos, quando se aprova e se expande, em 1989, a Convenção sobre os direitos da criança e do adolescente. Nesse curso, houve considerações diferentes também sobre a linguagem infantil e suas possibilidades. Um eixo central inicialmente foi a alfabetização, certamente importante, com resultados interessantes na América Latina. Mas o que nem sempre se contemplou foi o que o alfabetizado era capaz de fazer com o novo acervo. Palavra própria ou apropriação? Imitar passivamente ou recriar? Obediência, sem mais, ou diálogo?

Assim, as diferentes perspectivas foram se desenvolvendo em torno da apropriação da linguagem por parte das crianças. Sem mencionar o que está relacionado às patologias da linguagem, é preciso notar que o aspecto quantitativo se tornou uma preocupação básica na avaliação da infância: quantas palavras uma criança possui? De fato, a diversidade cultural e a estratificação social têm muito a ver com isso, assim como a própria formação dos adultos com quem a criança interage, e não apenas o que se convencionou chamar de grau de



“Qual valor é dado às palavras quando são das crianças? Há espaço social para que sejam reconhecidas e valorizadas? E ainda além, elas têm esse direito na vida cotidiana?”

amadurecimento individual. Existem trabalhos empíricos, baseados a uma média de crianças ocidentais de comunidades hispanófonas, que indicam uma tabela aproximada da seguinte maneira (Quezada, 1998):

Idade	Quantidade de palavras (média)
12 a 18 meses	15 – 20
2 anos	300 (palavras, “frases”, “água” por “quero água”)
2 anos e ½	450
3 anos	1.200 (elabora frases, aprende poesias simples)
4 anos	1.500 (brinca com palavras)
5 anos	2.000 (orações com 5 ou 6 palavras, reconhece relações espaciais)
6 anos	Mais de 2.000 (distingue esquerda e direita, palavras opostas, narra histórias)

Tomado a tabela anterior apenas como uma aproximação ou tendência, o que nem sempre se mostra é que a apropriação de palavras e o enriquecimento do vocabulário não ocorrem naturalmente, mas em interação com o outro, com o mundo adulto, com aquelas figuras admiradas por meninas e meninos e com a sociedade. Dita experiência constitui um aprendizado que requer técnicas e didáticas. A disposição para aprender, a capacidade de dupla articulação que implica a enunciação de palavras, é, sim, uma característica típica da espécie humana, mas a quantidade e a qualidade das palavras e enunciações em geral são socioculturais, depende de um ambiente favorável, de estímulos e de um mundo adulto nas proximidades. Meninos e meninas aprendem se apropriando e recriando o belo bem social que é a palavra. Sem ela, dificilmente, eles podem marcar e expandir sua presença e alcançar um espaço merecido na vida social.

Cabe então destacar que a fala, elemento substantivo do humano, **se aprende**. A imitação, às vezes, tão insultada por algumas práticas educacionais ultramodernas, é o que também permite à criança sobreviver. Se não há adultos por perto dispostos a se comunicar, não há possibilidade de imitação, não há aprendizagem. Tais recomendações geralmente não costumam estar escritas nas declarações de direitos, mas são altamente significativas. Sem medo de errar, podemos dizer que as crianças, em seu vínculo com os adultos, precisam de **rituais**, experiências básicas que revivam e atualizem a capacidade mimética, ou seja, a capacidade de imitar. Experiências como amamentação, alimentação, banho, caminhada, sono, festa podem combinar gestos compartilhados, diálogo não apenas com as palavras, mas é bom incluí-las, escuta e olhares que fazem sedimentar a representação das presenças. Como diz a música, “todo está guardado en la memoria” (tudo está guardado na memória)¹.

1 Estamos nos referindo à excelente obra *La memoria*, de León Gieco, cujos versos foram imortalizados por cantar, entre outras frases: Los viejos amores que no están, la ilusión de los que perdieron, todas las promesas que se van, y los que en cualquier guerra se cayeron. Todo está guardado en la memoria, sueño de la vida y de la historia... (Os velhos amores que não estão, a ilusão dos que perderam, todas as promessas que se vão, e os que em qualquer guerra caíram. Tudo está guardado na memória, sonho da vida e da história.) Fonte: <https://www.fmmeducacion.com.ar/la-memoria-leon-gieco/>

Dessa maneira, meninas e meninos vão aprendendo a falar, primeiro a pronunciar e depois a expandir o vocabulário, simultaneamente, para aproveitar cada emissão. As crianças são sensíveis aos sons das palavras, às pronúncias. Elas não imaginam as palavras em um universo independente, mas encarnadas em objetos, nas pessoas, no mundo. Tampouco podem dizer o que não são, ou seja, mentir. O engano requer um distanciamento elaborado que não está no horizonte das primeiras palavras, nem mesmo das frases e das primeiras histórias. Por isso se diz que as crianças não mentem.

Com uma semelhança distante do que ocorre no mundo dos mitos, a palavra tem a densidade e o valor do sagrado para as crianças. Principalmente se a emissão das palavras for feita por adultos que a criança ama e respeita. Espaço que não vem dado, mas que é preciso conquistar.

Por que, nesse contexto, as crianças querem escutar uma história repetida várias vezes? Quase pela mesma razão que os espectadores da tragédia grega choravam com Antígona, embora já soubessem o fim da obra. Porque essas palavras densas, poéticas, têm valor, encantam, ressoam, significam muito mais que o que querem dizer de modo imediato.

Nessas interações com as palavras, também os adultos têm muito que aprender. Precisam lembrar, como dizíamos, o vínculo estreito que a infância imagina haver entre a palavra e a verdade, lembrar também que, para as crianças, promessas são ações reais no futuro e não meros argumentos para deixar a alma calma. As crianças valorizam profundamente a concretização da promessa verbal. E se não acontece, as figuras adultas vão se desmoronando no imaginário infantil, às vezes, até ficarem nanicos. A Convenção sobre o direito da criança contempla uma informação veraz?

De poetizar a argumentar

A primeira infância é um espaço de tempo muito interessante para se ampliar o vocabulário por meio de músicas, poemas e até pequenas narrativas no ritmo. Mas é importante notar que, além de aprender a pronunciar, além de cantar as palavras, é muito importante que as crianças saibam o que elas significam. Brincar com as palavras, desfrutar de seus ritmos e também saber o que elas significam.

A palavra poética, em todos os idiomas, sempre disse muito sobre o mundo e a existência, medos e expectativas. De forma gradual, sempre e quando os adultos colaboram, as crianças entram no complexo mundo de significados. Podem ampliar vocabulário e até são capazes de se distanciar do que alguém disse e contradizê-lo. Esse comportamento comprova que se apropriaram das palavras. Embora exista na Convenção como um direito, a palavra deliberada deve não apenas ser resgatada dos enunciados, mas também ser garantida pelas ações e políticas educacionais.

A argumentação supõe, de modo explícito ou velado, sempre um *agon*, ou seja, uma disputa, com ou sem a presença do interlocutor. Também requer um desenvolvimento ordenado de causas e a intenção de produzir um efeito. Esse procedimento implica também uma elaboração fundamental: a passagem do uso da força direta ao recurso humano das palavras no debate. As crianças que já estão na escola

podem iniciar esse caminho, mesmo sem abandonar a natureza poética das palavras e a agilidade e movimento dos corpos.

Para fazer valer seus direitos, as crianças precisam aprender e exercitar a argumentação com sinceridade e com a possibilidade de demonstrar por meio de exemplos o que estão defendendo ou denunciando.

Um caso muito interessante de síntese entre o poético e o argumentativo é o *rap*, experiência que atualmente é muito bem-sucedida entre os adolescentes e que, além do aspecto moda, implica informação, memória, capacidade de improvisar e velocidade expressiva.

Temos nos referido às possibilidades poéticas e argumentativas que a palavra proporciona. Vale destacar que, nessa jornada, as crianças estão desenvolvendo outra capacidade substantiva do ser humano: a de **refletir**, ou seja, quando o pensamento se volta sobre si mesmo e se distancia em relação à ingenuidade ou ao senso comum. A linguagem nessa experiência da condição humana desempenha um papel substantivo. Para que a reflexão flua, são necessárias não apenas muitas palavras, mas também as que são precisas, apropriadas, o que significa uma reviravolta decisiva na apropriação da linguagem. E, nesse contexto, a escrita é uma experiência fundamental.

Palavras escritas

Ainda que resulte um direito inalienável, falar não é o único. O acervo mantido em palavras escritas constitui uma riqueza incalculável que nem sempre foi patrimônio de todos. A história da leitura revela o poder democratizador que o acesso à possibilidade de leitura proporcionou para grandes populações.



“As crianças são sensíveis aos sons das palavras, às pronúncias. Elas não imaginam as palavras em um universo independente, mas encarnadas em objetos, nas pessoas, no mundo”

No entanto, quase ao mesmo tempo, apareceu outro problema: ler é igual a **compreender**? Quando parecia que a alfabetização havia sido alcançada majoritariamente, observou-se que nem sempre ler significava entender o que é lido. Muitas ferramentas foram empregadas pelo pensamento pedagógico e sua instrumentalização na didática para o ensino da leitura e compreensão, desde a leitura tradicional em voz alta, passando pela desconstrução estrutural de textos até a conversão do que foi anteriormente lido em narração.

A propósito, essas capacidades e possibilidades podem ser desenvolvidas se houver políticas educacionais coerentes e possibilitadoras. Talvez sejamos marcados com um certo romantismo, mas acreditamos que os planos e experiências de leitura não desenvolvem um profundo entusiasmo pela dimensão **mágica**, pela experiência de **decifrar**, necessária nas aprendizagens de textos. **Ler é decifrar**, é descobrir a cadência de cada cadeia de signos, assim como todo o mundo inteiro que esses signos evocam e convocam. Antes de aprender a ler, esses signos eram um estorvo para quem que não os conhecia e sentia perdido entre eles. O decifrar também transforma a pessoa que decifra. **A leitura abre e amplia a imaginação.**

Essas práticas comprometem o mundo adulto a dar um passo além da enunciação de direitos, embora sem ela sua concretização não seja possível, exigem-se espaços adequados, educadores e livros experientes, muitos livros disponíveis, em qualquer formato.

Quanto conhecimento sobre a importância da leitura uma criança tem antes de entrar no sistema de educação formal? O que é aproveitado de todo esse acervo? É verdade que o mundo adulto estimula a leitura?

Faz quarenta anos, em 1979, Emilia Ferreiro – discípula de Jean Piaget – e Ana Teberosky, no seu livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Os sistemas de escrita no desenvolvimento da criança, tradução livre) demonstravam que a criança, ao participar em diferentes contextos sociais em que a língua escrita estava presente, reflexionava sobre o idioma e começava por si mesma a reconstruir os princípios que o regem muito antes do aprendizado sistemático. Naquela época, também foi entendido que, se a escola não considerasse os aprendizados prévios e contextuais à escolaridade obrigatória, na verdade, perderia a possibilidade não apenas de entender as crianças, mas também de ser eficaz como instituição.

Tais reflexões, acompanhadas de verificação empírica por meio de investigação, permitiram repensar os desenhos curriculares em Língua e reconhecer que a efetividade da alfabetização não se limita a encontrar o “método” mais adequado. Tinha mais a ver com remover os obstáculos entre o conhecimento e as disposições anteriores da criança, seu entusiasmo pelo que lhe era apresentado e o processo de aprendizagem: “Se pensamos que a criança só aprende quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está dada até que ele receba esse ensinamento, não podemos ver nada. Se, por outro lado, pensamos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez possamos começar a aceitar que elas já sabem, mesmo que não tenham recebido autorização institucional para fazê-lo” (E.Ferreiro, 1998:18).

As crianças, ao longo da vida, desenvolvem saberes, muitos cor-



respondem ao espaço escolar, outros não. Saber algo sobre um determinado objeto não significa necessariamente conhecer algo socialmente aceito como “conhecimento” (Ibidem:18).

Nesse sentido, sabe-se há muitos anos que nem os alunos são uma espécie de folha em branco nem os saberes da experiência de vida da criança devem representar um impedimento para o aprendizado. Portanto, o problema do ensino da leitura e da escrita não é um problema de método, mas de visão de mundo.

Os direitos são cumpridos?

A leitura e a escritura se constituíram em instituições. Toda instituição é constituída com missões de base. Na América Latina, a extensão da escritura e da leitura esteve muito ligada aos projetos de colonização e adesão religiosa. A Ordem dos Jesuítas foi a primeira a trazer a imprensa primitiva para a América Latina, México, Peru, Córdoba na Argentina na época Vice-reino do Rio da Prata, já no século XVI.

Em 1535 a primeira imprensa foi instalada na América, na cidade do México. Os primeiros “produtos” eram cartilhas de alfabetização, gramáticas, vocabulários, catecismos, em náhuatl, tarasco, mixteca, zoque, chiapaneco, huasteca etc. No Rio da Prata, na cidade de Córdoba, funcionou uma imprensa precisamente no Colégio Montserrat da Companhia de Jesus até ser expulsa em 1767 (A. Entel, 1994). Essas imprensas passaram para as administrações dos vice-reinos e serviram também para editar os primeiros jornais com informações, especialmente econômicas e sociais, sobre a vida das colônias.

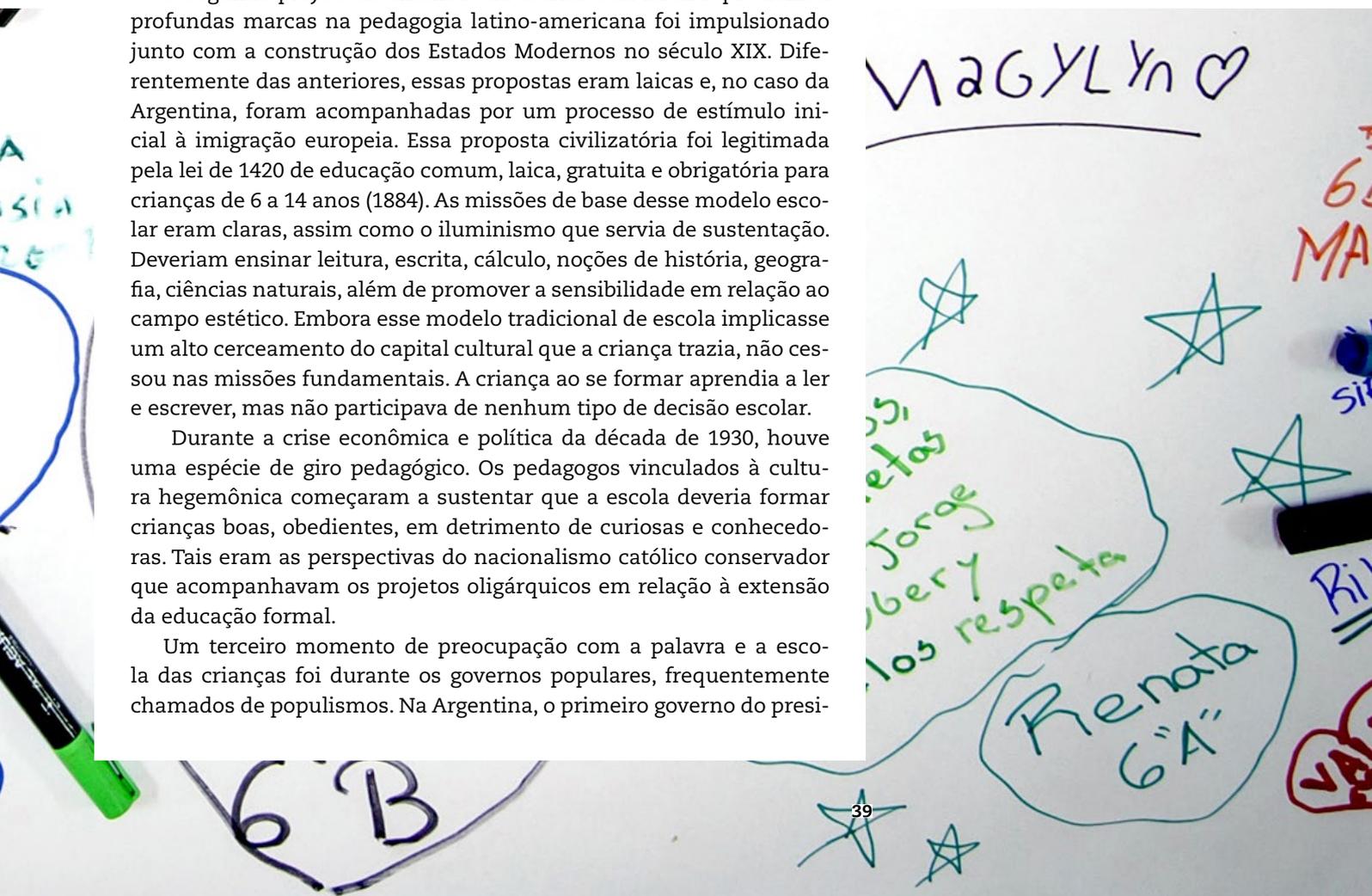
O segundo projeto de extensão da escrita e da leitura que deixou profundas marcas na pedagogia latino-americana foi impulsionado junto com a construção dos Estados Modernos no século XIX. Diferentemente das anteriores, essas propostas eram laicas e, no caso da Argentina, foram acompanhadas por um processo de estímulo inicial à imigração europeia. Essa proposta civilizatória foi legitimada pela lei de 1420 de educação comum, laica, gratuita e obrigatória para crianças de 6 a 14 anos (1884). As missões de base desse modelo escolar eram claras, assim como o iluminismo que servia de sustentação. Deveriam ensinar leitura, escrita, cálculo, noções de história, geografia, ciências naturais, além de promover a sensibilidade em relação ao campo estético. Embora esse modelo tradicional de escola implicasse um alto cerceamento do capital cultural que a criança trazia, não cessou nas missões fundamentais. A criança ao se formar aprendia a ler e escrever, mas não participava de nenhum tipo de decisão escolar.

