

Escola de Sociologia e Políticas Públicas

**SER CRIANÇA E SER REFUGIADA:  
Vivências, identidades e culturas infantis em um  
Jardim da Infância - o ponto de vista das crianças.**

Gabriela Cavalcante Rampazo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de  
grau de Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:

Professor Doutor Filipe Reis, Professor Auxiliar e Investigador Integrado CRIA-  
IUL - Pólo do ISCTE-IUL do Centro em Rede de Investigação em Antropologia  
(ECSH)

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2019

## AGRADECIMENTOS

A jornada foi mais tortuosa do que esperava, muitos desafios no meio do caminho. Nem tudo saiu como o planejado no início, mas finalmente entrego meu trabalho com um sentimento de orgulho e gratidão, foi um caminho longo, mas cheguei até aqui! E esse caminho só foi possível com o apoio de muitas pessoas, a quem dedico esse trabalho.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Filipe Reis, por toda a paciência, empenho e por acreditar que esse trabalho poderia ser finalizado, mesmo com todos os percalços no meio do caminho.

A meus pais, Alexandre e Eva e minha irmã Giulia, que sempre estiveram ao meu lado e são os meus maiores exemplos de vida.

À família Cavalcante de Barros, especialmente ao meu amado tio Hélio (*in memoriam*), com todo amor do mundo e gratidão.

À família Rampazo por todo seu amor e carinho.

À meu parceiro de aventuras, Ícaro, por todo apoio, incentivo, paciência e por acreditar que eu era capaz.

À Gaia e Pagu, por seu amor puro e incondicional que me aconchegou em momentos difíceis.

A todos os meus amigos e amigas, pelas risadas que fizeram essa trajetória mais leve.

## RESUMO

À luz da Sociologia e da Antropologia da Infância, o presente trabalho analisou vivências e interações a partir do ponto de crianças que viveram processos de fuga e frequentam a creche do Espaço A Criança, entendendo-as como sujeitos sociais e produtoras de cultura. A partir de observação participante, observei como esse grupo de crianças vivencia processos educativos, culturas e a construção de novas identidades, como membros de um novo grupo. Sendo assim, coletei os dados observados em meu Caderno de Campo, para posteriormente analisá-los e interpretá-los.

Após minha análise de dados foi possível concluir que, apesar do discurso de multiculturalidade, a instituição opera na lógica escolar, ou seja, não há espaço para a subjetividade, o foco está na homogeneização. Apesar disso, as crianças, ainda que muito pequenas, se apropriam de certas regras tácitas na instituição e transgridem a ordem vigente.

**Palavras-chave:** culturas infantis; criança; infância; sociologia da infância; antropologia da infância; educação

## **ABSTRACT**

Through the Sociology and Anthropology of Childhood, the present work analyzed the experiences and interactions of these children who lived escape processes - from their point of view - and attend the space of the "Espaço A Criança" , understanding them as sociocultural person and producers of culture, trying to identify their education process and experience, identity, cultures and new identity construction as members of a new group.

Therefore, I collected the data observed in my field notebook and then analyze and interpret them.

After my data analysis it was possible to conclude that, despite the discourse of multiculturalism, the institution operates on the school logic, there is no room for subjectivity, the focus is on homogenization. Despite this, children, however small, appropriate certain unspoken rules in the institution and violate the current order.

**Keywords:** children's cultures; child; childhood; sociology of childhood; anthropology of childhood; education.

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO .....	II
ABSTRACT .....	III
ÍNDICE DE TABELAS .....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
GLOSSÁRIO DE SIGLAS .....	VII
INTRODUÇÃO: A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	1
1. O CONTRIBUTO DA ETNOGRAFIA PARA O ESTUDO DA INFÂNCIA .....	7
2. PROBLEMÁTICA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	11
2.1. A ESCOLHA NO CAMPO – A CRISE DOS REFUGIADOS: A CRIANÇA E OS DESLOCAMENTOS .....	11
2.2. CONSTRUINDO A CRECHE “ESPAÇO A CRIANÇA” COMO TERRENO DE PESQUISA: OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	14
2.3. A ROTINA DA CRECHE ESPAÇO “A CRIANÇA” .....	16
2.4. MINHA ENTRADA EM CAMPO: “QUE ADULTA ÉS?”.....	17
3. O DISCURSO MULTICULTURAL, A INSTITUIÇÃO HOMOGENEIZADORA E A CRIANÇA QUE SUBVERTE A ORDEM.....	25
3.1. A LÍNGUA FALADA NA ESCOLA E A LÍNGUA FALADA EM CASA: UMA ESCOLHA SUBJETIVA .....	25
3.2. AS DINÂMICAS DE PODER EM UM JARDIM DA INFÂNCIA.....	31
3.3. A INSTITUIÇÃO HOMOGENEIZADORA APESAR DO DISCURSO MULTICULTURAL .....	37
3.4 A CRIANÇA QUE SUBVERTE A ORDEM .....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	45
BIBLIOGRAFIA.....	IX
FONTES.....	XIV