Durante a crise econômica e política da década de 1930, houve uma espécie de giro pedagógico. Os pedagogos vinculados à cultura hegemônica começaram a sustentar que a escola deveria formar crianças boas, obedientes, em detrimento de curiosas e conhecedoras. Tais eram as perspectivas do nacionalismo católico conservador que acompanhavam os projetos oligárquicos em relação à extensão da educação formal.

Um terceiro momento de preocupação com a palavra e a escola das crianças foi durante os governos populares, frequentemente chamados de populismos. Na Argentina, o primeiro governo do presi-



“Um caso muito interessante de síntese entre o poético e o argumentativo é o rap, experiência que atualmente é muito bem-sucedida entre os adolescentes e que, além do aspecto moda, implica saber, memória, informação, bem como capacidade de improvisar e velocidade expressiva”





dente Juan Perón colocou especial ênfase na expansão da alfabetização e na infraestrutura escolar. Massas de migrantes que vinham das províncias à metrópole que era Buenos Aires tiveram a oportunidade da alfabetização.

Na prática, pode-se dizer que o religioso, o civilizacional e o populista foram os três grandes momentos da ideologia pedagógica em que a alfabetização aparecia como fundamental e, neste último, principalmente os direitos das crianças. Durante a década dos anos 1960, embora houvesse planos e programas de alfabetização, a preocupação estava voltada para verificar a eficácia dos métodos utilizados, para preconizar quanto havia sido perdido com a educação bancária, como diria o pedagogo brasileiro Paulo Freire. Novos métodos foram aplicados e novas concepções foram desenvolvidas a partir do reconhecimento do valor da psicogênese, da dialogicidade e da valorização dos saberes prévios à alfabetização que atravessam a vida de crianças e adultos. Mas, nesse movimento pendular entre a imposição anterior e a longa jornada que valida o respeito pelos sujeitos infantis e juvenis, também houve opacidades e confusões, levando a crer que educar seria apenas deixar fazer. Se somarmos a isso a presença diária de novos estímulos ligados à palavra e à leitura que não passam pela escola como, por exemplo, os microdispositivos multimídia, o local das situações de aprendizado se torna mais complexo e o mundo adulto nem sempre encontra respostas. Para colocar em outros termos: houve ganhos

em direitos e protagonismo infantil, a palavra infantil é mais escutada, mas isso nem sempre foi acompanhado de treinamento para que essa palavra fosse precisa, elaborada, ciente das circunstâncias, reflexiva.

De acordo com dados já históricos do Banco Interamericano de Desenvolvimento no relatório *América Latina frente a la desigualdad* (1998-1999 - América Latina frente à desigualdade), na América Latina haviam aumentado os níveis educacionais. No entanto, o progresso educacional da região foi muito mais baixo ao de outros grupos de países, por exemplo, os pertencentes ao chamado “milagre asiático”. “A desproporção entre os grupos do ensino fundamental e médio é uma característica que distingue a América Latina de qualquer outra região do mundo” (BID, 1998-1999). Nesse documento também se aludia a América Latina como sendo a região do mundo com mais elevada proporção de trabalhadores com alguma educação fundamental e, depois da África subsaariana, era a região com a menor proporção de trabalhadores com ensino médio.² As políticas públicas conseguiram que, no novo milênio, a lacuna entre o ensino fundamental e o médio diminuísse. Na Argentina foram desenvolvidas estratégias de inclusão para a população mais vulnerável. No entanto, no momento da realização dos testes internacionais, os resultados ainda não puderam ser percebidos.

Os dados anteriores são de grande interesse no momento de pensar na apropriação da palavra por parte de crianças e jovens como um direito. Por enquanto, costuma ser competência indispensável da escola possibilitar que o jovem desenvolva a compreensão de leitura, que experimente a reflexão, aprenda a interpretar os textos. E que encontre as palavras certas para, por meio da oralidade, da argumentação e da escrita, possa obter o reconhecimento indispensável. Algo muito interessante deve ser observado: devido à mudança tecnológica, milhares de adolescentes estão precisando ler, na tela ou no papel, instruções nem sempre fáceis para instalar seus dispositivos móveis, desenvolver um programa de edição ou fotografar melhor com seus telefones celulares. Não parece que nesses casos exista dificuldade de compreensão. Claro, dirão, são instruções que utilizam um vocabulário básico. Provavelmente isso seja assim. Mas é muito difícil achar crianças que se queixem disso. Não se trata então da falta ou desapego pela leitura, mas da falta de treinamento em **leituras de qualidade**³

2 Segundo dados do BID, em 1990, 23,6% da população acima de 25 anos não possuía instrução,

50,8% com ensino fundamental completo, 16,9 com ensino médio completo ou incompleto e 8,6% de estudantes universitários. Nos países da Ásia Oriental, 28% da população concluiu o ensino médio. (Sempre nos referimos à população acima de 25 anos.)

3 Estamos nos referimos especialmente a leituras de textos de certa complexidade em sua estrutura, por exemplo, com várias proposições subordinadas ou com importantes níveis de abstração.



No entanto, o estímulo à leitura precisa ser uma política de Estado para ser eficaz. Na América Latina, os Estados absorveram dessa forma as propostas e projetos e executaram os Planos nacionais de leitura e escrita. No México, Brasil, Chile⁴ e Argentina estão se desenvolvendo há mais de vinte anos e, a propósito, com sucesso desigual em função do valor que diferentes governos lhes concedem. Na Argentina, por exemplo, começou com uma campanha nacional de promoção da leitura até 1999, mas se concretizou como Plano a partir de 2003. Experimentou seu ápice com multiplicadores em todo o país e com coordenadores provinciais realizando oficinas para a promoção da leitura para professores e bibliotecários, mas também experimentou restrições orçamentárias nos últimos anos, como se houvesse caído uma sombra no estímulo aos direitos também nesse campo. Em tom de proposta, será preciso aproveitar as boas possibilidades que a **memória** de cada região abriga: A América Latina tem sido muito propensa a narrativas, a excelentes romances. Mas essa possibilidade não parece ter sido recuperada em igual medida pela escola. Com medo de Macondo, ou afastando relatos extraordinários, a escola nem sempre parece gostar da aposta pela escrita livre. Apesar de que grande parte da população latino-americana leia somente os livros lidos na escola⁵, ela não parece valorizar o significado da narração. Muito menos ainda parece valorizar a reflexão e a ideia de leitura como a ação de **decifrar**, como um enigma que, uma vez solucionado, nos transforma. Se a América Latina voltar com força para a experiência de decifrar, isto é, da leitura, a partir de seus critérios e com seus próprios olhos, talvez possa encontrar novas maneiras de contar sua própria história. Por isso, o cumprimento dos direitos culturais das crianças, seu enriquecimento, não represente um mero exercício superestrutural, mas um ativo inalienável.

Referências bibliográficas

- Entel, A. (1989) *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Entel, A. (1994) *Teorías de la Comunicación*, Buenos Aires: ed. Docencia.
- Ferreiro, E. (1998) *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI
- Goody, J. (1985) *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid. Akal.
- Luria, A. (1984) *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, México, Cartago.
- Quezada, M. (1998) *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*, Madrid, www.waece.com.
- Quinteros, G. (ed. 1999) *Cultura escrita y educación*, México: FCE.
- Moreno, J. (2014) *La infancia y sus bordes*, Buenos Aires: Paidós.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura*, México. FCE.
- VVAA (1998-1999) *América Latina Frente a la Desigualdad*, Washington: - BID.

4 O Plano Nacional de Leitura 2015-2020 do Chile contém uma proposta integradora muito interessante. Entre suas considerações, assinala: "O fomento à leitura deve ser concebido como tarefa da sociedade como um todo, na qual convergem os esforços das agências estatais, a sociedade organizada, o mundo privado e a comunidade. Portanto, o Plano de Leitura integra os princípios expressos na política em que se reconhece a importância de garantir e fornecer os mecanismos e ações necessários para garantir a participação de todos os habitantes do país, especialmente dos setores mais vulneráveis. Da mesma forma, assume-se a tarefa de proteger e promover a diversidade cultural que forma um patrimônio comum e interculturalidade. Por último, as políticas e o Plano incorporam o princípio de territorialidade, que visa à promoção da equidade, inclusão social e consideração das características territoriais distintivas" (Plano Nacional de Leitura, p. 14).

5 Em uma investigação realizada em um universo de uns 1.000 alunos, eles precisavam mencionar as histórias e romances que haviam lido em suas vidas, e 85% deram exemplos de livros lidos na escola.

EXPERIÊNCIAS
PARTICIPATIVAS

A Arca (de Noé?)

Por **Betina Perona***



Advogada formada pela Universidade de Buenos Aires e capacitadora em direitos da criança, com ênfase especial no direito à participação protagônica. Na atualidade, desenvolve essas capacitações no âmbito nacional. Fundou e dirige a associação civil El Arca, instituição que já tem quase trinta anos de experiência no campo da defesa e promoção dos direitos da criança na Argentina.

El Arca é uma associação civil sem fins lucrativos que nasce de um grupo de jovens em 1986 com o fim de promover e proteger os direitos de meninos, meninas e jovens na Argentina.

Durante 25 anos, ela manteve, de forma bem-sucedida, um lar para meninas e meninos que moravam nas ruas. Nesses tempos ainda não existia a Convenção sobre os Direitos da Criança e eram as leis das fundações as que regiam. El Arca era um ponto de resistência àquele sistema perverso em que meninas e meninos pobres estavam sujeitos ao controle estatal. Os meninos e meninas que chegavam ao lar permaneciam por decisão própria, esse laço ou acordo feito com eles estabelecia as bases de um relacionamento fundamentado na participação.



No ano 2000, El Arca começou a desenvolver um projeto de construção de cidadania na região do Cuartel V, Moreno (Buenos Aires – Argentina); e hoje essas ações se desenvolvem com cinco mil meninos e meninas dessa localidade.

Incluir as crianças

O projeto se desenvolve em várias dimensões: na dimensão social, a palavra-chave é inclusão, em que o comparecimento às aulas de 1.700 alunos é monitorado e quando, por algum motivo, alguns deles apresentam dificuldades de comparecimento, são visitados em casa para, com eles, tentar solucionar as dificuldades. Na dimensão política, as palavras-chaves são participação e exigibilidade, referindo-se à possi-

bilidade de exigir direitos perante o Estado.

A Convenção sobre os Direitos da Criança e a lei nacional de proteção integral consagram o direito das crianças e adolescentes a participarem de todos os assuntos que os afetam.

Entendemos a participação como um processo individual e coletivo, em que meninos e meninas devem contar com infor-

mação adequada e suficiente para sua idade, espaços de reflexão coletiva na qual aprender a formar seus critérios e opiniões para poder tomar decisões.

A participação, assim expressa, é muito mais que um direito, já que é um benefício para o crescimento e desenvolvimento das pessoas, um menino ou uma menina que participa em sua família, na escola e na sua comunidade, é menos vulnerável aos problemas que enfrenta e desenvolve habilidades políticas e sociais que melhoram sua posição subjetiva.

El Arca gera espaços de participação nos âmbitos familiares, institucionais e comunitários.

No âmbito familiar, cria espaços de assembleias familiares em que a voz das crianças e adolescentes é levada em consideração para a resolução dos eventuais conflitos na família.

No âmbito institucional, trabalha há 19 anos ao lado de centros comunitários, jardins de infância e escolas públicas, primárias e secundárias, promovendo por meio de consultas de opinião, assembleias, conselhos de classe e formação de centros de estudantes, que os meninos e meninas aprendam a se organizar, a pensar juntos e a tomar decisões que os envolvam na vida institucional e que as autoridades das instituições aprendam a escutar e levar em conta as opiniões e decisões das crianças que abrigam.

A experiência no lar e nas instituições educativas mostra que, quanto maior a participação de meninas e meninos, maior é a adesão aos projetos institucionais e melhor é o desenvolvimento individual. No âmbito comunitário, possibilita a participação em conselhos de crianças e adolescentes: espaços de reunião semanal em que meninos e meninas se reúnem

para aprender a organizar e pensar em conjunto como melhorar a vida na comunidade em que vivem, desnaturalizar a pobreza e exigir que o Estado esteja presente em políticas públicas que resolvam os problemas.

Atualmente funcionam 5 conselhos em diferentes bairros formados por meninas e meninos de 6 a 18 anos.

A participação no âmbito comunitário se desenvolve conjuntamente entre meninos, meninas e a equipe de profissionais da instituição. Um exemplo desse trabalho coletivo, tomando como eixo a participação de meninos e meninas, foi o recurso de amparo apresentado El Arca com os vizinhos em 2017 para conseguir uma nova escola. Esse pedido foi uma longa jornada que começou ouvindo o que muitos meninos e meninas argumentavam: que eles estavam muito apertados nas salas de aula, que não cabiam mais e que seus amigos não conseguiam vagas.

A partir daí, eles iniciaram um levantamento da situação, que foi o material para entrar com a ação. Essa ação teve êxito em 2017 e eles conseguiram uma escola com salas de aula modulares, atualmente com 750 alunos e alunas. Enquanto isso, atualmente, uma nova escola de materiais está sendo construída e também foi concluído o asfaltamento de 21 quadras, para possibilitar a entrada e saída do bairro. Essas obras são um grande sucesso do trabalho conjunto e coletivo, tendo como eixo a participação de crianças e adolescentes e demonstrando que o compromisso com a coisa pública, a organização e a perseverança podem melhorar concretamente a vida cotidiana.

Atualmente, nos conselhos da El Arca, participam mais de cem meninos, meninas e jovens. Junto com os conselhos, os profissionais da associação El Arca monitoram o avanço das obras da escola e do asfalto e também estão apoiando o pedido da construção de um centro educacional que conte com escolas de nível pré-escolar, fundamental e médio, uma escola técnica e um poliesportivo.

Levantar problemas: os conselhos, as assembleias

El Arca mantém em suas ações que a participação de crianças e jovens não é apenas um benefício para eles em seu desenvolvimento, mas também melhora a comunidade onde vivem, gerando laços sociais fortes e saudáveis.

Nos conselhos, as meninas e meninos, também levantam questões sobre o estado das praças e dos espaços de lazer no bairro e pensam em estratégias para melhorá-las. Eles identificam quem são os funcionários municipais encarregados e, juntamente com os adultos, gerenciam as reuniões. Outras questões consideradas pelos conselhos foram referentes à violência que se expressa no bairro de diferentes maneiras.

Atualmente, os conselhos estão pensando e elaborando estratégias para poder manter canais de escuta e propostas com o restante dos meninos e meninas da comunidade, por exemplo, elaborando folhetos para distribuir nas escolas informando sobre os conselhos e suas atividades, colocando caixas de correio nas escolas para poderem coletar opiniões.

Embora a participação seja um direito, nem todos os meninos e meninas estão interessados em se envolver em questões comunitárias.



rias. Por isso, é importante gerar estratégias diferentes para que todos que queiram participar possam fazê-lo. É um grande desafio encontrar canais eficazes.

Os conselhos também se organizam para juntar dinheiro e poder ir ao cinema ou fazer um acampamento, ou seja, atividades que fortaleçam a organização e os laços entre eles.

É fundamental a participação dos adultos nos conselhos, sua função é gerar um clima de confiança e empatia para ajudar a orientar os processos. Manter os valores da responsabilidade diante dos fatos e das palavras, orientar a assembleia para que a palavra circule e ninguém se sinta intimidado são algumas das questões a ser sempre levadas em consideração, lembrando que é um processo em que, como na vida, há avanços e contratempos.

A assembleia é o dispositivo pelo qual os conselhos se informam, debatem e tomam decisões. Nela, o trabalho dos adultos tem por foco a cooperação para que essas ações de informação e debate possam ser desenvolvidas.

A assembleia é um recurso que consiste em organizar recintos nos quais as crianças possam compartilhar suas preocupações sobre o tema, assim como elaborar propostas em relação a essas inquietudes. É um espaço de diálogo de caráter horizontal que faz uso da palavra como ferramenta de transformação da realidade imediata, entre crianças e também entre crianças e adultos. Mesmo assim a assembleia é um recurso no qual é possível tomar ações coletivas.

A assembleia exige algumas premissas básicas que devem ser consideradas:



“Entendemos a participação como um processo individual e coletivo, em que meninos e meninas devem contar com informação adequada e suficiente para sua idade, espaços de reflexão coletiva na qual aprender a formar seus critérios e opiniões para poder tomar decisões.”



“É importante que todos os participantes possam fazer da assembleia um espaço de escuta, o que não significa simplesmente fazer silêncio. Implica um aprendizado complexo para nossas sociedades, no qual cada participante entende e aceita a palavra de qualquer outro.”

1. *A assembleia como espaço de horizontalidade:* A palavra de todos os integrantes tem valor. Além de em uma assembleia coexistir adultos e crianças, docentes e alunos, nesse espaço o valor da palavra de cada um é igual, isso não implica em uma diminuição da autoridade dos adultos ou docentes com as crianças. É muito importante que todos os integrantes da assembleia saibam disso para que tenham tranquilidade de se expressar e de saber que nesse espaço suas palavras são consideradas.

2. *A assembleia como espaço de construção coletiva do saber:* A assembleia assim entendida é um espaço não hegemônico, visto que propõe a construção coletiva do saber em oposição ao individualismo que é promovido em muitos âmbitos, inclusive, às vezes, nas escolas. Isso pode ser lido com certo romantismo, mas o que buscamos destacar é que uma prática com tais características apresenta muitos obstáculos para ser implementada e mantida.

3. *A assembleia como âmbito de escuta*: Também é importante que todos os participantes possam fazer desse âmbito um espaço de escuta, o que não significa simplesmente fazer silêncio. Isso implica em um aprendizado complexo para nossas sociedades, no qual cada participante entende e aceita a palavra de qualquer outro. Reconhecer a palavra desse outro é constituir-lo como sujeito, e esse tipo de escuta não é natural, deve ser aprendida. Proporcionar um espaço para a palavra faz com que seja necessário silêncio externo e interno e é a única maneira na qual a palavra encontra significados e deixa de ser um som vazio, começa a ser social, na medida em que é capaz de ter entendimentos distintos.