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1:</b> Relação de alunos que foram encaminhados para suportes terapêuticos .....	39
--	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Sala do grupo “Já sou grande” .....	16
<b>Figura 2:</b> Desenho do final de semana Farisa* .....	36
<b>Figura 3:</b> Desenho de Natal Farisa* .....	36

## **GLOSSÁRIO DE SIGLAS**

**ACNUR** – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

**CACR** – Casa de Acolhimento para Crianças Refugiadas

**CPR** – Conselho Português para os Refugiados

**ECRE** – European Council on Refugees and Exiles (Conselho Europeu para os Refugiados e Exilados)

**ELENA** – European Legal Network on Asylum (Rede Legal Europeia de Asilo)

**ONGD** – Organização não Governamental para o Desenvolvimento

**SCEP** – Separated Children European Programme (Programa Europeu para as Crianças Separadas)

**SEF** – Serviço de Emigrantes e Fronteiras



Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem  
e, assim descobrindo-se, com eles sofrem,  
mas,  
sobretudo, com eles *lutam*.

Paulo Freire

## INTRODUÇÃO: A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

"Que se escute o que ela tem a dizer, que se veja o que ela faz, que se seja sensível ao que ela sente, que se acolha o que ela expressa"

Aracy Lopes da Silva

Crianças sempre existiram, quanto a isso não há dúvidas. Qualquer pessoa questionada sobre essa ideia, nos dias de hoje, afirmará sem demora que crianças existem e que sempre estiveram presentes em qualquer sociedade. Entretanto, se olharmos para essa questão à luz das Ciências Sociais - mais especificamente a partir da Sociologia e Antropologia da Infância - constataremos que a forma como enxergamos as crianças e as infâncias hoje, seria impensável até o século XIV, pois embora a criança - como indivíduo biológico - sempre tenha existido, nem sempre foi concebida como tal na sociedade contemporânea ocidental.

Um dos pontos de partida, dos estudos que se debruçariam nas questões relacionadas à concepção de criança e infância, foi a iconografia do historiador francês Philippe Ariès, que abrangem desde a era Medieval até a Modernidade. Em sua obra "História Social da Criança e da família", de 1960, Ariès inaugura as primeiras discussões sobre as concepções da infância ao longo da história, apesar de críticas acadêmicas em virtude de sua metodologia e visão histórica linear, as contribuições de Ariès foram fundamentais aos primeiros debates para se pensar "criança" como figura social e a "infância" como uma categoria.

Em sua obra, defende que a concepção de infância que temos vem se ampliando desde o século XV.

Para Abramowicz e Moruzzi (2016)

Ariès (1960) indicou a existência de pelo menos três momentos históricos com diferentes representações sobre as crianças: (1) da antiguidade ao século XVII – sentimento inexistente; (2) século XIII ao século XVII – criança representada ora como adulto em miniatura, ora com representações sacras e angelicais – começa a surgir um sentimento que diferencia as crianças dos adultos e um primeiro sentimento de infância que Ariès (1960) chama de "paparicação"; (3) século XVIII ao século XX – sentimento de exasperação que leva a noção de que a criança precisa

ser educada e protegida, por ser frágil e inocente. A criança passa a ser posta no centro da família nuclear, sob os cuidados e provisão dos adultos. Estas noções historicamente construídas permitem compreender a maneira pela qual se construiu um dos pilares para a infância – proteção e provisão. (Abramowicz e Moruzzi, 2016: 17)

A taxa de mortalidade infantil na Idade Média era alta, dificilmente uma criança alcançava a marca dos sete anos de idade e, quando superava essa faixa etária, logo eram inseridas ao mundo do trabalho para que dessa maneira pudessem ser “produtivas” e “úteis”, demonstrando assim *função social*. Já as crianças de famílias burguesas, “eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro de transição para a vida adulta.” (Andrade, 2010:49)

#### Segundo Kohan (2005)

As crianças, tal como as compreendemos atualmente, eram mantidas pouco tempo no âmbito da família. Tão logo o pequeno pudesse abastecer-se fisicamente, habitava o mesmo mundo que os adultos, confundindo-se com eles. Nesse mundo adulto, aqueles que hoje chamamos crianças eram educadas sem que existissem instituições especiais para eles. Tampouco existia, nessa época, a adolescência ou a juventude: os pequenos passavam diretamente de bebês a homens (ou mulheres) jovens. Não havia naqueles tempos, nenhuma idéia ou percepção particular ou específica de natureza da infância diferente da adultez. (Kohan, 2005:64).

Com a ascensão do capitalismo e da propriedade privada, a família passa a se configurar de outra maneira, agora cabe ao Estado o que diz respeito a administração daquilo que é público e a família as relações privadas. A família passa a ser conjugal, nuclear e fechada, torna-se mais autônoma do que aquela estendida por parentescos, em que a preocupação principal era o acúmulo de bens, defesa e expansão do território. O “sentimento de família” é assinalado principalmente pelo desejo de privacidade e, concomitantemente a ele, começa a surgir um “sentimento de infância”, termo cunhado por Ariés e que não deve ser interpretado como um sentimentalismo ou afetividade em relação a infância, mas sim como uma *percepção* que emergiu ao notar-se o surgimento de um novo personagem, que antes era invisibilizado e camuflado no universo adulto: a criança.

Desponta a concepção de que este pequeno ser é “dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo a família a responsabilidade pela sua socialização” (Andrade, 2010:50). Junto a esta consciência, surge a ideia de que a criança é um ser diferente do adulto e assim passa a ser vista como um “adulto em potencial”, o que gerou nas famílias o desejo por educar, moralizar e controlar suas crianças, dentro de determinados valores e princípios morais.

A escola surge então como uma instituição fundamental e decisiva na transmissão desses valores, tornando-se a principal aliada para a formação do futuro cidadão, ou seja, faz-se necessário que a criança seja monitorada de perto, de maneira rigorosa, como forma de garantir o “bom adulto” que estava por vir, é na escola que a infância passa a ser vista como “categoria social dos cidadãos futuros” (Portilho e Tosatto, 2014:9), tornando-se um projeto da modernidade e culminando, assim, na institucionalização da infância.

Posteriormente, as infâncias e a crianças passam a ser objeto de estudo, o olhar para esse novo personagem social passa a ser pauta de teorias de diversas naturezas, em diferentes momentos históricos, desde da filosofia iluminista de Rousseau até a psicanálise de Wallon. Manifestaram-se muitas vezes, ao longo da história, a percepção de que a criança precisa ser estudada e investigada para que pudéssemos compreendê-la.

A Sociologia da Infância, por sua vez, se estabeleceu de forma expressiva a partir da década de 1980 e 1990. Nomes relevantes como, Corsaro, 2002; 2004; Sarmento; Pinto, 1997; Ferreira, 2002; James; Prout, 2004; Faria, 1999; Rocha, 1999, Sirota, 2001, Muller, 2006, entre outros, têm empenhando-se em entender a infância a partir do ponto de vista das próprias crianças, tendo as instituições educacionais como seu principal terreno empírico.

Como podemos ver em Abramowicz e Moruzzi (2016)

A partir da década de 1990, as pesquisas em sociologia da infância ascendem com intensidade. É possível compreender que há pelo menos duas premissas fundamentais que desencadeiam os estudos sociológicos da infância: a primeira diz respeito à criança como sujeito portadora de direitos, deste modo tem agência, e a segunda diz respeito à infância como construção social histórica e não universal; terceiro – as crianças são atores sociais e deste modo, elas atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que a criança atua positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disto, produtores de cultura. Por fim, as crianças são unidade de observação, isto é, são categorias sociológicas. Reitera-se, portanto, a qualidade de um “objeto” de pesquisa

e a necessidade de se pesquisar este objeto mais intensamente (Abramowicz e Moruzzi, 2016: 29)

Nesse sentido, a Sociologia da Infância desvia dos caminhos usados pela Sociologia da Educação e passa a olhar as crianças e suas formas de ser e estar no mundo, entendendo-as como agentes ativos e não como agentes passivos. Na Sociologia da Educação, a criança é pensada a partir das relações que estabelece com a escola e família e, a partir disso, tenta entender a maneira como essas instituições são responsáveis por sua socialização, isto é, responsáveis por promover a inculcação de um sistema de valores e crenças do mundo adulto.

Entretanto nessa premissa, uma concepção durkheimiana de socialização, a criança é vista como uma mera *reprodutora da cultura do adulto*, não as considerando como atores sociais, que criam, inventam e reelaboram situações.

Foi a partir da Sociologia da Infância que as crianças passaram a ser vistas como atores sociais e não apenas como um acessório de uma sociedade conduzida por adultos, um apêndice da mãe ou um mero “objeto” de pesquisa, sendo olhada e estudada sem levar em conta sua subjetividade e agência no meio em que está inserida. Isso significa que a Sociologia da Infância traz para o debate a criança como *protagonista* e não mais as instituições em que circula.

Um dos grandes expoentes da Sociologia da Infância, Willian Corsaro, explica que durante um bom tempo a visão adultocêntrica entendeu as crianças e as infâncias como uma preparação para o mundo dos adultos. O autor defende a ideia de que a criança não se apropria da sociedade em que está inserida apenas de maneira passiva, olhando e reproduzindo, mas defende a ideia de que elas aprendem, principalmente, entre pares, formando um sistema simbólico e organizado mais elaborado do que a antiga Sociologia supunha.