4. *A assembleia como âmbito do bom dizer*: Assim como é necessária certa disposição de escuta que deve ser aprendida, também é preciso exercitar um bom dizer, ou seja, ensaiar as melhores formas de comunicar nossas ideias para que sejam escutadas.

O eminente psicólogo Jacques Lacan falava da ética do bem dizer e, nesse sentido, falava da ética do discurso, do dizer bem na medida em que o outro possa escutar, é uma ética “relativa ao discurso” que, como qualquer ética, é uma decisão sobre o ato e implica em uma escolha que tem lugar em um campo já estruturado, em um discurso determinado pelo tipo de laço social que une os sujeitos falantes.

5. *A assembleia como âmbito de intimidade*: É necessário procurar no espaço de assembleia o que Fernando Ulloa, psicólogo argentino que estudou muito as dinâmicas de grupo, chamava de clima de intimidade. Promovendo a intimidade versus intimidação. Um clima no qual as pessoas sintam e saibam que não serão julgadas por seus pensamentos ou palavras. O postulado, simples em sua enunciação, não é tão fácil de realizar nas práticas reais, sobretudo em espaços que serão compartilhados entre adultos e crianças. Resulta em um ponto comum a figura do adulto disciplinador. A intenção de ocupar essa função em um espaço de assembleia costuma ser mais habitual do que se poderia imaginar. Uma postura que colabora para evitar tal posicionamento é incorporar em nossas práticas com as crianças o exercício da ternura.

Em um texto muito bonito, Fernando Ulloa pensou sobre a ternura dessa maneira: “A ternura é a instância tipicamente humana (...) Duas habilidades próprias da ternura: a empatia, que garantirá a provisão adequada (calor, alimento, falar com ternura) e, como segundo componente fundamental, o cuidado. Ter cuidado é olhar com interesse amoroso a quem se reconhece como sujeito alheio e distinto de si mesmo¹”.

Quanto maior a participação, menor o espaço para a agressão

Em todo grupo humano que compartilha tarefas cotidianamente surgem conflitos. É esperado que isso ocorra ao nos reconhecermos como diferentes. A assembleia é um recurso privilegiado para poder lidar com isso já que, se o objetivo é manter um espaço periódico

e regular, passa a ocupar o lugar da autoridade. Em muitas ocasiões, utiliza-se o espaço da assembleia quase exclusivamente como um administrador dos conflitos em grupo. Embora não seja uma função na qual queremos esgotar essa ferramenta, vamos destacar algumas poucas ideias que buscam dar um marco ao trabalho da assembleia nesse nível.

Mencionando a ideia de Fernando Ulloa sobre o tema da ternura, ele afirmava que “a ternura é a base ética do sujeito”. A ternura nesses tempos é um conceito profundamente político, destaca a desarticulação das lógicas de domínio sobre o outro.

A assembleia como espaço coletivo de autoridade evita o que Ulloa chamava de “emboscada trágica”, em que a situação de crueldade fica fechada em duas pessoas. O “um a um” nos submete à lei do mais forte. A assembleia, quando é constituída como um espaço legítimo de autoridade, funciona como um mediador de apelação. Rompe a díade e a arbitrariedade do “um a um”. Quando uma instituição estabelece a assembleia como espaço para resolução de conflitos, as crianças esperam esse espaço e levam a ele os temas de sua convivência que os preocupam ou incomodam. El Arca assessora as escolas públicas do bairro para que sejam implantados conselhos de classe e as assembleias de forma regular.

É por meio da organização e da participação que os indivíduos e comunidades podem caminhar em direção à emancipação, reunir ferramentas para resistir aos poderes hegemônicos e não se resignar ao que parece não ter outro destino além da pobreza e da desigualdade.

1 Nesse sentido, para aqueles que se dedicam a ações institucionais com as crianças resulta muito valioso o livro que reúne o pensamento do renomado psicólogo Ulloa, F.O. (2013) *Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás*, ed. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Da participação das meninas e meninos: algumas reflexões teóricas e algumas perguntas políticas

Por **Valeria Llobet**

A oportunidade de um balanço crítico sobre os êxitos em matéria de direitos é uma instância relevante, ao passo que obriga a flertar perigosamente com perspectivas lineares sobre a transformação social, perspectivas que procuram ponderar conquistas e retrocessos em um sentido cumulativo, que geralmente atravessa o continente.

As reformas em matéria de proteção dos direitos da criança e do adolescente enfatizaram que “os direitos” constituem, por um lado, um instrumento relevante para o desenvolvimento social, a consolidação da democracia e a “modernização”. Por outro lado, “os direitos” são ferramentas de criação de sensibilidades modernas que concretizam o “sujeito de direitos” (Schuch, 2012; Llobet, 2009). Gostaria de me distanciar de ambas as posições para salientar que as apropriações da linguagem dos direitos humanos são complexas, tanto respaldam formas de legitimação da globalização neoliberal e do neocolonialismo (Pupavac, 2001), como proporcionam ferramentas de legitimação e ação aos ativismos contra hegemônicos (Engle Merry, 2006; de Souza Santos, 1997). De fato, cada vez mais analistas mostram que os direitos humanos configuram um discurso global sobre a justiça social cuja força foi recobrada na década de 1990. Na verdade, eu me incluo entre aqueles que afirmam que o significado dos direitos humanos é produto das histórias políticas e ideológicas locais, e não apenas das definições jurídicas (Engle Merry, 2006). Portanto, qualquer balanço sobre as transformações da participação e do protagonismo infantil precisa considerar os processos locais em que ocorrem e estão inseridos.



Valeria Llobet é doutora em psicologia pela Universidade de Buenos Aires. Trabalha em temas de política e direitos humanos, de um ponto de vista que articula as desigualdades de gênero e idade. Coloca foco nas políticas de proteção social para a infância e juventude e na construção de memória sobre a experiência infantil na última ditadura militar na Argentina. Atua como investigadora do CONICET na UNSAM, onde dirige projetos de investigação, teses e investigações, e é docente (graduação e pós-graduação). Dirige o Centro de Estudios sobre Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI – Centro de estudos sobre desigualdades, sujeitos e instituições), e fica encarregada das matérias de graduação Introdução aos estudos de gênero e Direitos humanos e educação.

NUESTRA VOZ
NUESTROS
DERECHOS





“Os direitos são efetivos em práticas sociais e por meio delas, bem como em contextos particulares e em marcos temporais. Portanto, eles nem sempre têm o mesmo significado, nem as consequências dos usos particulares dos direitos da criança necessariamente coincidem com seus objetivos iniciais”

Ao analisar os processos de institucionalização de direitos, é necessário refletir sobre a complexa rede de relações em que as crianças ocupam uma posição sobre a qual convergem relações de poder, bem como cadeias de hierarquias profissionais que envolvem adultos com diferentes fontes de legitimidade (Bittencourt, 2015). A institucionalização da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) influenciou o tratamento das crianças como sujeitos independentes e diferenciados de suas famílias, em um movimento que herdou as críticas feministas da subsunção de todos os membros do grupo familiar à autoridade paterna e vinculado à preeminência liberal do indivíduo como sujeito de direitos em detrimento dos atores coletivos ou dos sujeitos envolvidos nas relações sociais de interdependência. A sanção da CDC também implicava novos princípios relacionados ao tratamento concreto e simbólico das pessoas menores de idade como cidadãos. Mas, apesar da existência desses marcos normativos, os espaços de participação e incidência efetiva e institucionalizada no âmbito das políticas sociais de crianças e adolescentes são escassos ou incipientes, e os espaços de participação auto-organizados tendem a ser perseguidos ou até condenados.

No caso concreto da Argentina, desde o artigo que escrevemos nessa publicação, há quase 12 anos, não apenas a implementação da Lei 26061 de Proteção Integral foi consolidada foi aprovada, mas também as leis provinciais que iniciaram a implementação do artigo 27 da lei mencionada, que regula as funções do advogado da criança, foi concursado o cargo de defensor da criança, também previsto na Lei de Proteção, e foi modificado o escopo das responsabilidades dos pais, revogando a figura de patria potestad (autoridade parental) e as competências no âmbito infantil na reforma do Código Civil. Esses processos de ampliação das instâncias de participação e da consolidação da autonomia de meninos e meninas, cujo tratamento genérico ou abstrato parece não promover maiores discórdias, associados a temas concretos, geram resistências e rejeições.

Os direitos são efetivos em práticas sociais e por meio delas, bem como em contextos particulares e em marcos temporais. Portanto, eles nem sempre têm o mesmo significado, nem as consequências dos usos particulares dos direitos da criança necessariamente coincidem com seus objetivos iniciais.

Então, se esse é o cenário, temos que propiciar debates em que predomine uma análise baseada na problematização, ou seja, um tipo de perspectiva que se questione pela construção sócio-histórica dos problemas das políticas; que busque elucidar as práticas, ou, como propôs Castoriadis, pensar o que se faz e saber o que se pensa.

A problematização das formas de proteção de direitos, a desconstrução das categorias populacionais com as que operam, os procedimentos de construção de legibilidade e mapeamento da realidade que utilizam não podem ser imaginados como um conjunto de respostas pré-existent, aplicáveis “de fora” por um “especialista neutro”. Em outras palavras, as políticas e as práticas que especificam a proteção de direitos são implantadas em um campo que envolve negociações e controvérsias sobre os problemas, sobre os pontos de vista dos diferentes atores envolvidos, assim como sobre os valores morais e as sensibilidades em tensão, e sobre qual é o “bem” no jogo.

A infância, a voz e a participação

A infância é uma área lamacenta, mobilizadora de moralidades, afetos e sensibilidades de eficácia política. As intervenções sobre e com a infância são lugares cruciais onde se joga a tensão entre reprodução e transformação social. Conjuga as dimensões pedagógicas e repressivas do Estado. Em função disso, deveríamos pensar quais das nossas próprias posições afetivas, morais e políticas operam como obstáculos ao trabalhar com meninos e meninas. É necessário que, em nossas perguntas e em nossas práticas, não podemos presumir uma “criança”. Que a infância seja uma categoria social e histórica implica repensar a maneira como as “crianças” são produzidas. Isso inclui refletir sobre o papel dos saberes na intervenção como tecnologias que produzem “crianças”. E é necessário pensar os processos e práticas participativas exercidas pelas crianças como práticas que produzem esses sujeitos.

Assumir o caráter político da subjetividade requer ser capaz de apontar que os sujeitos, mesmo em posições subordinadas, são capazes de apropriar-se e ressignificar relações desiguais e produzir microrresistências. Crianças e jovens desafiam a assimetria por meio de práticas cotidianas que transbordam a ordem hegemônica, sem necessariamente subvertê-la. Nessa perspectiva, as crianças não são o simples “efeito” das práticas de socialização e criação, pois, apesar de estarem em uma posição social desigual, são capazes de negociar alguns aspectos de sua vida com os adultos e podem até assumir papéis de responsabilidade como *igual – diferente* frente ao mundo adulto. Desse modo, as políticas da infância geram mudanças, mas em uma escala particular, por meio de ações que podem mover os limites relacionados à sua autonomia e perturbar a ordem hierárquica no espaço privado. Nesse contexto, a voz infantil é situacional e relacional, tanto é silenciada, deslegitimada, quanto hiperlegitimada. Para autoras como Nancy Fraser e Lynne Haney, é precisamente a convergência e a autorização de múltiplos discursos que podem outorgar aos atores em posições subordinadas uma margem de manobra maior, ou seja, a possibilidade de conectar seus diversos interesses e necessidades. Então, basta falar de, falar por, fazer falar sobre infância? É suficiente ouvir as crianças para concretizar a participação? Descrições simples permitem que suas vozes sejam ouvidas? Não seria necessário articular também as condições estruturais que as produzem? Como evitar sua transformação em um objeto anedótico?

As formas da participação

Quero me concentrar na necessidade de problematizar – no sentido que eu antecipava – o entendimento de “participação”. Nossa concepção mundana de participação, que vou denominar de utilitária, atribui maior peso aos resultados do que ao processo e, em geral, esses resultados são prefigurados no início, fazem parte do “convite”, isto é, das condições que precedem e estruturam o processo participativo. E isso deriva, pelo menos em parte, da sobreposição entre políticas de desenvolvimento e inclusão que enfatizavam a descentralização e o encolhimento do Estado, com a participação do cidadão como chave para a democratização e o desenvolvimento social, nas décadas de 1980 e 1990.

A entrada de crianças como atores e foco do desenvolvimento e o privilégio dado ao “melhor interesse da criança” ofereceram uma importante plataforma de legitimação para argumentos críticos às perspectivas economicistas e de ajuste desenvolvidas durante esses anos. Para alguns críticos, isso foi acompanhado pelo problema de não explicar como a situação das crianças seria transformada, tratando-as como um grupo social diferenciado, cujos direitos podem resolver a pobreza estrutural ou atravessar as categorias de classe, gênero, raça e as divisões comunitárias e familiares. Ou seja, resolver a situação das crianças *per se* melhora a situação social em geral? Que tipos de políticas poderiam ser aquelas que alcancem esse tipo de objetivos transformadores e transversais? A ideia de que “as crianças são boas para a democracia” põe um peso instrumental muito forte na participação infantil.

Essa centralidade da infância muitas vezes foi vinculada com a vernacularização da moral do norte do Ocidente nas práticas sociais locais. Nesse sentido, para muitos analistas, a centralidade da participação no marco das políticas para a infância pode contribuir com a despolitização e a convivência não conflituosa de princípios de direitos e justiça social com estruturas neoliberais inerentemente injustas, como disse no início.

Por sua vez, o caráter de ator competente atribuído às crianças nos novos marcos de desenvolvimento também foi criticado por representar o sujeito individual, masculino, branco e racional da modernidade. O debate sobre a competência de meninos e meninas para a participação política é um debate construído sobretudo



“Resolver a situação das crianças per se melhora a situação social em geral? Que tipos de políticas poderiam ser aquelas que alcancem esse tipo de objetivos transformadores e transversais? A ideia de que “as crianças são boas para a democracia” põe um peso instrumental muito forte na participação infantil”

em relação a desigualdades etárias, que presume ainda que a idade adulta envolve o modelo ideal e máximo de compreensão do mundo e de desenvolvimento das capacidades. As desigualdades etárias, quando são desveladas por meio da voz e da participação das crianças, geralmente nos confrontam com a necessidade de discutir os marcos de proteção e assistência que tratavam as crianças como meros objetos dessa proteção. Essas relações de poder que diminuem as crianças, e também mulheres ou grupos raciais submetidos, organizaram instituições sociais, a família, a escola, etc., e transformá-las supõe um esforço de grande magnitude.

O conceito de “autonomia progressiva” foi introduzido nesse debate como uma maneira complementar de estabelecer a necessidade de participação de meninos e meninas em âmbitos de decisão que antes eram exclusivos. Apesar do progresso que representa, ainda é necessário transcender as leituras mais psicologistas ou neurocientistas que fundamentam a sua formulação. Ou seja, de um ponto de vista que critica o reducionismo psicologista, a ação deve ser considerada como resultado de um contexto social, cultural, histórico e subjetivo específico, e não apenas ou em primeiro lugar como um elemento da psique ou do cérebro humano nem uma característica abstrata do sujeito. A autonomia e o exercício da ação política se desenvolvem no âmbito de uma disputa de poder, mesmo que essa disputa se limite a problematizar os termos em que as relações de dominação são tratadas. Isso foi denominado como empoderamento, tomando emprestado um conceito articulador da luta feminista. Mas muitos analistas advertem sobre os perigos do deslocamento do empoderamento e da ação, como formas de transformar as relações sociais desiguais de gênero e idade, em direção à sua consideração instrumentalista como estratégias para a redução da pobreza e da fome ou seu foco exclusivo na transformação dos comportamentos individuais.

O tratamento das crianças como atores sociais costuma ser enquadrado por ansiedades morais associadas a ideias complementares de que as crianças realmente prefiguram os adultos, e a subjetividade é totalmente determinada pelo desenvolvimento infantil. Vou me limitar a apontar seu caráter impreciso e sua esterilidade para a compreensão dos modos de expressão da ação infantil.

Em geral, a relação entre voz, ação e direitos das crianças apresenta uma série de desafios, que têm a ver com o reconhecimento de que a voz é necessariamente dialógica, é produzida no contexto da intervenção, e que a ação implica um projeto político que possa representar uma ruptura da ordem institucional.

A invisibilização da ação e participação das crianças na vida social constitui um dos problemas centrais para a proteção de direitos. As operações de invisibilização não são inofensivas, e sim eficazes no estabelecimento de modos de governança da infância. A mera ideia de uma “infância ideal” confinada à esfera familiar, segregada do âmbito político e da vida econômica, constitui um núcleo a partir do qual se estabelece a subjetividade e se constrói significado sobre a própria experiência. Ao mesmo tempo, essa ideia de infância ideal implica uma noção sobre a “idade adulta” apropriada: aqueles que fornecerão as condições para que essa infância se desenvolva.

No campo das políticas, a ação/voz por um lado e a participação



pelo outro são distribuídas de maneiras problemáticas. Ao examinar as formas de participação dos meninos e meninas nos âmbitos institucionais, surge uma necessária problematização das normas que regem e estruturam dita participação. Linguagens específicas, modos particulares de apresentação de si, modalidades de enunciação, momentos específicos para isso podem fazer com que uma forma de participação pareça inadequada ou deslocada em espaços institucionais profusamente regulados, como escolas, centros infantis, centros de saúde.

Mas, em paralelo às formas esperadas de participação, também as resistências são colocadas às vezes em formatos pré-configurados. É conhecido o argumento de James Scott sobre a resistência dos setores populares, ocultando sua trama subjetiva e os princípios da sua ação em narrativas silenciadas, ou a implantação de ações nos hiatos liberados do olhar dominante. No meu trabalho de investigação sobre políticas de inclusão e proteção de direitos para crianças e jovens, encontrei sistematicamente o que constitui um ponto central de frustração para aqueles que intervêm para alcançar a inclusão e proteção de crianças. Formas de participação infantil que aparecem “deslocadas”, denominadas como “mentiras”, ou práticas fora de lugar, que carregam sentidos, emoções e valores considerados prescindíveis e inapropriados para fins de proteção de direitos e inclusão social. Formas de participação que carregam necessidades invisíveis das dinâmicas institucionais e dos propósitos de planos e programas. Silêncios sombrios que parecem não esconder nada, apatias que inundam todas as intenções de ativação social. Formas de participação que, no mínimo, exigem lembrar que, para o exercício de direitos, não basta



“É suficiente ouvir as crianças para concretizar a participação? Descrições simples permitem que suas vozes sejam ouvidas? Não seria necessário articular também as condições estruturais que as produzem? Como evitar sua transformação em um objeto anedótico?”

somente e em primeiro lugar obedecer às regras. O conflito, o debate, os modos de relação social e subjetiva que admitem essas experiências constituem dimensões centrais da cidadania e da participação.

O debate, então, é que no âmbito da intervenção em cenários institucionais, uma maneira de construir o lugar de dita voz, de conectá-la à ação, implica suspender a eficácia ordenada e totalizante de noções como “necessidades”, “vulnerabilidade”, “risco”, “verdade” para priorizar interpretações que enfatizem o fato de que os atores sociais demonstram interesses, desenvolvem estratégias, colocam em prática suas interpretações dos problemas mediante táticas cotidianas. Ou seja, convida a problematizar as visões tecnocráticas da participação. Transformar a relação da participação com a temporalidade é um das chaves para desvendar o caráter excessivamente institucionalizado e despolitizante das formas de participação geralmente promovidas pelas políticas públicas.

Algumas considerações finais

Trabalhar com crianças nos coloca na encruzilhada entre reprodução e transformação. Assim, devemos pensar que os processos participativos na infância têm um componente de “educação política”,

entendida como as práticas pedagógicas pelas quais uma sociedade fornece às novas gerações as ferramentas para atuar no mundo, transformá-lo e transformar se nele. Ora bem, incorporadas à formulação de políticas, essas ideias podem deslizar rapidamente para sua instrumentalização: para a ideia de responsabilidades cidadãs e a relação vertical entre o Estado e o cidadão como sendo uma relação privilegiada. Nesse sentido, podemos propor que a “educação política” é mais bem um paradoxo. Ela se confunde nas profissões impossíveis de Freud, porque os propósitos de ambas as linhas, a educação e a política, estão em tensão entre si.

Mas a participação das crianças, o espaço para desenvolvimento e a escuta da voz das crianças exigem que renunciemos a impor ao processo participativo a antecipação de seu resultado e rejeitemos que a relação privilegiada seja entre o Estado e a criança. A ênfase futurista e antecipatória dessas concepções de participação que pressupõem que o resultado do processo participativo deve ser contribuir para resolver um problema previamente definido, insisto, tem um peso normativo e despolitizante. Essa perspectiva traduz em conflito qualquer prática inesperada, minimiza os processos de autotransformação como meramente “colaterais” ou os torna invisíveis, insiste nas interações entre crianças e programas e, ao mesmo tempo, invisibiliza as interações entre crianças como parte da construção cidadã, e, resumindo, propõe que meninas e meninos trabalhem para a democracia e não a democracia para meninas e meninos.

Ao mesmo tempo, fortalecer os espaços de participação e sustentar as tensões entre proteção e autonomia são tarefas ainda mais necessárias, quanto mais se coloca em debate sua utilidade. Garantir o acesso à ESI (Educação Sexual Integral) como parte dos direitos que asseguram a autonomia e apoiar o direito à organização e participação política parecem se configurar como tarefas sociais relevantes. Reivindicar sua legitimidade no âmbito da legitimidade internacional do discurso dos direitos parece uma estratégia válida.

Acredito que esse caminho nos convida a entender as condições de audibilidade das vozes dos “menores” e a visualizar as táticas e políticas dos governados. Tarefa desafiadora quando os governados são meninas e meninos, cuja visibilidade parece estar condenada às coordenadas do mercado, à patologia, à crise humanitária. Se o discurso dos direitos tem alguma utilidade no atual contexto argentino, não deveria ser, acredito, direcionado a restringir as interpretações de direitos, cidadania e participação do ponto de vista das necessidades institucionais. Pelo contrário, deveria servir para problematizar as relações em que se deem a participação e a voz infantil, parar de temer o caráter problemático dessas vozes e apostar pelo seu surgimento no contexto de uma intervenção concebida como espaço de disputa, por mais que estejamos guiados pelo “melhor interesse da criança”. Ao mesmo tempo, garantir o espaço institucional e normativo para que essa voz emerja.

Caso contrário, estaremos repetindo esse gesto profundamente autoritário daqueles que, no interesse de invisibilizar o problema do poder em jogo e assim manter essas relações de poder, se arrogam o gesto de representar eles mesmos a voz de uma “criança” inexistente.

Referências bibliográficas

Bittencourt Ribeiro, F. (2015) Os cabelos de Jennifer: Notas sobre participação e etnografia em contextos da “proteção à infância”. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia: Lo público en lo privado y lo privado en lo público: sociedad, política y Estado. De 22 a 24 de abril de 2015, Buenos Aires.

De Sousa Santos, B. (1997) “Hacia una concepción multicultural de los Derechos Humanos” na Revista *Análisis Político* N° 31, maio – agosto, pág. 3 a 16.

Engle Merry, S. (2006) Derechos humanos, género y nuevos movimientos sociales: Debates contemporáneos en antropología jurídica. Em V. Chanut, M. Gómez, H. Ortiz, & M.T. Sierra. (coords.), *Justicia y diversidad en América Latina. Pueblos indígenas ante la globalización* (pp. 261-289). Ecuador: FLACSO ECUADOR-CIESAS.

LLobet, V. (2009) “Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento” na *Revista de investigaciones en Psicología*. Instituto de Investigaciones en Psicología, Fac. Psicología, UBA.

Pupavac, V. (2001) Misanthropy Without Borders: The International Children’s Rights Regime. *Disasters*, Vol 25 Nro. 2, pp. 95-112

Schuch, P. (2012) Justiça, Cultura E Subjetividade: Tecnologias Jurídicas E A Formação De Novas Sensibilidades Sociais No Brasil. *Scripta Nova Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona, Vol. XVI, núm. 395 (15)

CRIANÇAS: O DIREITO DE
COMUNICAR

Produção audiovisual para, com e pelas crianças e jovens

Por Esteban Gaggino*



Esteban Gaggino é docente investigador da UNA, Universidad Nacional de las Artes. Especializado na criação e direção de séries infantis de TV: Dulces Sueños, Animapaka I, Animapaka II, Medialuna y las Noches Mágicas, Tincho, El mundo según los chicos, Por más Aventuras, Una de Piratas, Son de Canción, Quien apaga las estrellas, Cuentos para no dormir, Ciencia Zapata I, Ciencia Zapata II, Digiaventuras. Dirige a produtora La Casa del Árbol, dedicada à criação, produção e realização de formatos para TV e cinema dirigidos para crianças e jovens.



A Convenção sobre os Direitos da Criança, no seu artigo 13, diz: “A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança”.

Tentando a concretização desse direito, ou com o objetivo de capturar audiências, às vezes, são criados programas na mídia em que participam crianças aparentemente protagonistas, mas tudo é pensado no “modo adulto”, incluindo os gestos, roupas e palavras que emitem as crianças. Por isso vale a pena pensar que nem toda intervenção de crianças na cena midiática se corresponde com a proposta de protagonismo e liberdade infantil.

A inclusão de “Para, com e pelas crianças” no título não pretende ser um jogo de trava-línguas nem reproduzir um ditado dos muitos que tivemos que decorar na escola. A gramática costuma definir as “preposições” como a parte invariável da oração que une palavras denotando a relação que elas têm entre si. Isso é justamente o que tentarei desenvolver; compartilhar experiências como produtor, diretor e docente, para pensar vínculos entre as realizações de conteúdo audiovisual para



“Trabalhar para as crianças deveria supor, em primeiro lugar, o desafio de tentar compreendê-las”

crianças e jovens e a participação de seus destinatários, englobando também algumas ideias com experiências de campo.

Augustowsky (2017) escreve: “Nas últimas décadas, as criações infantis, a educação artística visual, o cinema e o audiovisual foram tratados e analisados por aparelhos conceitos desiguais apresentados de maneira desarticulada; no entanto, todos têm em comum seu potencial de influenciar práticas, produzir efeitos e moldar ações. Efeitos e ações que, por sua vez, ao serem investigados sistematicamente, produzem novas categorias para incorporar a esse campo de conhecimento no processo de conformação”. Pretendo, então, passar por diferentes práticas em que “para” se refere à produção de conteúdo destinado a crianças, “com”, aos casos que incorporam meninas, meninos e/ou jovens no processo de realização e “por”, às experiências de oficinas em que o protagonismo das crianças é mais nítido.

“Para” meninas, meninos e jovens

Trabalhar para as crianças deveria supor, em primeiro lugar, o desafio de tentar compreendê-las. Digo “deveria” porque sem sempre ocorre como objetivo nem muito menos como resultado. A pergunta é: O que sabemos sobre as crianças? A utilização do plural já revela uma complexidade para sua abordagem, considerando uma diversidade de realidades em contínua mudança. Sobre esse aspecto, Minnicelli (2008) pergunta: “De qual criança se fala quando se fala de uma criança?” E afirma: “... tanto o termo “criança” como “infância” se enquadram em uma diversidade de significados que aparentemente envolvem apenas acordos.” Nosso objetivo é um público diversificado, com realidades diferentes e com vocação para experimentação e descoberta. Dotro (2003) a define assim: “...uma infância que muda ao ritmo das transformações sociais, econômicas e culturais.” A todas essas variáveis, se acrescenta também os avanços nas tecnologias aplicadas à comunicação, que geram transformações na forma de produção e nos hábitos de consumo, expandindo as plataformas e propondo a linguagem. Buckingham (2007) afirma: “A infância encontra-se atravessada, além de ser, inclusive, definida pelos meios modernos”. As meninas e meninos com acesso à tecnologia tornam-se prematuramente usuários superestimulados de conteúdo audiovisual em vários dispositivos e, em muitos casos, são incentivados por uma geração de mães e pais que também são consumidores ativos.

Uma categorização muito comum no que diz respeito a consumos culturais é classificá-los em “didáticos¹” ou “de entretenimento”. Desde os inícios da televisão aberta argentina, os programas eram realizados com um modelo ou com o outro. Produções com intencionalidade pedagógica como “Te veo veo” de Pipo Pescador ou “La luna de Canela” eram opções aos formatos que buscavam principalmente entreter, como “Las aventuras del Capitán Piluso”, “El show de Carlitos Balá” ou “Titanes en el Ring”. Mas essa simplificação, entre conteúdos culturais ou didáticos versus conteúdos comerciais ou de entretenimento, não é suficiente para analisar as produções audiovisuais.

¹ Na categoria “didáticos”, é possível incluir também os programas de caráter “educativo” como “Telescuola primaria”, “Telescuola técnica” ou “El niño y su mundo”.

Na minha experiência como realizador, enfrentei outra divisão mais estrutural, que seria até que ponto são consideradas as necessidades das crianças como sujeitos da lei versus até que ponto são consideradas as do produto e do seu mercado potencial. E será o diferencial entre essas variáveis que estabelecerá as características do produto resultante, existindo dois atores determinantes para que suceda um ou outro cenário: os canais privados e os estatais.

Um canal comercial buscará garantir seus investimentos, maximizando o retorno dentro e fora da tela com experiências de convergência, multiplataformas ou merchandising; portanto, as histórias, as personagens e as diretrizes estéticas estarão sujeitas, em primeiro lugar, a encontrar um público consumidor que garanta patrocinadores. Os canais públicos, ao contar com financiamento do Estado, podem se permitir não estar entre os primeiros em audiência, já que dita busca poderia significar afastar-se dos objetivos não comerciais para os quais foram criados. Se analisarmos a faixa do pré-escolar (de 2 a 5 anos), em que parece haver um consenso para a proteção das crianças, encontraremos coincidências entre as abordagens das produções de canais públicos e privados. E isso acontece principalmente porque o conteúdo dessa faixa deve atravessar o filtro das famílias, que são, em muitos casos, os que decidem “o que, quando e quanto” suas filhas e filhos veem. Se continuarmos percorrendo as redes dos canais privados, verificaremos que as realizações direcionadas ao público acima de 6 anos, idade em que começam a ser espectadores mais autônomos e com poder de escolha, abandonam os objetivos pedagógicos e protecionistas.

O canal Pakapaka nasceu como uma alternativa e é um caso emblemático de televisão pública para Argentina e América Latina. Foi o primeiro canal infantil e educativo dependente do Ministério da Educação da Argentina e, desde sua criação, em 2010, produziu séries dirigidas a crianças de 2 a 12 anos. O Estado estabeleceu que tivessem a possibilidade de acessar conteúdo que expressasse a pluralidade e diversidade de práticas e vozes existentes na Argentina; conteúdo que normalmente não oferecem os canais regionais, como Disney, Cartoon Network ou Nickelodeon. Pakapaka teve que se enfrentar múltiplos desafios: otimizar orçamentos estaduais para garantir uma grade de qualidade artística e técnica, procurar diversidade em um país extenso, culturalmente rico e com desigualdade socioeconômica, desenhar estratégias para capturar audiências cativas de outras sintonias, alterar o uso de vozes para neutro, passar os espectadores de destinatários a protagonistas e ter um olhar didático sem cair no conceito de “hiperpedagogização”, conceito expressado por Duek (2011), que se refere ao objetivo excessivo de apresentar conteúdo útil para as crianças aprenderem algo. Centenas de séries foram produzidas e acredito que muitas dessas metas inicialmente estabelecidas foram cumpridas. Hoje, Pakapaka é um canal jovem que precisa continuar crescendo, mas para isso terá que passar pela transição em que se encontra devido ao contexto de crise econômica e mudanças na gestão de políticas públicas e diretrizes culturais.

A aparição de canais infantis a cabo, com transmissão 24 horas, foi decisivo para a expansão da televisão e a transformação dos hábitos de consumo. “Cablín” foi o primeiro canal a cabo infantil da América Latina e sua criação (1988) contribuiu com um espaço de di-

versão, entretenimento e experimentação. Atualmente os canais, sejam a cabo, por satélite, públicos ou privados, pensam nos formatos com uma proposta multiplataforma; nesse sentido Fuenzalida (2008) afirma: “Precisamos de um canal para crianças que possa estar na tela, mas também com aplicativos que possam ser baixados para celulares e tablets”. Nos últimos anos, a gama de conteúdos infantis na televisão aberta diminuiu, muitas vezes, violando a lei, devido aos custos de produção, à falta de interesse dos patrocinadores e aos comportamentos de consumo que buscam sinais 24 horas, propostas “on demand”, youtube e/ou redes sociais.

“Com” meninas, meninos e jovens

Na televisão argentina, os primeiros programas que incluíram meninas e meninos eram no formato “programa de auditório”. Embora a participação deles fosse limitada a essa função, com pouca interação, era uma maneira de começar a “visibilizar” as crianças. Exemplos desse primeiro passo são: “Zapato Roto”, “Después de los Deberes”, “Hola Julieta”, “Cine Club Infantil”. Posteriormente, as crianças foram incorporadas aos grupos de dança, principalmente as meninas, aos sketches, até chegar a coprotagonizar tiras infantis como “Jacinta Pichimahuida” e a protagonizar, anos depois, séries como “Pelito”.

Na década de 1990, Magazine For Fai destacou-se pelo trabalho de integração de atores infantis².

2 Na Argentina, a atividade de menores de 18 anos está regulada de forma a protegê-los com leis trabalhistas (lei 26.390/2008) e o trabalho de crianças e adolescentes em atividades artísticas está permitido, em virtude da ratificação da Convenção 138 da OIT com a Lei Nº 24.650/96.

Foi um espaço de improvisação criativa em que adultos e crianças pareciam brincar de fazer televisão enquanto faziam de verdade. Como consequência dessa experimentação, o programa conseguiu expandir o formato televisivo, chegando a resultados originais e, em alguns momentos, irregulares, um risco incomum na televisão privada. As crianças brincavam de ser adultos, aventurando-se em questões como meios de comunicação, esportes, religião, corrupção, educação, política, autoridade e amor. A improvisação chegava ao espectador como uma linguagem capaz de comunicar uma realidade particular com humor. De acordo com Augustowsky (2017): “A criação artística é também um modo de comunicar, de expressar aquilo que não pode ser dito de maneira direta”. Magazine For Fai demonstrou que é possível integrá-los como verdadeiros protagonistas e construtores de um fato televisivo.

Existem também outras formas de participação, em que as crianças colaboram intervindo nos roteiros, com sua produção plástica, mostrando sua vida, dançando, cantando ou simplesmente dando suas opiniões em grupos focais aplicados à realização e precisamente Pakapaka proporcionou que tudo isso acontecesse. Compartilho uma experiência que eu vivi: Flor, uma menina de 9 anos, protagonizou um dos capítulos da série “El mundo según los chicos” (O mundo segundo a garotada – 2013). Durante o mini-programa, ela interveio em uma realidade pensada e feita por adultos e a transformou em algo como “O mundo segundo Flor”. Anos depois, quando a Flor passou coincidentemente pela porta da produtora, pediu permissão para sua mãe para entrar e brincar com a garotada. A garotada a

qual ela se referia éramos nós, adultos e realizadores, e a brincadeira era a gravação. Esse é só um exemplo do lugar de onde trabalhávamos quando os programas incluíam a participação das crianças. Primeiro estavam as crianças; devia ser uma experiência harmoniosa, de diversão, respeito e aprendizagem. Estávamos convencidos de que se isso acontecesse, o material produzido também ia ser ótimo. O capítulo da Flor é o que lembro com mais alegria, porque seguramente também nessa jornada me diverti muito. “El mundo según los chicos” era uma série que não tinha *casting*; tentamos fazer uma convocatória o mais ampla possível e convidamos as crianças de Buenos Aires, de outras províncias, de povos originários, de escolas particulares e públicas etc. A premissa era trabalhar com a maior diversidade possível. Não conhecíamos as habilidades de cada um dos participantes, portanto, também não sabíamos como os programas poderiam ficar. E essa liberdade e incerteza era o que entusiasmava Cielo Salviolo, diretora de Pakapaka naquele então. Um projeto dessas características seria pouco factível em um canal privado e Flor, que tem síndrome de down, dificilmente teria sido uma das protagonistas da série.