Sendo assim, defende que as análises feitas sobre as crianças, não podem repousar na ideia reducionista de mera reprodução passiva. Afirma Corsaro (2002):

O processo é reprodutivo na medida em que [...] as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta [...]: contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças (Corsaro, 2002: 103)

Um dos grandes méritos de campo da Sociologia da Infância tem sido o de superar esse “apagamento ou marginalização da infância como objeto sociológico” (Qvortrup, 1994; Corsaro, 1997), nos permitindo (re)pensar a criança em seu lugar de sujeito histórico e ator social, co-responsável pelo seu processo de socialização e construção de sua própria identidade. A partir dessas ideias, passou-se a elaborar novas metodologias que permitissem entender esses processos da criança como produtora de cultura, mas dessa vez, a partir delas mesmas, dentro desse campo, a abordagem etnográfica tem sido usada como principal instrumento para entender e adentrar o universo da criança.



# 1. O CONTRIBUTO DA ETNOGRAFIA PARA O ESTUDO DA INFÂNCIA

No campo da antropologia cultural, a etnografia tornou-se - desde a década de 20 - uma metodologia fundamental, que visa transformar observações e vivências com o “outro”, pertencente a um determinado grupo e lido como um estranho e diferente de “nós”, em um olhar e fazer científico, de maneira mais cuidadosa e apurada. Inaugurada por Malinowski, a partir de seu trabalho de campo *Argonautas do Pacífico Ocidental* - em 1922 - a etnografia marcou uma nova perspectiva no que diz respeito às ciências sociais. Com seus relatos de campo, Malinowski desenvolveu uma metodologia interpretativa/qualitativa que visa descrever, para assim entender, os modos de vida dos indivíduos através de observações participantes, vivendo com esse grupo por tempos que podem variar de meses há anos, para assim captar o “ponto de vista de dentro” entendendo suas dinâmicas internas.

A investigação etnográfica, essencialmente, consiste em uma descrição densa de determinados eventos relevantes na vida de um grupo, levando em conta estruturas sociais e conduta dos sujeitos membros do grupo observado, para que assim seja possível fazer as devidas interpretações dos significados de *cultura* a qual aquele grupo pertence (Woods *apud* López, 1999).

A partir da etnografia instaurada por Malinowski, foi possível desenvolver um estilo de pesquisa alternativo para descrever essas observações, para assim melhor interpretar os fenômenos percebidos no contexto em que o “outro” está inserido. Seu foco principal é de entender a lógica de determinado acontecimento – ritos de passagem, formas de se vestir ou agir, danças, ações – de maneira densa. A observação participante, própria dessa metodologia de investigação, é peça chave para essa técnica. É através desse tipo de observação que o investigador consegue obter uma visão holística e natural daquilo que se observa. Esse tipo de método permite que o pesquisador perceba certas dinâmicas que nem sempre são possíveis de ser percebidas através de entrevistas diretas ou observações não participantes.

Nos primórdios da etnografia, a observação participante foi muito utilizada para descrever povos que viviam em lugares remotos, muitas vezes encarados como “exóticos”.

Segundo Rocha (2006)

No período entre guerras, o mundo ocidental viveria uma profunda crise de consciência, que seria acompanhada da intensificação dos estudos sobre as



sociedades primitivas, consideradas como “modos de vida autênticos”. Parte da motivação em direção ao “mundo primitivo” seria fornecida por uma certa concepção antropológica de “campo”, visto então como uma espécie de “laboratório natural” – logo, um lugar livre das “impurezas” da civilização - e, ao mesmo tempo, o local de uma experiência privilegiada para a iniciação do antropólogo profissional e do desenvolvimento teórico da antropologia. (Rocha, 2006:100)

## 1.1. O USO DA ETNOGRAFIA NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Para a Sociologia da Infância - que concebe crianças como produtoras de cultura - se apropriar da abordagem etnográfica começou a fazer sentido, pois percebeu-se que a criança se apropria e ressignifica os sentidos do mundo adulto, provando que são capazes de interpretar e simbolizar o mundo a sua volta de acordo com mecanismos próprios.

Corsaro (2009) chama essa construção de significados de mundo de *reprodução interpretativa*, pois considera que a criança é capaz de assimilar criativamente referências do mundo adulto para então elaborar uma cultura própria, e essa (re)interpretação de mundo contribui tanto para a preservação quanto para a mudança social. A isso, podemos denominar de “culturas da infância”, que são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que crianças produzem e partilham em interação com seus pares.” (Corsaro apud Portilho e Tosatto, 2014:4)

Florestan Fernandes, já em 1979, afirmava que crianças eram produtoras de cultura. Em seu estudo clássico intitulado “Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis”, o sociólogo optou, já naquela época, por fazer uma etnografia. A pesquisa foi feita com crianças de um bairro operário da cidade de São Paulo, focando em suas brincadeiras de rua, que segundo o autor, eram chamadas pelas próprias crianças de “trocinhas”. Passou a observar as relações que as crianças estabeleciam entre elas, como se organizavam, construindo e ressignificando regras.