“Por” meninas, meninos e jovens.

Quando uma criança ou jovem faz um trabalho audiovisual, tem a possibilidade de transportar seu mundo para a tela. Por meio de palavras, desenhos, sons e imagens, pode se expressar livremente e conjugar sua própria história, seus desejos e sonhos. Nos artigos³ 12 e 13 da Convenção sobre os direitos da criança (1989) fica estabelecido o direito à comunicação, informação e liberdade de expressão. Nessa direção, Augustowsky (2017) reflete: “As novas gerações devem ter o direito de criar... O desenvolvimento de uma mente criativa ajuda a fortalecer um ser imaginativo, dúctil, intuitivo, sensível ao novo, autoconfiante e respeitoso com o outro e com suas criações”.

Junto com Marcela Ruidiaz, há quase 20 anos, desenvolvemos oficinas de cinema para crianças e jovens com o objetivo principal de proporcionar uma ferramenta de expressão e comunicação. Para alcançar a transmissão do conhecimento, além do método usado, é necessário estar atentos a suas inquietudes e necessidades, proporcionando sustentação às ações ao longo do tempo. Compartilho algumas experiências diretas de campo, que ilustram melhor esses conceitos:

Estávamos começando uma oficina de animação para a Secretaria de Cultura da Argentina (2010) no bairro Qom de Derqui, na província de Buenos Aires. Enquanto o grupo desenhava, entrou uma mãe, sentou-se ao lado da filha e começou a falar baixinho. Mais tarde, ela nos disse que estava ensinando os nomes em língua *toba* do que a criança estava desenhando e também nos explicou que as crianças da comunidade haviam perdido seu idioma nativo. Então, fizemos um convite para que ela fizesse o mesmo com o resto do grupo e assim nasceu o dicionário

³ ⁴ O artigo 13.1 estabelece: “A criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança”.



*“A criação artística
é também um modo
de comunicar, de
expressar aquilo que
não pode ser dito de
maneira direta”*





bilíngue animado toba-castelhano “Qomi’ Qompi. Somos Tobas”, que mais tarde se tornou uma série, concluída por outras comunidades. Algum tempo depois, continuamos com uma oficina de cinema com o grupo de jovens. Todas as ideias propostas para a realização do curta-metragem estavam vinculadas à busca de sua identidade; mas era difícil avançar devido aos diferentes problemas que enfrentavam. Em uma das aulas, quatro garotos entraram fazendo um rap e nos disseram que queriam formar um grupo musical. Propusemos que toda a turma escrevesse uma letra e depois, com a ajuda de um músico profissional, gravaram uma música que misturava bases de rap com o *N’ Vique* (violino de lata), e assim ficou formalmente criado o grupo “La Familia de la Eskina”. Com os equipamentos entregues pela Secretaria de Cultura, para que eles pudessem continuar produzindo de forma autônoma, eles fizeram um videoclipe para divulgar sua mensagem que falava sobre a situação do bairro e sua identidade

de Qom. Barbosa (2011), sobre esse aspecto, reflete: “Desconstruir para construir, selecionar, reelaborar a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto ou a necessidade são processos criativos desenvolvidos a partir da arte, fundamentais para a sobrevivência no dia a dia”. Nesse caso, foi possível porque as políticas públicas apoiaram durante anos um programa cultural de apoio à comunidade.

Outra experiência do cinema como ferramenta de expressão e de fortalecimento da linguagem que presenciamos quando oferecemos uma oficina em uma escola primária pública nos arredores da cidade de Chicago, nos Estados Unidos, com o apoio do Latino Cultural Center of Chicago. O objetivo era que o grupo, principalmente filhas e filhos de latinos, tivessem uma atividade extracurricular em idioma castelhano para resolver o problema que surgia entre os imigrantes adultos, que não falavam inglês, e suas filhas e filhos, que não queriam falar espanhol para não ser discriminados. O grupo escreveu coletivamente um roteiro divertido do tipo aventura, mas o que chamou nossa atenção foi o tema: o curta-metragem se chamou “Superman contra las Gemelas Bombas” (Super-homem contra as bombas gêmeas) e se tratava de um super-homem gordo e velho que era chamado novamente para salvar a humanidade das Bombas gêmeas. O ataque às Torres Gêmeas havia ocorrido há pouco tempo e o grupo, por meio da ficção, além de aprender, de exercitar o castelhano e de se divertir, teve a oportunidade de transformar algumas das angústias que estavam sendo vividas nas ruas.

A escola, além de educar, é também um espaço que possibilita outras práticas. Sobre essa realidade, Bergala (2017) reflete: “A escola, do modo como funciona, não é feita para esse trabalho, mas, ao mesmo tempo, hoje em dia, para a grande maioria das crianças, é o local onde esse encontro pode acontecer”. Subvencionados pelo programa “Youth in video” do Latino Film Fest de São Francisco, realizamos uma oficina de cinema (2004) na escola pública que se encontra debaixo



do museu Quinquela Martín, no bairro La Boca. A atividade, que em princípio estava destinada a apenas um curso, terminou sendo para 120 alunas e alunos, além da participação de professores. A diretora da escola, responsável por fazer que o projeto crescesse e se aprofundasse, nos disse que uma grande porcentagem dos formados, quando termina o ensino fundamental, entra diretamente no mundo adulto e que, uma prática em grupo capaz de projetar os resultados do trabalho compartilhado foi uma experiência única que seria útil para o resto da vida deles. Outro exemplo do cinema como ferramenta social e comunitária para o desenvolvimento individual e grupal a serviço da comunidade educativa.

Pequeno epílogo

Ao longo do artigo, tentei passar por diferentes práticas, modelos e possibilidades de interação com crianças e jovens. Nem toda presença de crianças no mundo da mídia significa participação real de crianças nessa área. O caminho em que transita a relação entre adultos e crianças na cultura é muito complexo e tem potencial suficiente para criar linguagem participativa, expandir formatos tradicionais, apostar na integração e em uma verdadeira troca capaz de contribuir para a reconstrução de uma representatividade das crianças, afastando-se dos estereótipos impostos. O desafio parece ser encontrar e gerar espaços públicos e privados em que as condições do mercado não afoguem ideias e as crises não obstruam os projetos. Para continuar, temos que ser capazes de nos capacitar, experimentar, brincar e colocar crianças e jovens sempre no centro do que fazemos. Em suma, ter o compromisso de contornar as dificuldades para estar à altura das crianças contemporâneas.

Referências bibliográficas

- Augustowsky, G. (2017) *“La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores”* Buenos Aires. Paidós.
- Convención sobre los Derechos del Niño y sus tres protocolos facultativos. Fondo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).
- Dotro, V. (2003) *“Televisión infantil y construcción del niño televidente entre 1960 y 1990”* en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Carli, S. (Comp.), Buenos Aires: La Crujía.
- Entel, A. (2008) *“Infancias: nuevos mundo. La palabra y la emancipación”*. Fundación Walter Benjamín. Aídos editores.
- Fuenzalida, V. (2008) *“Cambios de la relación de los niños con la televisión”* en *Revista Comunicar* N° 30, vol. XV, Edición Audiencias y Pantallas en América.
- Minnicelli, M. (2008) *Comp. Infancia e Institución(es) e Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Noveduc.
- Moreira, D. y Veronesi, A. (2013) *“Paka Paka, entretenimiento para chicos y nuevo espacio pedagógico”* Pesquisa de graduação em Ciências da comunicação, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.



DIREITOS DAS CRIANÇAS

Entre o protagonismo, o risco e a necessidade de escuta

Por **Gabriela Klachko**

“Aión é uma criança que brinca jogando dados,
reinado de criança”.
Heráclito de Efeso, fr B52 (540 a.C.)



Gabriela Klachko é licenciada em psicologia, psicanalista, atualmente trabalha em questões de gênero, pelos direitos das mulheres, adolescentes, meninas e meninos. Professora do seminário Dimensión psicológica de las infancias (Dimensão psicológica das crianças) na especialização Infancias, Medios, Culturas (Crianças, mídia, culturas), no Instituto Walter Benjamin.

O tempo é o tempo do menino e da menina que brincam. Com a figura da criança para explicar o cosmos e o mundo, o estilo enigmático de Heráclito começa a pensar a vida e cada vida que começa no singular, em cada sujeito que nasce e começa, em tensão constante, movimento constante, uma paixão por brincar e viver. O filósofo nos diz que o nascimento e o desenvolvimento do universo é a brincadeira de uma criança que mexe suas peças no tabuleiro ou joga



dados. O destino está entre as mãos de um menino ou menina que brinca. Que pode criar e/ou jogar tudo fora. E acrescentamos que, em seu desejo de se abrir ao mundo, cria mundos, mas também está em risco.

Freud (1997) afirma: “Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pois cria um mundo próprio, ou melhor, dizendo, insere as coisas de seu mundo numa nova ordem que lhe agrada”. A frase pertence ao texto de 1907, “O criador literário e a fantasia”, que começa com uma intriga poderosa: averiguar onde a personalidade do poeta coleta seus materiais. Ele se pergunta: “Não deveríamos procurar os primeiros vestígios de trabalho poético na criança?”

Por sua vez, Françoise Dolto (2008) argumentava: “Como é que os adultos não entendem as crianças? Isso é algo muito surpreendente para as crianças, primeiro porque acreditam que os adultos sabem tudo, até o dia em que, ao perguntar sobre a morte, percebem que os adultos têm medo de falar sobre a morte ou, se dizem a verdade, não sabem nada sobre o assunto; então, a partir desse dia, as crianças sabem que os adultos, se não as entendem, não o fazem de propósito. As crianças aprendem nesse dia que a vida tem algo inesperado, já que ninguém sabe realmente o que quer dizer. A partir de então, ou elas tentam esquecer que não entendem o que é viver e fingem entender todas as pequenas coisas de cada dia para mostrar inte-

resse e fugir, como os adultos, ou, de alguma forma, permanecem em um estado de poetas e tudo o que é misterioso faz parte do que permite a vida: elas amam o misterioso, o que não pode ser tocado, o que não é compreendido”.

Esse é um parágrafo do livro *Infancias (Infâncias)*, de Françoise Dolto (2008), surgido do diálogo entre Françoise e sua filha Catherine, sobre a infância e a juventude de Françoise, menina curiosa desde muito pequena e com uma faculdade enorme de se espantar com a vida.

Jacques Lacan (2013), no seminário “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, de 1964, dizia: “Todos os porquês da criança testemunham menos de uma avidez sobre a razão das coisas

do que uma colocação à prova do adulto, um por que será que você me diz isso? sempre ressuscitado de seu fundo, que é o enigma do desejo do adulto”.

O que é um menino? O que é uma menina?

É tempo.

É brincadeira.

É corpo.

É linguagem.

Percebo a infância como um acontecimento do corpo falante em um tempo, tempo além da cronologia, de um momento ou etapa da vida e do biológico. Nascemos em um tempo e lugar e em uma linguagem que nos preexiste, nascemos em um momento histórico, em uma família com suas diversas e múltiplas variantes, em uma sociedade que está mudando e onde meninas e meninos têm cada vez mais chances de participação, maior possibilidade de ser ouvidos. Mas isso nem sempre acontece.

Ante essa possibilidade de meninas e meninos, de participar, perguntar, exigir, escolher, estão os adultos do seu entorno em posição de responder a isso? O que é incentivado?

No entanto, os adultos que cuidam de meninos e meninas são os que se perguntam o que é a infância e teorizam sobre ela. Perguntam o que é um menino, o que é uma menina?

Uma pergunta sobre o que “é” com uma resposta pelo “ser”, um ser de singularidade e possibilidade, com um nome próprio. A pergunta pelo seu ser de menina e seu ser de menino é sobre o amor, ser amados, ser cuidados.

É a possibilidade de uma existência que, desde o início, é com um “Outro” que cuida dos pequenos “infans”. As meninas e meninos acreditam no Outro e vão formando seu eu e sua possibilidade de dizer e ser. Jacques Lacan, em

1935, captura isso, observando a alegria e a emoção de descobrir a imagem no espelho. Ele o descreve, no seu texto “O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica”, que a criação humana reconhece sua imagem no espelho: “Esse evento pode produzir-se a partir da idade de seis meses, e sua repetição muitas vezes deteve nossa meditação ante o espetáculo cativante de um bebê que, diante do espelho, ainda sem ter o controle da marcha ou sequer da postura ereta, mas totalmente estreitado por algum suporte humano ou artificial, supera numa azáfama jubilatória, os entraves desse apoio, para sustentar sua postura numa posição mais ou menos inclinada e resgatar, para fixá-lo, um aspecto instantâneo da imagem”... “A assunção jubilatória de sua imagem especular, por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação, que é o filho do homem no estágio de infans, parece-nos pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o Eu se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito”... “A função do estádio do espelho revela-se para nós, por conseguinte, como um caso particular da função da imagem, que é estabelecer uma relação do organismo, como se costuma dizer, do Innenwelt (mundo interior) com o Umwelt (mundo exterior)”¹. Relação do mundo interno com o mundo externo. O estádio do espelho corresponde a um momento de construção do corpo em um espaço imaginário; estamos no primeiro momento do Édipo, segundo Lacan, que deixa de lado o Édipo como mito e passa a tratá-lo em outro nível, o estrutural. Trata-se de uma estrutura que é uma organização com funções e onde cada personagem é definida em relação à outra e ao lugar que ocupa. Lacan se pergunta de que se trata o Édipo e responde: “Do desejo da mãe e da metáfora paterna”. Vemos que essas funções estão sempre lá e que alguém deve vir para ocupá-las.

Sobre a observação precoce de bebês

René Spitz (1887-1974) foi um dos primeiros analisados por Freud. Ele se formou no Instituto Psicanalítico de Viena, exerceu a maior parte de sua carreira em universidades nos Estados Unidos, sua contribuição mais destacada foi a observação de bebês e crianças e a díade mãe-menino, menina. Trabalhou com meninos órfãos e abandonados. Foi o primeiro a utilizar uma técnica cinematográfica na observação dos bebês e inventou, em 1933, um procedimento de filmagem acelerado para poder ver mais tarde as filmagens em câmera lenta com maior qualidade. Sua teoria foi a compreensão fundamental de que, desde a gênese mais precoce do ego e do aparelho psíquico, existem organizadores que se sucedem uns aos outros. O primeiro é o “sorriso”, esse objeto precursor é o rosto humano, até os três meses, o bebê responde ao rosto sorrindo. O segundo organizador é a “angústia”; em torno de oito

1 Lacan foi inspirado pelo biólogo Jakob von Uexküll ao utilizar os termos Innenwelt (mundo interno) e Umwelt (mundo externo ou meio circundante). Esses termos ajudaram

Lacan a elaborar o problema de como pensar sobre a relação entre indivíduo e realidade.



“Sempre o menino ou a menina existem tendo como referência o outro que lhes cuida. Há a necessidade do Outro primordial, do outro no mito familiar, do primeiro lugar das funções como gatilho da constituição subjetiva”

meses, o bebê não apenas percebe e reconhece as pessoas, mas também objetos inanimados, e o desafio é a capacidade de se comunicar por meio de mensagens corporais que se converte em palavras e, aos nove meses, surge o terceiro organizador, que é o “Não”, um não sem conteúdo, mas com a capacidade de definir ou criar limites. Também são muito conhecidos seus conceitos de depressão analítica ou hospitalismo, que nos ajudam a pensar a necessidade do *infans* de um bom contato desde o início da vida com quem estará no lugar da função “materna”. Falamos de “função”, já que não é exclusivo de um gênero, mas sim de quem cuida “carinhosamente” desse bebê. Hoje, vivemos a época do encerramento de um tipo tradicional da família e de pluralização de laços e, com o avanço da igualdade de direitos entre mulheres e homens, entre meninas, meninos e pais e mães, a maneira pela qual a autoridade se articula foi deslocada, e isso levanta a pergunta sobre quem cuida dos meninos e meninas e como criá-los. Mas sempre o menino ou a menina existem tendo como referência o outro que lhes cuida. Há a necessidade do Outro primordial, do outro no mito familiar, do primeiro lugar das funções como gatilho da constituição subjetiva, inaugurador da relação objetiva. Donald Winnicott (1896-1971) anuncia: “no início está a função materna”. Ele tinha uma grande capacidade de observar meninas e meninos e seu relacionamento com elas e eles passaram pela brincadeira, operando na área do jogo onde tudo é permitido. Inventou os conceitos de objeto transicional e o fenômeno transicional². Sua tese é baseada na concepção da brincadeira e dessa capacidade de criar um espaço intermediário entre o que está fora e o que está dentro. As meninas e os meninos por meio da brincadeira e da repetição vão se criando e inventando como “sujeitos”.

Sigmund Freud, para esclarecer o primeiro jogo autocriado de um menino (seu neto) de um ano e meio, o jogo “Fort-Da”, diz que teve a possibilidade de observar por semanas uma ação enigmática e repetida desse menino, que não chorou quando sua mãe o deixou por horas, até que seu senso fosse revelado. “Esse bom menino tinha o hábito, ocasionalmente importuno, de jogar todos os pequenos objetos que alcançava para longe de si, a um canto do aposento, debaixo da cama... ao fazer isso ele proferia um forte e prolongado ‘o-o-o-o’... que significava ‘fort’ (foi embora)”. Afinal percebi que era um jogo e que o menino apenas usava todos os seus brinquedos para jogar ‘ir embora’. Um dia pude fazer a observação que confirmou minha opinião. Ele tinha um carretel de madeira, em que estava enrolado um cordão”... “e com habilidade lançava o carretel, seguro pelo cordão, para dentro do berço, através de seu cortinado, de modo que ele desaparecia, nisso falando o significativo ‘o-o-o-o’, e depois o puxava novamente para fora do berço, saudando o aparecimento dele com um alegre ‘da’ (está aqui). Então

2 Winnicott (1993) observa que, em uma criança recém-nascida, existe um estado intermediário entre a tendência a usar o punho ou os dedos para estimular a zona oral de forma “subjetiva” ou “narcisista”, e a sua saída ao mundo dos objetos reais, objetivos, representados por um ursinho de pelúcia ou uma boneca com a qual o bebê brinca pouco tempo depois. Esse estágio intermediário é sinalizado pelo uso do que o autor chamou de objetos transicionais, que na verdade constituem apenas a manifestação visível de um espaço particular da experiência que não pode ser definido como totalmente subjetivo nem como completamente objetivo: o espaço dos fenômenos transicionais.



“Vivemos em uma época do fim de certa forma tradicional da família e de pluralização de laços e com o avanço da igualdade de direitos entre mulheres e homens a maneira pela qual a autoridade se articula foi deslocada”

era essa a brincadeira completa, desaparecimento e reaparição”... “a interpretação do jogo foi simples, então. Ele estava relacionado à grande conquista cultural do menino, à renúncia instintual ao permitir a ausência da mãe sem protestar... (o menino) se achava numa situação passiva, foi atingido pela vivência e, ao repeti-la como jogo, embora fosse desprazerosa, assumiu um papel ativo. Vê-se que as crianças repetem, brincando, o que lhes produziu uma forte impressão na vida, que nisso reagem e diminuem” – ou seja, descarregam emoções e afetos ligados a memórias, geralmente de experiências dolorosas ou dolorosas – “a intensidade da impressão e tornam-se, por assim dizer, donos da situação... (o menino) passa da passividade da experiência à atividade do jogo” (Freud, 1997).

Essa é uma matriz para pensar como meninas e meninos, desde bem pequenos, elaboram situações traumáticas, situações do mundo que as rodeiam por meio da brincadeira, atividade criativa que os vai tornando sujeitos, melhores possibilidades para a constituição subjetiva particular de cada uma e cada um. Por meio da brincadeira criativa, eles também estão vinculados à possibilidade de registrar algo novo. Freud descobre novamente o seu neto, mas agora o observa de frente ao espelho. “Num dia em que sua mãe estivera ausente por várias horas, foi recebida, na sua volta, com a saudação: ‘Bebi o-o-o-o!’ , que primeiramente foi incompreensível. Logo se revelou, porém, que durante o longo período em que ficou só ele encontrara um modo de fazer desaparecer a si próprio. Havia descoberto sua imagem no espelho que vinha quase até o chão e se acorçado, de maneira que a imagem ‘foi embora.’” Grande momento inaugurador da sua imagem completa, do seu corpo.

Começa “a ser”, a menina ou o menino pequeno

Donald Winnicott, no seu livro *Realidad y Juego* (O Brincar e a Realidade), refere-se a viver ou não de uma maneira criativa e que essa atitude criativa é a cor da relação com a realidade externa. “É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida... Descobrimos que os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver. Essa variável nos seres humanos está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê”.

A “mãe” recebe o menino, a menina, não apenas corpo a corpo, mas também com a palavra, com sua impressão, criando as marcas que os humanizam, sempre tendo esse vínculo intermediado com alguém ou algo que sirva de terceiro para que, assim, exista acesso à cultura e ao exterior.

Do mal-estar na cultura ou infelicidade na cultura de Freud até novas formas de satisfação

Freud, em 1930, no seu texto “O mal-estar na cultura”, fala sobre o irremediável antagonismo entre as exigências pulsionais e as restrições impostas pela cultura que exigia uma renúncia pulsional. Hoje, existem formas diferentes e novas formas de mal-estar ou infelicidade, o sofri-

mento mudou. Por exemplo, a cultura do gozo individual se impôs e o imperativo é “agir de acordo com sua maneira de desfrutar”. Mesmo assim, há sofrimento por não poder estar à altura desse imperativo.

Por outro lado, meninas e meninos, mesmo de setores sociais que não carentes em termos materiais, podem experimentar uma falta de resposta do mundo adulto às suas preocupações e necessidades. Isso faz com que meninas e meninos se permitam, desde pequenos, o exercício de uma espécie de tirania narcísica, onipotência, falas caprichosas como forma de chamar atenção e ser reconhecidos. É que eles querem dizer algo e é preciso ouvi-los então, nesse limite, nesse momento em que reagem a uma experiência de abandono real ou simbólico, em que os adultos aparentemente estão, mas não escutam. Nas palavras de Sándor Ferenczi (1984), trata-se de um tipo de “Confusão de linguagens entre os adultos e a criança”. Disso se trata, de uma confusão. O protagonismo às vezes desesperado da criança e a sua face oculta, o risco, o medo da solidão e desamparo.

Proponho, usando minha prática de modelo, **a vontade de escutar**, dar tempo e espaço para ouvir, assim como um psicanalista ouve seus pacientes adultos e pequenos com atenção, é possível replicar isso nos âmbitos das crianças, especialmente nas escolas, as meninas e os meninos geralmente mostram seus interesses, suas preocupações. As crianças e adolescentes nos confrontam, como mães e pais, educadores, com nossas próprias ansiedades ou traumas de nossas vidas e, no turbilhão da vida cotidiana, o tempo e a palavra desaparecem.

Uma boa proposta, a partir da simplicidade

O especialista em crianças, como gosta de ser chamado o italiano Francisco Tonucci (2014), fala de recuperar a infância, realmente ouvi-las, acreditar nelas e “devolver-lhes as cidades”. No seu projeto “La ciudad de los niños” (A cidade das crianças), como já é bem conhecido, ele promove encontros com os Conselhos das crianças, atividade realizada em Roma, Itália, e em cidades da Argentina e da Espanha. Ele escuta pessoalmente e discute com eles, meninos e meninas, entre 6 e 11 anos, anota suas palavras e ouve suas propostas; diz: “Não são, portanto, possíveis todas as propostas que as crianças conseguem expressar. São uma opção pessoal que não pretende fornecer uma imagem completa sobre as ideias das crianças, mas sim ajudar os adultos a entender as crianças; a ficar diante de suas palavras e propostas, com uma atitude de curiosidade, interesse e disponibilidade”.

Criativa forma de dar voz, palavra e lugar a meninas e meninos que tenham algo para dizer e opinar. Tonucci diz: “escutar as crianças é complicado, pois nos leva a conflitos que são nossos”. Acrescento, isso nos preocupa, nos acorda, nos desperta. Colocar-se à disposição para pensar mudanças, novas estratégias, com as diferentes modalidades de famílias em que as crianças são criadas hoje em dia, e novas formas de pensar sobre a educação a partir do que meninas e meninos precisam é um esforço de criatividade, de poesia. Como mencionado no fragmento B52 de Heráclito de Éfeso, “fique atento, porque os movimentos são produzidos por meninas e meninos”.

Referências bibliográficas

Dolto, F. (2008) *Infancias*, libros del Zorzal, Buenos Aires.

Dolto, F. (1986) *La imagen inconsciente del cuerpo*, Paidós Ibérica, Barcelona.

Ferenczi, S. (1984) *Confusión de lengua entre los adultos y el niño.*, *Psicoanálisis*, tomo IV, Madrid: Espasa Calpe.

Freud, S. (1997) *Obras completas*, tomo IX, tomo XVIII, tomo XXI. Amorrortu, Buenos Aires.

Geissmann, C. y P. (2003) *Historia del psicoanálisis infantil*. Editorial Síntesis, Madrid.

Lacan, J. (2013) “El Estadio del espejo como formador del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” em *Escritos 1*, Ed. Siglo XXI- Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

Tonucci, F. (2014) *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* Editorial Losada, Buenos Aires.

Winnicott, D. W. (1993) *Realidad y Juego*, Editorial Gedisa, Barcelona.

Los niños y las niñas
piensan de otra manera

FRATO 2000

Francesco Tonucci

LA CULPA DE TODO
ES DE LOS MAYORES.
¡HAY QUE PONER LÍMITES
A LOS MAYORES!



CONFERÊNCIA DE FRANCESCO TONUCCI EM
VILLA MARÍA, CÓRDOBA, ARGENTINA 2018

Precisamos das crianças para transformar a cidade

Os direitos ao vivo e in situ

Em novembro de 2018, o professor Francesco Tonucci dirigiu suas palavras e imagens na Universidade de Villa María, com o apoio da Fundación Arcor, a um público ansioso para saber como o pedagogo italiano imagina a cidade e a convivência respeitando as ideias, imaginários e, é claro, os direitos das crianças. A modalidade foi especial, ele projetou um curta-metragem com imagens de sua autoria e depois fez comentários. Foi assim que chegou a refletir acerca da Convenção sobre os Direitos da Criança e assinalou com sabedoria: “é raro ter a necessidade de escrever uma convenção sobre os direitos da criança”. “O que parece uma coisa totalmente natural, não é natural...” Transcrevemos grande parte desse discurso porque nos permite perceber claramente como o Mestre traduz o que é uma declaração em vivências e propostas reais, em uma melhoria real da vida cotidiana das crianças.

Não vou dar uma conferência nem apresentar desenhos somente, mas sim misturar as duas linguagens em uma fórmula que espero que funcione, aproveitando os desenhos do último livro que escrevi *Los niños y las niñas piensan de otra manera* (Os meninos e meninas pensam de outra maneira). Na capa desse livro, escolhemos a vinheta que representa uma face verdadeira de Rosario Victoria, uma menina argentina de 10 anos, que disse em uma reunião comigo: Esse não é apenas um diagnóstico atento e frio, mas um projeto polí-

tico para pensar se é verdade que a culpa de tudo é dos adultos e acho difícil responder, mas devemos limitar o poder dos adultos.

Agora, aproveitando uma série de vinhetas, meu objetivo seria colocar nessa mesa vários tópicos, vários problemas, vários estilos, para discuti-lo um pouco mais tarde, mas o mais importante é que seja para vocês levarem e pensar sobre o assunto, discutir em seus locais de trabalho ou em suas famílias. Começamos pelo princípio: tenho uma proposta, diz o menino em seu carrinho:

Aparentemente é uma proposta louca. Já sabemos que não será possível cumpri-la. Mas isso corresponde a uma questão muito séria: dizer se estamos respondendo às perguntas e necessidades das crianças quando oferecemos serviços para crianças. Isso significa que estar com a mamãe o tempo todo talvez canse, é necessário passar um tempo com as crianças, mas depois de um tempo ele gostaria de voltar com a mãe até ficar cansado e voltar com as crianças. Não é para fechar os estabelecimentos infantis ou os serviços para a primeira infância, mas pensar desse ponto de vista, sabendo que precisamos imaginar algo que vá além de um simples lugar no qual deixar as crianças.



Escola

Bom, é divertido, mas tenho que confessar que tive a honra e a coragem de fazer exatamente como sugeriu Javier, um menino de 7 anos de Bogotá. Ele disse para sua mãe: "mãe, quero ir à escola um dia por semana, porque uso esse dia para aprender o que eles estão me ensinando e os outros dias para brincar". Essa também é uma observação profunda, Javier percebeu que, pelo menos isso ele pensou, na escola, perde-se muito tempo e por isso ele fica entediado. Portanto, vale a pena ir poucos dias, considerando o que é ensinado. Essa é a opinião de uma pessoa que, longe de ser uma criança, representa para nós um grande mestre, Jerome Bruner. Hoje não vamos ao recreio pelo que vocês fizeram. O artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança



diz que as crianças têm direito ao descanso. São momentos em que as crianças se rebelam, se manifestam. Se nós damos suficiente liberdade, então podem aprender provavelmente muito mais do que na sala de aula.

Não sabemos para que tipo de aula ciência a senhorita tem que ir, talvez tenha que explicar a fotossíntese ou o que é o efeito estufa. O tema real e dramático é que o que estão fazendo as crianças, para a professora parece brincadeira, mas é ciência de verdade. ou contar uma história cujo título é “os grilos da Flora”. Flora é uma professora com muito carinho pela educação científica, especialmente biológica. Junto com seus alunos, explora o meio ambiente, coleta materiais e, dentre esses materiais, existem alguns livros. Uma vez, prepararam um vídeo, colocaram os livros com todo e depois vieram correndo ao nosso centro onde trabalhava Cinthia, uma colega, para perguntar como podiam criar grilos. Minha colega proporcionou tudo o que podia, o que sabia. E todos os dias as crianças iam observando e cuidando desses grilos, até conseguir um resultado bastante estranho: que os grilos se reproduzem em cativeiro. Passou um ano, passaram dois, a curiosidade das crianças aumentou e a professora estava desesperada. Ela voltou muitas vezes ao nosso instituto e propusemos entrar em contato com um entomologista especializado nesses insetos. Flora começou a escrever com seus alunos para esse professor. O professor respondeu às perguntas

das crianças, na última carta, havia observações, propostas e perguntas. Esse professor universitário respondeu dizendo que algumas das observações das crianças, até esse momento, não formavam parte da literatura científica sobre os insetos. Alguém se atreveria a dizer que o foco era apenas os grilos, e não o programa. Mas fizeram investigação, aprenderam a estudar, a observar. Até enxergar e formular perguntas. Isso é o mais importante que podemos ensinar aos nossos alunos.



Leitura

A vinheta indica como se destrói a leitura, isso é uma descoberta muito triste. Porque eu acho que sou um aluno que passo por isso. Não recebi o prazer da leitura. Passei toda minha infância sem ler um livro. Parecia muito chato. E agora estou lendo de forma obsessiva. Para recuperar o que vocês leram nessa idade, no seu tempo. A leitura é um grande presente, porque o mundo está contido nos livros e, pelas palavras dos livros, podemos viver outras vidas. Acho que muitas vezes, não sempre, mas muitas vezes, fazemos isso para que não ocorra. Agora com os celulares a situação mudou um pouco. Não é surpreendente que todos estejam lendo. Chegamos um pouco mais perto e percebemos que todo mundo está lendo o mesmo livro. Isso já é inquietante. E, olhando de perto, ainda mais. Vemos que todos estão lendo o mesmo livro na mesma página. Parece que estamos dentro do labirinto do horror. Isso acontece todos os dias na escola. É muito comum que o professor diga aos alunos: “Para amanhã, leiam as páginas de dez a quinze”. E consideramos que é um bom professor, porque manda poucos deveres. E, no dia seguinte, provavelmente, o professor escolhe uma menina ou um menino para contar o que leu. E todos leram, todos estão sabendo. Não se nota algo estranho. Para reparar, vamos pensar que estamos indo juntos ver um filme. Vemos juntos. E quando saímos, eu digo: “Quem vai contar o filme?”. Ninguém, nós vimos juntos. Não faz sentido que alguém conte o filme. Seria bem simpático ver cada aluno tendo um dinheiro para comprar um livro. E que a experiência da leitura comece na livraria. De um livreiro amigo, que aceite que 30 crianças façam uma visita um dia pela manhã. E o livreiro apresenta o livro, os livros, os livros infantis, as coleções diferentes, os diferentes gêneros, há livros de amor, livros de aventura, livros policiais, apresenta gêneros diferentes. Cada uma das crianças escolhe um livro diferente para levar para casa. Isso significa oferecer a leitura como presente. Grátis. Porque ninguém vai ter obrigação de contar. Ninguém obrigará a fazer resumos. Ninguém obrigará a buscar palavras difíceis. Mas, depois de ler, se você quiser contar aos colegas que não conhecem o livro, porque cada um tem um diferente, você poderá fazê-lo. Claro que estamos fazendo um convite para uma leitura crítica, o que não é pouco. E na sala de aula haverá 30 livros



FRATO'16

no primeiro ano, 60 livros no segundo e, até o quinto ano, serão 150 livros. Uma pequena biblioteca.

Convivência

É evidente para todos que Abdul é negro. Mas para sua amiga isso não interessa. Ser afrodescendente não é um elemento significativo. O que denota, o que interessa é que Abdul desenha melhor que os outros. Aqui, é o tema das diversidades Ajudem-me, por favor. A ideia é sempre que os outros, os diferentes, os estrangeiros sejam os que pedem ajuda. Mas efetivamente, Abdul passou por esse grande desafio com a capacidade de desenhar. Sou muito sensível a isso porque, na minha in-



FRATO'07



FRATO'00

fância, o desenho está muito relacionado ao que consegui e como consegui. E era muito bom em desenho, sempre tirava 10. Mas isso não interessava a ninguém. Tinha problemas com matemática. Sobre esse desenho tenho uma história com uma amiga minha que encontrei no instituto. Ela olhou o desenho e me disse que havia ocorrido o mesmo com seu filho. Estava no fundamental e dizia que seu único amigo era Paul. Ela perguntou quem era seu amigo Paul e ele respondeu que era o de camisa vermelha. Não dizia que era o menino negro, porque para eles isso não fazia nenhum sentido. Por isso é importante ouvi-los. As crianças reparam em coisas mais interessantes. E descartam as que não valem a pena.

Bem, isso não é uma proposta para transformar as massas. Mas é interessante pensar que não há nenhuma razão de que o norte corresponda a alto e o sul a baixo. Nem que o norte seja identificado com a riqueza e o sul com a pobreza. Essa vinheta pretende um pouco sugerir que a realidade pode ser vista de muitas maneiras e não seria má ideia as crianças aprenderem certas coisas nas escolas de certo ponto de vista. É um pouco o tema da criatividade. Que não significa repetir, significa mudar o ponto de vista. Solucionar o problema de maneiras distintas, e não só ir respeitando as regras.