Para Florestan Fernandes (1979)

Mas há outros elementos na cultura do grupo infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios *imatueros* também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural. Alguns

desses elementos foram, mesmo, estruturados sobre moldes fornecidos pela vida interativa da “gente grande” (Fernandes, 1979, p. 216).

Apesar de ter sido um estudo revolucionário para a época, pois trouxe a tona as primeiras discussões sobre crianças como produtoras de cultura, Florestan ainda não supera a ideia da criança como “devir” do adulto, usando o termo “imatuross” para se referir a elas. Também não invocou as crianças analisadas para participarem do processo da pesquisa, seguindo a linha da observação mais distante ao invés de se colocar como observador que quer “estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro” (Rizzo et al., 1992:444), como a Sociologia da Infância iria propor alguns anos depois.

Por isso, os estudos contemporâneos sobre crianças e infâncias trazem a ideia do adulto que “fazer parte” do grupo que estuda, essa estratégia torna-se fundamental para se entender a lógica em que o grupo observado opera. A etnografia com crianças tem sido a mais eleita pelos sociólogos da infância para sustentar a ideia de que as crianças têm agência, permitindo estudar a infância através dela mesma.

Já Corsaro (2005), defende a ideia de que para se captar o mundo da criança é necessário fazer parte deste grupo como um elemento integrante. Entretanto, também sinaliza as possíveis dificuldades encontradas no percurso, tendo em vista as diferenças “de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (Corsaro *apud* Corsaro, 1985:444)”. Para isso, Corsaro adota como estratégia interagir com as crianças como um “adulto atípico”, tendo consciência de que suas características físicas de adulto o revelam como tal antes mesmo de um contato efetivo com as crianças, tornando a “mistura” mais difícil.

Em seu artigo (2005), o autor analisa suas pesquisas etnográficas comparativas com crianças de pré-escolas, nos Estados Unidos e na Itália. Corsaro dá ênfase a importância de uma entrada estratégica e cuidadosa no campo, e descreve a importância do estabelecimento do status de participante em meio as crianças, ao invés de sustentar a postura de mero observador, e enfatiza a importância de uma boa coleta de dados, com descrições densas que dêem conta de uma análise interpretativa coerente da realidade observada, afirmando que para ser possível uma etnografia com crianças pequenas é preciso fazer “pesquisa com, e não mais sobre, crianças”.

Outro estudo bastante relevante, que se propõe a entender o lugar das crianças como atores sociais participantes dos processos e decisões, é a pesquisa etnográfica intitulada “A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância” de Manuela Ferreira (2004). Em sua pesquisa a autora analisa crianças

de 3 a 6 anos em um Jardim de Infância, tentando observar e interpretar as interações que as crianças estabeleciam entre si e entre os adultos, inclusive com a própria pesquisadora, que usando da mesma abordagem de Corsaro, tentou converter-se em um “adulto atípico”.

Em seu estudo, Ferreira (2004) conseguiu perceber uma ordem social no Jardim de Infância, um espaço de confrontos e com complexas interações entre adultos e crianças, com sentidos e significados também diversos. Também ressalta a capacidade de transgressão das crianças que, sem que os adultos percebam, resistem a pequenos poderes arbitrários dos adultos no dia a dia.

Os estudos de Florestan (1979), Corsaro (2014) e Ferreira (2004), nos mostram a relevância da pesquisa etnográfica com crianças, para entendê-las como atores sociais com agência, desmistificando a ideia de que são apenas meros reprodutores da cultura do adulto.

Esses trabalhos evidenciam a importância e potência da brincadeira livre, tirando o lugar de mero passatempo de criança e a colocando como central nas relações de negociação, subversão e interpretação de mundo em que estão inseridas.

O olhar a partir da perspectiva de que crianças são agentes na sociedade em que vivem e não só consumidoras da cultura adulta, foi minha principal motivação em iniciar minha investigação. Nessa pesquisa, aproprio-me da etnografia como metodologia de pesquisa, pois entendo a importância de se dar voz as crianças para se ouvir o que elas têm a dizer de suas próprias vivências. Por tanto, a etnografia, que traz o conceito de “ponto de vista de dentro” (Corsaro *apud* Rizzo, 1992:444) foi o método utilizado nesta pesquisa.

## 2. PROBLEMÁTICA E CONTEXTO DA PESQUISA

### 2.1. A ESCOLHA NO CAMPO – A CRISE DOS REFUGIADOS: A CRIANÇA E OS DESLOCAMENTOS

Desde 2015, a chamada “crise dos refugiados” vem tomando destaque nos meios de comunicação. Todos os dias um número grande de pessoas em processo de fuga tem se descolado de seus países em busca de uma vida digna em outro lugar; o número de migrantes forçados em todo o mundo ultrapassa os 65 milhões e não para de aumentar; desde o final de 2015 até fevereiro de 2018, Portugal recebeu 1674 refugiados: 1.192 pessoas da Grécia e 340 pessoas de Itália, e acolheu 142 refugiados ao abrigo do Programa de Reinstalação da Turquia. Segundo dados do SEF (Serviço de Emigrantes e Fronteiras), em 2018 registaram-se 1.270 pedidos, o que configura um aumento de 20.5% face ao ano de 2017.

Por definição, de acordo com a Convenção de Genebra de 1951, um refugiado é uma pessoa que:

*receando, com razão, ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas, se encontre fora do país de que tem a nacionalidade e não possa ou, em virtude daquele receio, não queira pedir a proteção daquele país; ou que, se não tiver nacionalidade e estiver fora do país no qual tinha a sua residência habitual após aqueles acontecimentos, não possa ou, em virtude do dito receio, a ele não queira voltar (Estatuto da ACNUR, 1950)*

Em Portugal, pessoas nessa condição, são acolhidas no âmbito dos programas de recolocação da União Europeia e distribuídas por quase 90 concelhos do país. Dentre as instituições de acolhimento do país, destaca-se o Conselho Português para os Refugiados (CPR) uma Organização não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) sem fins lucrativos, que há cerca de 25 anos - em colaboração com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 1950) - procura minimizar as consequências das deslocações forçadas, em particular das pessoas acolhidas em Portugal.

O Conselho Português para os Refugiados (CPR) faz parte da Rede Separated Children European Programme - SCEP (Rede Programa Europeu para as Crianças Separadas); European Legal Network on Asylum - ELENA (Rede Legal Europeia de Asilo)

e da European Council on Refugees and Exiles - ECRE (Conselho Europeu para os Refugiados e Exilados). Através de cursos, seminários e workshops o CPR contribui para a formação de técnicos, advogados, estudantes, jornalistas, voluntários e sociedade civil com o intuito de promover um acolhimento de qualidade aos refugiados que chegam ao país.

Dentro desse grupo de imigrantes, um número cada vez maior de crianças – seja com suas famílias ou desacompanhadas – tem chegado ao solo português. O Conselho Português para os Refugiados (CPR) conta com a Casa de Acolhimento para Crianças Refugiadas (CACR), que tem como principal função o acolhimento especializado de crianças e jovens menores de 18 anos. A CACR tem como objetivos assegurar o bem-estar da criança ou jovem acolhida; proporcionar um acolhimento digno, seguro e regenerador de esperança; catalisar as competências e potencialidades de cada beneficiário através de um plano de intervenção individualizado; preparar os beneficiários para a sua integração e autonomia, em Portugal; apoiar no reagrupamento familiar sempre que desejado pela criança/jovem. Também presta serviços de informação jurídica; aconselhamento e acompanhamento social; ensino da língua Portuguesa; apoio nos atos administrativos; explicação da cultura e território Portugueses; capacitação para a autonomia e resiliência; articulação com serviços pertinentes ao projeto de vida dos jovens.

Além da Casa de Acolhimento para Crianças, o Conselho Português para os Refugiados (CPR) também oferece apoio educativo, e dispõe de uma creche que tem como objetivo oferecer um espaço de convívio entre crianças de origens muito diversas que estimule atitudes positivas relativamente às diferenças multiculturais. *O Espaço A Criança* destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses ao ingresso no Ensino Básico, para frequência de Creche no processo de asilo, pelo tempo necessário e adequado ao seu desenvolvimento.

A partir disso, meu trabalho teve como objetivo analisar as vivências e interações de crianças pequenas que viveram processos de fuga ou fazem parte de famílias que pediram asilo em Portugal e hoje frequentam a creche do Espaço A Criança, a partir do ponto de vista delas, entendendo-as como sujeitos sociais e produtoras de cultura. Tentando identificar os processos de educação que vivenciam, identidade, culturas e construção de novas identidades como membros de um novo grupo.

O Espaço A Criança foi escolhido por ser, como qualquer escola, um terreno bastante fértil para a observação, sendo este um espaço considerado hoje quase que um “habitat natural” da infância. Para Saramago (2001) a pesquisa etnográfica com crianças no ambiente escolar é potencialmente rico para o trabalho de campo:

Um lugar privilegiado para observação do grupo das crianças, já que se constitui como um importante contexto de interação para este grupo, assim como um agente de socialização muito significativo para a infância. As posições teóricas tradicionais, que apontam cronologicamente para o ambiente escolar como o segundo agente de socialização mais importante a seguir à família, podem observar-se à luz do contexto atual das vidas quotidianas de crianças e adultos, para verificar o grau de importância crescente que a instituição escolar tem vindo a representar para a infância. (Saramago, 2001: 10)

Em seu Projeto Educativo oficial está a ênfase na multiculturalidade, alegando ser um espaço aberto para diferentes culturas:

O objetivo do Espaço “A Criança” é o de oferecer um espaço único de convívio entre crianças de origens muito diversas que estimule atitudes positivas relativamente às diferenças multiculturais. (Espaço “A criança”, 2008)