Os direitos

Com isso, entramos no capítulo dos direitos da criança; comemoramos os 30 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. Por um lado, pode-se pensar que é estranho ter a necessidade de escrever uma Convenção sobre os direitos da criança. Que seja preciso recordar, e já não só recordar, mas obrigar os adultos a respeitar os direitos da criança. Porque o que parece uma coisa totalmente natural, não é natural, que os adultos respeitem as crianças, que garantam toda a ajuda necessária, que os protejam. Foram os adultos que lhes deram a vida. No mundo animal, isso é natural. Mas não no mundo humano. E depois das guerras mundiais, com todos os órfãos que havia, pobreza e tudo o que os adultos faziam com as crianças, filhas e filhos, os poderosos do mundo concordaram em assinar uma Convenção sobre os Direitos da Criança. Uma Convenção que obriga os adultos aos direitos que podem ser considerados naturais e fundamentais, direito à vida, direito à saúde, direito à alimentação, direito à educação, direito ao respeito, direito a não ser explorado. Todas essas coisas não necessitavam uma lei e uma obrigação, mas sim foram assinadas. O que me parece muito importante é que, em 1989, foi assinada uma convenção que também continha alguns artigos que gosto de chamar “da cidadania”. Foi decidido e reconhecido que as crianças não são cidadãos futuros, mas são cidadãos, pequenos, mas cidadãos. Porque se eles são futuros cidadãos, temos a possibilidade e o dever de treiná-los para serem cidadãos. Educando-os para serem amanhã como nós somos. É um projeto educativo muito conservador, em que o modelo para o amanhã é como somos nós agora, já que somos o de ontem. Ao contrário, se consideramos e reconhecemos as crianças como “cidadãos hoje”, temos que aceitá-las em sua diversidade. Isso é o que muda. Esses artigos são poucos: 3, 12, 13, 14, 15 e 31. Vale a pena conhecê-los, é um dever de cada um dos adultos. Nosso papel deveria ser amplamente conhecido, como diz o artigo 42 da Convenção: os estados que aderem à Convenção assumem o compromisso de divulgar amplamente os princípios e dispositivos da Convenção para adultos e crianças, mediante a utilização de meios apropriados e eficazes.

O artigo 3 diz que sempre será considerado o melhor interesse da criança. Coloquemos esta vinheta como exemplo, por que dizia isso o menino? Porque se cansa de estar tantas horas no mesmo lugar. E porque a mamãe precisa deixá-lo 8 horas, ou o papai. Se não coincide com os interesses da criança, não devemos fazê-lo. Devemos fazer outra coisa. Sim, são superiores. Caso contrário, dizemos que não é verdade, que nós aderimos à Convenção sobre os Direitos da Criança, menos ao artigo 3. Outro caso, a mamãe está amamentando seu filho; todo mundo sabe, é uma experiência conhecida tanto pela criança quanto pela mãe. É uma experiência que é muito mais do que comer, apesar de comer da melhor maneira possível. Mas é muito mais do que comer, é relação, é comunicação, é prazer e representa um valor enorme. E chegam o quarto, o quinto mês, e a mãe tem que cortar essa experiência maravilhosa, pelo o interesse da criança, não, porque a forçam em seu trabalho, o contrato prevê que os meses de maternidade serão 3, 4, 5, 6. De novo, estamos violando o artigo 3 da Convenção. Claro, eu sei que os países do norte da Europa têm 2 anos de maternidade. Sabemos que é



FRATO'15

ART. 3 EL INTERÉS DE LOS NIÑOS SERÁ SIEMPRE SUPERIOR.



um investimento, sabemos que as crianças podem ser amamentadas por muito tempo enquanto seja preciso e desejável. Terão uma vida mais saudável e a saúde pública é um dos maiores gastos dos nossos países. Por tanto, vamos economizar.

É que ninguém sabe nada. Os que sabem decidem não saber. Esse é o artigo 12, diz que as crianças têm o direito de expressão sua opinião cada vez que se tomem decisões que os afetem. É preciso levar em consideração as opiniões das crianças. O que eu pensei, é que nós, os adultos, não temos esse direito. Mas as crianças, sim. Está escrito assim. As crianças têm o direito de expressar suas opiniões cada vez que se tomem decisões que os afetem. E isso deveria ocorrer em todas as situações. A família primeiro, a escola depois. Na escola também se tomam decisões que afetam as crianças. Portanto, uma escola para ser juridicamente legal deveria ter uma estrutura de consulta aos alunos. Nós aconselhamos a escola a criar um conselho estudantil, com representantes de todos os níveis, que se reúnam a cada quinze dias com o diretor ou com o professor delegado do diretor para ouvi-los. E não apenas sobre merenda ou recreio, mas especialmente sobre o que as crianças querem dizer e pro-

por. Isso não significa fazer da escola o que os alunos querem. Significa não poder fazer da escola algo sem saber o que pensam os alunos. E acho que seria uma coisa muito útil, porque a escola se aproximaria muito dos alunos. E o sentimento inicial de tédio poderia diminuir. Os alunos poderiam sentir que a escola é um pouco mais a sua escola. Por isso, estamos reunindo o conselho de meninos e meninas da cidade.



escola rouba tanto as crianças, oferecendo pouco? A escola está preocupada pelas linhas matemáticas e todos os que resolvem isso seguem adiante e são bons alunos. Os que não querem, fracassam. Apesar de serem melhores em desenho, música, investigação. E em outras modalidades que a escola não propõe, não desenvolve, essa é uma opinião minha. Agora o artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança que a criança deve ter o direito de expressar-se livremente. Esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e divulgar informações de todo tipo, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro...

O artigo 15 diz que as crianças têm o direito à liberdade de associação. É complicado associar-se sem sair de casa. Ou sair de casa somente acompanhado de um adulto.

O artigo 31 diz que as crianças têm direito ao descanso, ao lazer e ao divertimento. É interessante notar que um artigo diz que a criança tem direito ao divertimento, e é o 31º, a escola ocupa 8 ou 9 artigos. No entanto, as duas coisas têm o mesmo peso. A diversão é a experiência mais importante da realidade. Isso significa que temos que garantir a diversão. Que significa respeitar algumas condi-



O artigo 13 diz que as crianças têm o direito à liberdade de expressão. Esse é um tema muito interessante. Um pedagogo muito importante na Itália disse que as crianças têm cem línguas, têm cem pensamentos, cem maneiras de brincar, cem mãos. Têm cem línguas, mas roubam 99. E quem será que rouba tanto assim as crianças? Acredito que são muitos, porque todos nós temos uma parcela de responsabilidade, a televisão, a tecnologia, a publicidade, os adultos. Como a



ções que são: para poder brincar é preciso sair de casa sem os adultos. O verbo brincar não pode ser conjugado com o verbo acompanhar, mas sim com o verbo deixar. É difícil, complicado, temos medo. É assim. Podemos decidir que não brinquem. Mas se queremos que eles vivam essa experiência e se há algo que o impede, devemos remover o impedimento, pedindo ao prefeito, fazendo nós mesmos, pedindo à escola, mobilizando o mundo adulto, para que o mundo infantil possa viver do que precisa.

Segundo, é preciso ter tempo livre para brincar. Eu acho que a escola não deveria ocupar o tempo da casa. Ou o tempo do fim de semana. Ou o das férias. É o tempo das crianças. É precisa reservá-lo, respeitá-lo e promover que as crianças possam tirar proveito disso, brincando, vivendo entre elas, descobrindo seu mundo, explorando, vivendo a experiência da brincadeira.



...A educação deve ajudar a criança a descobrir sua excelência, que García Márquez chama de sua brincadeira favorita. E dedicar-se a isso com toda sua força. Porque nisso pode ser melhor, assim pode se realizar. E vai conseguir dois resultados fundamentais, buscará trabalho e será feliz.



A escola deveria trabalhar sobre a contribuição dos alunos, não sobre a contribuição dos livros de texto. A vida das crianças deve entrar na escola e orientar seus programas. O mesmo a família, o prazer de decidir e os sonhos das crianças, que nos contem os acontecimentos, o que vivenciaram.

Terceiro, devem ter um lugar para brincar, e o lugar não é um parquinho de diversões. Esses parquinhos com pula-pula e escorregas não têm nada a ver com a brincadeira, são uma invenção da política. O político que constrói, é como se dissessem aos cidadãos “pode votar em mim porque estou pensando nos seus filhos”. E os cidadãos pensam o mesmo: “Olhem que bom prefeito temos, dá brinquedos para as crianças”. Não é possível ir brincar todos os dias, durante anos. O jogo é inventar. É essencial que o espaço de brincadeira seja escolhido pelas crianças, e que não seja indicado pelas outras, pode ser o pátio, a calçada, a praça, o rio, a escada da casa e não deveriam ser proibidos.

Uma anedota de uma garota da Itália (Magnate) que escreve para o prefeito: “querido prefeito, veja que você virou os bancos do parque ao contrário, de maneira que quando meu avô me acompanha... ele fica me olhando”. É uma observação muito simples: essa menina está reclamando do fato de que os adultos não respeitam a privacidade da brincadeira.





Alfabetizando com múltiplos recursos

Por Laura Vázquez, Ana Pedrazzini, Nora Scheuer e Lucía Bugallo*

Nessas breves páginas, gostaríamos de relatar uma experiência coletiva e interdisciplinar que ocorre no âmbito de um projeto de pesquisa financiado pelo CONICET desde 2016 com o título “**Un enfoque múltiple, dinámico y contextual de la alfabetización: Aprendizaje y uso de diversos sistemas semióticos**” (Um enfoque múltiplo, dinâmico e contextual da alfabetização: Aprendizagem e uso de diversos sistemas semióticos).¹

De acordo com as correntes atuais, concebemos a alfabetização como um processo multidimensional e contínuo que começa com o nascimento e se desenvolve ao longo da vida. Engloba as práticas de aprendizagem, ensino e uso de uma variedade de modos semióticos que são exibidos e pre-

servados graficamente (escrita, desenho, notação numérica, textos multimodais, entre outros). De acordo com essa visão, o objetivo geral do projeto é aprofundar o estudo da alfabetização por meio da descrição e explicação da variedade e plasticidade dos recursos cognitivos e comunicativos que as pessoas colocam em jogo em diferentes contextos. Os estudos propostos nesse projeto põem foco no aprendizado e uso de números, da escrita e de um tipo específico de texto multimodal que articule desenho e escrita, humor gráfico, principalmente nos níveis inicial e primário.

Nossa tarefa e perspectiva crítica significou estabelecer um diálogo entre aprendizagem e comunicação. Assim, a proposta metodológica teórica que propomos questiona um senso comum estendido nos âmbitos educacional, comunicacional e artístico, que estabelece um corte líquido entre os processos de aprendizagem e a comunicação. Nessa perspectiva, uma fase de aprendizado prolongada e árdua dos vários dispositivos e modos semióticos gráficos – visuais, verbais, numéricos etc. – é a preparação necessária para permitir o uso comunicativo eficaz deles. Mas, dessa forma, somente alcançariam esses avanços aqueles que tenham realizado uma prática extensa e intensa, em ambientes enriquecidos, ou aquelas pessoas “naturalmente dotadas”.

Isso implica uma posição que suscite novas maneiras de pensar tanto o ensino quanto o aprendizado e que repense as concepções tradicionais da alfabetização. Por isso, propomos que, desde os primeiros anos, o aprendizado de práticas socioculturais, como as que configuram a alfabetização, seja sustentado e orientado por processos e propósitos comunicativos e que o exercício da comunicação, mesmo especializado, se desdobra com maior poder, originalidade e prazer quando envolve aprendizado. Por isso, propomos superar a visão que compreende o aprendizado em termos de incorporação

1 O projeto financiado pelo CONICET está localizado no Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) do CONICET – Universidad Nacional del Comahue.



do cânone e uso especializado, como aplicação com conhecimento técnico. Nosso compromisso teórico e metodológico tem sido, em oposição, valorizar o pensamento e a prática exploratórios, já que, se não forem promovidos, e menos ainda se forem restringidos; não “vêm naturalmente”, “por si só” ou “mais adiante”. Trata-se de deixar de repensar a alfabetização como resultado de um aprendizado vinculado a um enfoque logocêntrico, conforme durante séculos predominou nos âmbitos educacionais e científicos, para abrir o caminho para a multimodalidade e entender que aprendemos ao longo de nossas vidas e nos alfabetizamos em e durante os diferentes ciclos e etapas, bem como em diferentes âmbitos de prática (Pedrazzini, Scheuer e Vazquez, 2019: 12).

Essa possibilidade resulta ainda mais evidente em nosso mundo atual, no qual a variedade, quantidade e multidirecionalidade da informação circulam por meio de múltiplos modos e meios e, sem dúvida, influenciam as formas de se comunicar de cada pessoa. Além disso, o enfoque da multimodalidade argumenta que nossa capacidade de representação e comunicação varia quando recorremos à oralidade, escrita, imagem, espacialidade, sonoridade, gestualidade de modo que uma pedagogia que se restrinja de forma artificial a uma única maneira favorecerá as trajetórias de certos tipos de aprendizes sobre as de outros (Cope e Kalantzis, 2009, em Pedrazzini, Scheuer e Vazquez, 2019: 13).

A alfabetização como processo multimodal

O estudo dos processos e usos da alfabetização, com foco no ensino e aprendizagem da lectoescrita, ocupa um lugar relevante na pesquisa psicológica, semiótica e educacional desde o início dos anos setenta: no nível internacional, a partir da disseminação da teoria sócio-his-

tórica da Vygotsky (1978); no nível local, principalmente a partir dos estudos pioneiros de Ferreiro e Teberosky (1979) e colaboradores sobre a psicogênese da escrita em crianças. Atualmente, muitos pesquisadores concebem a alfabetização (*literacy* em inglês) como um processo que começa com o nascimento e se desenvolve ao longo da vida (Bazerman, em jornal; Fitzgerald e Shanahan, 2000; Kellogg, 2008), pois transcende a aquisição de um código, envolvendo a reconstrução de modos de pensar, comunicar, aprender e ensinar.

Os primeiros movimentos, que posteriormente levaram à ampliação da noção de alfabetização, consistiam em aplicar ou adaptar esse termo ao ensino, à aprendizagem e ao uso de linguagens gráficas que não sejam a escrita, entre as quais estão as linguagens de número e de imagem. Por isso, em inglês, novos termos (*numeracy* e *graphicacy*) foram cunhados e, em espanhol, o conceito foi simplesmente adjetivado (alfabetização

numérica ou matemática, alfabetização gráfica).

Nos anos oitenta e noventa, o termo *literacy* foi ampliado e posteriormente adaptou para falar de alfabetização em uma variedade crescente de linguagens (por exemplo, alfabetização musical) ou incluindo campos ou modos de conhecimento (por exemplo, alfabetização científica). Atualmente, essa expansão conceitual de tipo acumulativa foi superada pela noção de múltiplas alfabetizações (New London Group, 1996), o que implica considerar a especificidade e a contribuição de cada linguagem gráfica, em vez de considerar as diferentes alfabetizações em termos de transferência ou aplicação dos processos envolvidos na lectoescrita, considerada como modelo das demais.

Assim, muitos autores entendem que, nas sociedades atuais, a alfabetização constitui um conjunto de conhecimentos cada vez mais amplo e complexo que nos permite entender e produzir textos de gêneros e formatos muito diferentes, além de possibilitar e enriquecer a comunicação, a resolução de situações, o aprendizado e a construção de identidades (Kabuto, 2009; Kress e Van Leeuwen, 1996; Lemke, 1998, 2002; Olson, 1998; Teubal e Guberman, em jornal). Essa noção contemporânea de alfabetização considera então que ela compreende as práticas de aprendizado, ensino e uso de toda uma gama de linguagens ou modos semióticos que são exibidos e preservados graficamente, entre os quais, além da escrita, estão desenho, notação numérica, química ou música e textos multimodais como tiras de humor, histórias em quadrinhos, calendários e mapas, entre outros. Da mesma forma, as práticas de alfabetização mantêm uma estreita relação

com outras linguagens desenvolvidas no tempo e/ou no espaço tridimensional, mas para as quais o registro gráfico não é inerente: a linguagem gestual e a linguagem oral.

Cada modo semiótico oferece diferentes possibilidades de representação, não somente devido a suas próprias potencialidades e limitações funcionais, mas também pelas *affordances*² culturais que, ao mesmo tempo, restringem e possibilitam certos usos desses sistemas (Kress, 2010). É com base nessas ideias que, nas duas últimas décadas, o estudo da interação entre as linguagens nas práticas educativas e comunicativas começou a ganhar interesse. Embora os diferentes modos propiciem atenção a certos aspectos e permitam nuances específicas de significado, a apropriação de cada um deles requer trabalhos cognitivos específicos, além de se abrir para eles, o que tem implicações importantes para a pesquisa, desenho e prática educacional (Kress, Jewitt, Ogborn y Tsatsarelis, 2001; Pérez Echeverría e Scheuer, 2009): a aprendizagem se beneficia de um ensino que deliberadamente oferece oportunidades para aprender sobre essa variedade de linguagens e convoca seu uso de maneira articulada, versátil e estratégica como ferramentas cognitivas, semióticas e epistemológicas (Andersen, Scheuer, Pérez Echeverría e Teubal, 2009; Brizuela e Gravel, 2013). Apesar disso, as práticas escolares em nosso país evidenciam um logocentrismo pronunciado, priorizando a linguagem escrita como objeto e meio ensino e avaliação.

Diante dessa situação, e desafiando a visão tradicional da alfabetização como habilidade descontextualizada de ler e escrever, esse projeto está enquadrado em uma linha que busca promover uma educação comprometida com as experiências próprias dos aprendizes e o ensino de metalinguagens que possibilitem o desenvolvimento de processos de aprendizagem reflexivos e críticos. Aprender e usar essas linguagens compromete vários tipos de recursos que as pessoas desenvolvem, revisam e ajustam ao longo da vida.

Entendemos que o uso de um recurso é responsável por uma certa plasticidade de quem o implementa, já que implica uma escolha entre muitas possíveis. A escolha surge de uma síntese dinâmica e muitas vezes tácita, que combina visões sobre as demandas, restrições e desafios da situação e das próprias intenções, habilidades, limitações e experiências.