Salienta-se também a preocupação com a diversidade, como ponto central em seu

trabalho: A escola deverá ser um espaço de respeito, não apenas pela diversidade, mas sobretudo por esta porque as culturas dominantes não devem nunca dominar as outras de grupos

minoritários numa escola onde as crianças sejam seres pensantes, com poder de autocritica existem competências essenciais que vão sendo desenvolvidas. (Espaço “A criança”, 2008)

E afirma-se entender a multiculturalidade como um direito da criança

Os Direitos da Criança - Educar para a multiculturalidade é abrir as portas a uma maior liberdade de escolha a todos os níveis: afetivo, social, profissional, cultural e estético. A escola tem um papel fundamental a conceber e implementar projetos e atividades, cujos objetivos e conteúdos, proporcionem igualdade de oportunidades para a aprendizagem de todos os alunos, promovendo e valorizando as suas identidades, a diversidade das suas culturas e línguas, revelando perspectivas diversificadas do mundo social. (Espaço “A criança”, 2008:25)

Apesar disso, é interessante notar que o discurso homogeneizador da escola sutilmente aparece no documento, que apesar de defender o respeito a cultura de cada família, pertencente a diferentes grupos étnicos, também coloca como sua proposta da “Área de Conhecimento do Mundo”, dar ênfase a uma festividade tipicamente cristã, o Natal:

*Objetivos formativos: Entender o significado do Natal, através de conversas acerca do significado do Natal; Compreender como é vivido o Natal em casa de cada criança. (Espaço “A criança.”, 2008: 61)*

Esse trecho revela uma série de tensões e contradições entre o discurso e a prática, entre intencionalidade e a reprodução de um sistema de valores e crenças arraigados, que se reproduzem sem reflexão, contradições com as quais esbarrei no decorrer de minha observação na instituição e que serão analisadas mais à frente.

## **2.2. CONSTRUINDO A CRECHE “ESPAÇO A CRIANÇA” COMO TERRENO DE PESQUISA: OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS**

Com o objetivo de entender as vivências das crianças e suas experiências, assim como as de suas famílias, nos processos migrações forçadas, optei por realizar uma observação participante na creche do Espaço A Criança. Coletei dados observados em meu Caderno de Campo “um depositário de notas, impressões, observações, primeiras teorizações, mapas, esboços, desabafos, entrevistas e garatujas de informantes.” (Horn, 2013: 10), para posteriormente analisar e interpretar os dados gerados.

- **O Espaço “A Criança”**

O Espaço “A Criança” foi inaugurado em 2006 e possui cinco salas, organizadas de acordo com a faixa etária das crianças. A sala Cucu Bêbé – com crianças de 3 meses a 1 ano -; Já Sei Andar – com crianças de 1 e 2 anos; Exploradores dos 2 aos 3 anos e meio -; Eu e Os meus Amigos - dos 3 aos 4 anos e meio - e Já Sou Grande - dos 4 anos aos 6 anos – e recebe crianças refugiadas, encaminhadas através do CACR, e crianças da região. Cada sala conta com uma média de 25 crianças para uma educadora de infância e uma auxiliar de educação.

Optei por ficar na sala “Já sou grande” durante todo período de observação, que foi de 29 de maio a 29 de Julho de 2ª a 6ª das 10h às 17h. Isso porque das 28 crianças matriculadas, 9 eram refugiadas - ou com famílias que viveram histórias de migrações forçadas - o maior grupo da instituição. Neste grupo pude conhecer Eshe\*<sup>1</sup>. de 4 anos e meio, nascida em Serra Leoa, que chegara em Portugal com cerca um ano e meio; Farisa\*. de 6 anos, que nasceu em Portugal, mas é de uma família vinda da Somália; Izegbe\*. com seus recém completos 5 anos, mas que nasceu na Etiópia e chegou em Portugal ainda bebê; Jehona\*. de 6 anos com família de origem albanesa, mas nascida em Portugal; Mykhalia\*. de 5 anos, nascida na Ucrânia, chegou em Portugal ainda bebê; Miloslav\* de família russa, de 6 anos, mas nascido em Portugal; Serhiy\*, ucraniano, chegou em Portugal com cerca de 2 anos, hoje com seus 5 anos; Svitlana\*, ucraniana, chegou em Portugal com cerca de 4 anos, hoje tem 6 anos; Serwa\*, com 5 anos, de família queniana, chegou em Portugal na barriga da mãe.

A sala “Já sou grande” tem cerca de 40m<sup>2</sup>, com algumas áreas de atividades pré-estabelecidas, uma área de pintura, uma tenda de frutas, uma espaço para fantasias, um cantinho com uma caixa de brinquedos diversos, uma prateleira de livros e um armário com jogos. Além do armário onde as crianças guardam seus materiais escolares, um armário com material de Ciências (de uso exclusivo das educadoras) e uma mesa com um computador em que, diariamente após o almoço, se viam desenhos.