Há evidências de que essa atividade esteja presente desde as primeiras tentativas de apropriação das linguagens gráficas (Kabuto, 2009; Teubal, 2010), no sentido de que não é preciso um domínio relativamente especializado para começar a usá-las com a intenção de registrar conhecimento, construir e compartilhar significados e/ou regular o próprio pensamento. De qualquer forma, o processo de apropriação, automação, explicação, redescrção e refinamento de qualquer uma dessas linguagens nunca é concluído nem estancado.

Esse panorama torna especialmente relevante estudar os usos que as pessoas com diferente familiaridade e domínio das linguagens gráficas fazem delas, conhecer os recursos que colocam em cena, os desafios que encontram, os objetivos que estabelecem e suas trajetórias de desenvolvimento por meio de sua experiência em diferentes contextos.

2 Uma *affordance* é a visão da aparência de um objeto, de seu design, que sugere como ele deve ser usado; ou seja, é uma pista visual sobre sua função e seu uso.

O humor gráfico para abordar os processos de alfabetização

A seguir, vamos nos concentrar em um dos estudos realizados nesse projeto, e que procura promover o humor gráfico como um poderoso meio de aprendizado e ensino. “Embora existam diversos antecedentes de uso desse gênero para fins pedagógicos, prevalece o foco em seu valor documental e argumentativo como gatilho para abordar diversos conteúdos” (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, 2019/2020: 116). Nossa aposta tem sido levar o foco da interpretação para a produção.

A circulação social desse meio de expressão e comunicação, destinado para ser lido por outros, exige que os textos produzidos possam ser relativamente de fácil e rápida compreensão, o que implica um nível bastante alto de desenho e escrita como sistemas de representação, bem como a capacidade de articulá-los de maneira eficaz e inteligível. De fato, produzir humor gráfico é uma atividade desafiante que exige e simultaneamente promove diversas habilidades procedimentais, comunicativas e cognitivas.

As numerosas oficinas de produção de humor gráfico realizadas até hoje nos permitem afirmar que se trata de “m meio fecundo a partir do qual os aprendizes narram vivências pessoais, expressam um ponto de vista sobre algum aspecto da realidade social, constroem um enredo que os diverte” (Bugallo, Zinkgräf e Pedrazzini, 2019/2020: 117).

O humor gráfico joga permanentemente com a apresentação de dois mundos paralelos, ativando simultaneamente sentidos próprios e figurados. Opera a partir de uma ruptura do previsível (Pedrazzini, 2015) e geralmente envolve a associação de pelo menos dois elementos ou ideias incongruentes (Attardo e Raskin, 1991; entre outros). É também um gênero discursivo multimodal em que interagem vários signos visuais, verbais e, em menor grau, números, mapas, entre outros, para produzir significado, transmitir uma mensagem e criar um efeito humorístico.

Desde 2015, desenhamos e implementamos uma dezena de oficinas de produção de humor gráfico em contextos de educação formal e informal (escolas públicas, escola privada, no Centro Municipal de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia, no Centro Integrador Comunitario e um Encuentro Nacional de Clubes de Ciencia) nas cidades de San Carlos de Bariloche, General Roca e Dina Huapi. Participaram 132 crianças e adolescentes de 10 a 19 anos, que produziram 151 vinhetas e tiras de humor.

As oficinas foram, em sua maioria, de um único encontro de duas horas de duração e consistiam em três etapas. Em um primeiro momento, foi realizado um intercâmbio verbal em uma sessão sobre o humor gráfico, os formatos em que circula e a familiaridade dos participantes com o gênero. O intercâmbio seguiu com a projeção de uma apresentação de aproximadamente 30 minutos, especialmente desenhada para a oficina. Nela, buscamos cobrir, em diferentes formatos (vinhetas únicas e tiras de humor) e, progressivamente, uma ampla variedade de:

- **autores e estilos:** autores profissionais de distintos países e autores infantis e adolescentes, participantes de oficinas anteriores;
- **temas:** de temas lúdicos – trapalhadas, subversão da ordem estabelecida, etc. – até temáticas caracterizadas como “humor sério” (Flores, 2000), discriminação, violência de gênero, contaminação

ambiental etc.;

- **recursos retóricos:** hipérboles, personificação, metáfora, paradoxo, alusão, ironia, metonímia, antítese, inversão de papéis, final inesperado, ironia do destino etc.;
- **recursos plásticos:** produções em preto e branco, em cores, em lápis, em tinta, com diferentes tipografias, ângulos de tomada, planos etc.;
- **recursos específicos do gênero:** onomatopeia, balões, ideogramas, linhas de movimento, cartuchos, pôsteres, etiquetas, títulos e finais.

Durante a apresentação, foram incentivadas a reflexão e a participação de crianças e adolescentes, que intervieram com entusiasmo e comprometimento evocando suas próprias experiências. Então, aproximadamente uma hora foi destinada à produção individual de um texto humorístico. A temática da produção era livre, sendo a única restrição à articulação do desenho e da escrita. Folhas brancas, folhas de rascunho, régua, lápis pretos e coloridos, borrachas, marcadores, hidrocores e lápis de cera foram oferecidos. A maioria dos participantes se dedicara à atividade com entusiasmo e concentração.

Um pequeno grupo encontrou dificuldades principalmente na escolha da temática a ser tratada e/ou na forma de expressá-lo graficamente. Os monitores da oficina colaboraram com essas preocupações, incentivando a recuperação do trabalho realizado na apresentação, esclarecendo que não era necessária nenhuma prática especializada de desenho para obter uma produção inteligível e bem-humorada e lembrando a natureza exploratória da atividade como uma oportunidade para criar um texto próprio e tratar um tópico

que lhes resulte interessante.

Depois de terminada a produção, cada participante deveria contar o que haviam feito e explicar como haviam tido a ideia. Essa entrevista individual durou de três a cinco minutos e forneceu informações que facilitaram a interpretação de produções pouco ou medianamente inteligível, tanto no nível visual quanto no verbal (identificação de personagens, objetos, situações, motivação dos autores, entre outros) (Bugallo, Zinkgräf e Pedrazzini, 2019/2020: 122).

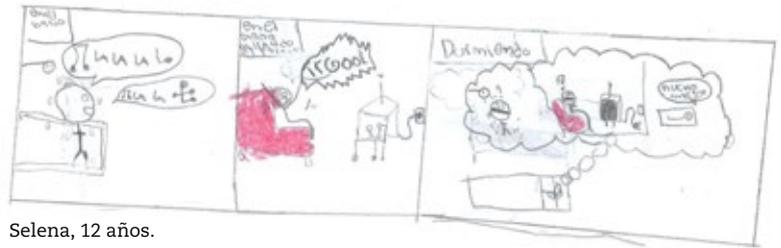
Analisamos os textos que compõem nosso corpus, combinan-

do técnicas de análise qualitativa e quantitativa que permitem uma abordagem dinâmica, alternando um olhar de conjunto, em busca de variantes e invariantes, e um olhar detalhado de casos de interesse particular. Uma dessas análises pôs em foco as estratégias adotadas por crianças e adolescentes para criar um texto humorístico, distinguindo os textos de acordo com a capacidade de introduzir uma inconsistência humorística (Pedrazzini, Bugallo, Zinkgräf e Scheuer, em jornal). Outra das análises se interessou pelas motivações dos autores e pelas questões abordadas em suas criações (Bugallo, Pedrazzini, Zinkgräf e Scheuer, enviado). Outra delas foi orientada a identificar o repertório de recursos visuais, verbais e multimodais utilizados (Bugallo, Zinkgräf e Pedrazzini, 2019/2020).

Como uma breve conclusão, apresentamos a seguir algumas das vinhetas e tiras humorísticas que fazem parte do corpus revelado. Contamos com o leitor e a leitora para interpretar a densidade dos recursos visuais e verbais, entre outros, mobilizados.



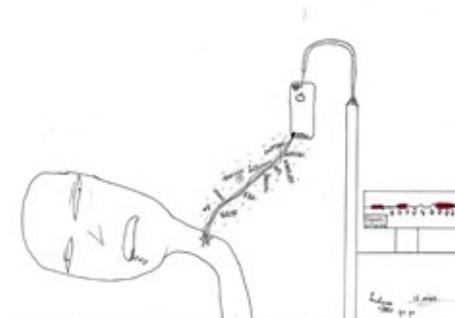
Gala, 15 años.



Selena, 12 años.



Pamela, 13 años.



Luchiano, 16 años.

JULIAN:10

Julián, 10 años.



Referências bibliográficas

- Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d. P. y Teubal, E.V. (Eds) (2009). *Representational Systems and Practices as Learning Tools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Attardo, S. y Raskin, V. (1991). *Script Theory Revisited: Joke similarity and joke representation model*. *Humor. International Journal of Humor Research*, 4(3/4), 347-411.
- Bazerman, C. (2014). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development (Compreendendo uma viagem que dura toda a vida: a evolução da escrita) *Infancia y Aprendizaje/Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Bugallo, L., Zinkgräf C. y Pedrazzini, A. (2019). Propiciar la multimodalidad en niños y adolescentes a través de la producción de humor gráfico. *CADERNO 89: La experimentación multimodal en la comunicación y en el aprendizaje. Una vía para repensar la alfabetización*. Año 22. Número 89, 115-141. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.
- Bugallo L., Pedrazzini A., Zinkgräf C. y Scheuer, N. (enviado). *Temas y motivaciones de niñas/os y adolescentes al crear humor gráfico*.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009) "Multiliteracies": *New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Gombrich, E. H. (2000[1960]). "The Experiment of Caricature" in *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press. 330-358.
- Jewitt, C. (2009). (ed.) *The Routledge Handbook of Multimedial Analysis*. Londres: Routledge.
- O'Halloran, K. L. (2011). *Multimodal Discourse Analysis*. En K. Hyland and B. Paltridge (Eds.), *Companion to Discourse*. Londres: Continuum.
- Kabuto, B. (2009). El uso del color como recurso semiótico en los intentos iniciales por formar signos. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 11 (2). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n2/kabuto-sp.html>
- Kress, G. (2009). *What is mode?* En C. Jewitt (ed.). *The Routledge Handbook of Multimedial Analysis*. Londres: Routledge, 54-67.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. y Tsatsarelis, Ch. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuum
- Teubal, E. (2010). *The contribution of non-verbal graphic texts to children's early literacy development*. *IRICE, Nueva época*, 21, 27-36.
- Pedrazzini A. (2015). Las incoherencias insólita y paradójica en la caricatura política: juegos verbales y visuales en la ruptura de lo previsible. *DeSignis*, 22, 99-109.
- Pedrazzini A., Bugallo L., Zinkgräf, C. y Scheuer, N. (in press). Adolescents creating cartoons: a developmental study of humor. *HUMOR: International Journal of Humor Research*.
- Pedrazzini, A. y Scheuer, N. 2018/2019). "Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico y sus recursos", em: *CADERNO 74. Artes Dibujadas: cartografías y escenas de la Historieta, el Humor Gráfico y la Animación*. Año 20. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.
- Pedrazzini, A., Scheuer, N. y Vazquez L. (2019/2020). "Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad. Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales en la comunicación y en el aprendizaje". Coords. *CADERNO 89: La experimentación multimodal en la comunicación y en el aprendizaje. Una vía para repensar la alfabetización*. Año 22. Número 89. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Editor: Facultad de Diseño y Comunicación.
- Pérez Echeverría, M. del P. y Scheuer, N. (2009). Chapter 1. External representations as learning tools. Em Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Teubal, E. (Eds.), *Representational systems and practices as learning tools (1-17)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Steimberg, O. (2001). Sobre algunos temas y problemas del análisis del humor gráfico. *Signo y Señal*, 12, 99-118.
- Steimberg, O. [1977] (2013). *Leyendo historietas. Textos sobre relatos visuales y humor gráfico*, Edición revisada y aumentada. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Echenique, M. y Márquez, M. S. (2010). ¿Cómo conciben los niños su desarrollo como dibujantes? Una investigación mediante el dibujo de la figura humana. *Cultura y Educación*, 22 (2), 169-182.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.
- Scheuer, N. y de la Cruz, M. (2012). Desarrollo representacional: ¿Los niños como teóricos del cambio cognitivo? Em M. Carretero y J. A. Castorina (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas*, Vol. 2, (95-116). Buenos Aires: Paidós.
- Scheuer, N., Santamaría, F. y Bordoli, C. (2013). Una aproximación al universo numérico a chicos que inician la escolaridad primaria. Em C. Broitman (Comp.), *Matemáticas en la escuela primaria [1]. Números naturales y decimales con niños y adultos (147-171)*. Buenos Aires: Paidós.



Ana Pedrazzini é doutora em ciências da informação e comunicação (CELSA – Universidade de Paris-Sorbonne – Paris 4) e doutora em ciências sociais (Universidade de Buenos Aires). É pesquisadora adjunta do CONICET na Universidad Nacional del Comahue (ECyC/ IPEHCS: Grupo vinculado de estudos culturais e cognitivos, instituto patagônico de estudos em humanidades e ciências sociais) em áreas de comunicação, semiótica e retórica. Suas pesquisas atuais versam sobre a produção de humor gráfico em profissionais e crianças.

Laura Vázquez é doutora em ciências sociais (Universidade de Buenos Aires). É pesquisadora adjunta do CONICET no Instituto Gino Germani, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Buenos Aires. Ele é professor de graduação e pós-graduação na Universidad Nacional de Moreno, a Universidad Nacional de las Artes e a Universidad de Palermo. Nessa última, é membro do corpo docente do doutorado e pós-doutorado em desenho. Publica regularmente em revistas científicas e participa de eventos e congressos para apresentar seus trabalhos em torno das narrativas desenhadas e gráficas.

Nora Scheuer é doutora em psicologia (Universidade de Genebra) e psicopedagoga (UCAECE). É pesquisadora principal do CONICET na Universidad Nacional del Comahue (ECyC/IPEHCS: Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales) na área da psicologia do desenvolvimento cognitivo, aprendizagem e educação. Realiza atividade docente no nível de pós-graduação em diversas universidades da Argentina.

Lucía Bugallo é licenciada em psicologia (Universidad del Aconcagua) e doutoranda na Universidad Nacional de La Plata. Trabalhou como assistente de pesquisa no Instituto de Pesquisa da Faculdade de Psicologia (UBA) e como docente na Prática Profissional na Promoção da Saúde em Adolescentes (UBA). Como estagiária do CONICET, forma parte do Grupo Vinculado de Estudios Culturales y Cognitivos, do Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET), no qual desenvolve sua tese doutoral sobre a produção de humor gráfico em crianças e adolescentes.

Ediciones anteriores



Por escrito n°12 Infância e tecnologia

Apresenta uma abordagem reflexiva sobre o relacionamento das crianças e da tecnologia, bem como o papel dos adultos nesse relacionamento.



Por escrito n°11 Crianças locais e educação

Refletir sobre a Primeira Infância e o espaço público em que ela se desenvolve e as formas pelas quais os processos de atenção e cuidado das crianças mais novas são configurados e organizados.



Por escrito n°10 O corpo em movimento

É uma reflexão sobre práticas corporais que as crianças desenvolvem em suas vidas diárias reconhecendo um processo social complexo. Por sua vez enfatiza reavaliar as intenções e decisões sujeitas a se mover.



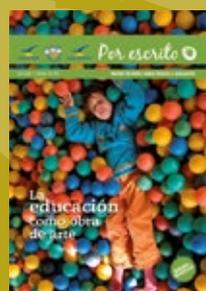
Por escrito n°9 A infância em jogo

Procura olhar e reeфир sobre o direito ao brincar de crianças e adolescentes. Apresenta algumas das tensões que surgem na hora de abordar o tema.



Por escrito n°8 O início da infância

Reete sobre os desafios que se apresentam na hora de envolver as novas gerações através de práticas de cuidado, proteção e estimulação. Também traz à tona a importância de pensar os primeiros anos de vida da criança



Por escrito n°7 A educação como obra de arte

Convida a refletir sobre a importância do acesso às expressões socioculturais como geradoras de oportunidades educacionais na infância.



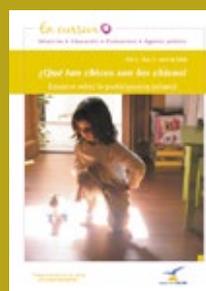
En Cursiva n°6 Educação Primeira

Apresenta artigos e pesquisas que abordam a educação inicial envolvendo múltiplas temáticas e atores (criação, socialização, educação formal, política pública, expectativas coletivas).



En Cursiva n°5 Espaços que educam

Apresenta diferentes posições e formas de abordar o espaço público e a infância; redefinir seu valor atual como uma ferramenta educacional, para ressignificar seus usos e apropriações.



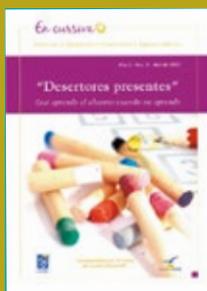
En Cursiva n°4 Que tão crianças são as crianças?

Aborda a temática da participação infantil, a partir de diferentes posições e enfoques, analisando-a na sua especificidade e em seu impacto nas práticas sociais com crianças.



En Cursiva n°3 A defesa e a proteção dos direitos das crianças

Investigación sobre el campo de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, focalizada en la mirada de las organizaciones de la sociedad civil.



En Cursiva n°2 Desertores presentes

Coletânea dos descobrimentos de investigações multidisciplinares que analisam a partir de lógicas e perspectivas distintas, o ato educativo, incorporando à análise e reexão a categoria de "desertor presente".



En Cursiva n°1 Hoje...a infância hoje

Coletânea dos pontos de vista de quatro especialistas sob dois eixos fundamentais: o que é a infância hoje na Argentina e quais são as prioridades para gerar políticas de infância.

Todas as edições da revista **Por Escrito e Em Cursiva**, estão disponíveis no site da **Fundação Arcor Argentina e Chile e Instituto Arcor Brasil**, para download.
www.institutoarcor.org.br
www.fundacionarcor.org
www.fundacionarcor.org/chile