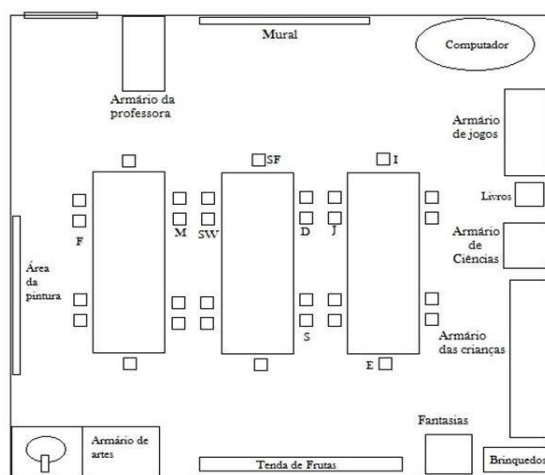
Para Manuela Ferreira (2004), essas pequenas áreas com propostas diferentes e pré-determinadas, possibilita que as crianças transitem mais entre um espaço outro, favorecendo as relações sociais que as crianças estabelecem umas com as outras

O fato de todas as diferentes áreas se apresentarem, *a priori*, como uma rede de canais paralelos e simultâneos, sempre a disposição dos participantes e como um leque de oportunidades a sua escolha livre e múltipla, revela ainda uma organização do tempo polícromo: várias atividades levadas a cabo pelas crianças ao mesmo tempo (cf. Hall, 1994, 1996) e, não sendo nem limitadas nem demarcadas de uma forma rígida, potenciam diferenciadamente a manutenção de encontros com maiores ou menores intromissões mútuas (Ferreira, 2004:85)

---

<sup>1</sup> Os nomes das crianças foram preservados, utilizei nomes fictícios e comuns no país de origem de cada criança, juntamente com a marca “\*” para identificar o grupo de crianças refugiadas, as demais crianças serão citadas apenas pelos nomes fictícios.





**Figura 1:** Sala do grupo “Já sou grande”

O período em que acompanhei a turma foi atípico, pois a educadora havia saído de licença maternidade e a auxiliar de educação agora era responsável pela condução da sala, seguindo as orientações prévias que própria educadora lhe deixou antes de sua saída. Em alguns momentos, uma outra educadora de infância aparecia para dar suporte a auxiliar, entretanto, boa parte das vezes éramos eu e ela os únicos adultos com a turma de 28 crianças.

Como minha proposta inicial foi a de me misturar entre as crianças e exercer o menor poder hierárquico possível sobre elas, optei por não conduzir atividades, muito embora algumas vezes tenha sido solicitada pela professora a exercer o papel de adulto e olhar a sala por alguns instantes enquanto ela resolvia algo rapidamente.

### **2.3. A ROTINA DA CRECHE ESPAÇO “A CRIANÇA”**

Eu chegava por volta das 10h da manhã, todas as crianças já estavam em sala - elas chegavam por volta das 8h - fazendo alguma atividade livre, desenhos ou brincando com os brinquedos da sala. No período das 11h ao 12h, a auxiliar de educação normalmente propunha alguma atividade escolar, voltada principalmente para as áreas da Matemática e Alfabetização. A mesma atividade era proposta para todas as crianças, mesmo que suas idades variassem entre 4 a 6 anos, ou seja, crianças em estágios cognitivos de desenvolvimento diferentes, com competências e demandas distintas, o que muitas vezes gerava tensões entre as crianças e a educadora, pela dificuldade de executar o que foi proposto.

Por volta do 12h, as crianças são encaminhadas para o almoço, os grupos *Eu e Os meus Amigos* e *Já sou grande* almoçam juntos, deixando o refeitório com cerca de 50 crianças, com a supervisão de cerca de 4 educadoras/auxiliares de educação. Todos os dias lhes são oferecidos uma sopa como entrada – independente da temperatura do dia – o prato principal, um copo de água e uma fruta.

Logo após o almoço, as crianças assistem vídeos: desenhos da Disney, Mr. Bean ou a Pantera Cor-de-Rosa são os mais escolhidos por Betina., auxiliar de educação responsável pelo grupo. Essa atividade decorre das 13h às 14h30, às vezes até as 15h. Esse horário muitas vezes é usado para que as educadoras e assistentes se revezassem para ir almoçar.

Após o período de desenhos animados, as crianças são direcionadas para algumas atividades oferecidas pela assistente, chamada por ela de “áreas”, em geral essas áreas eram: plasticina, desenho, casinha, blocos e carrinhos. As crianças podem escolher quais atividades gostariam de brincar por algum tempo e, caso queiram mudar de atividade, necessitam do aval da assistente para mudar de área.

Às 16h as crianças são encaminhadas para o refeitório, novamente partilhado com o grupo *Eu e Os meus Amigos*. Tomam leite com biscoito ou pão com manteiga, refeição que agrada a todos de maneira mais unanime. Apenas um ou outro tinha dificuldades para comer.

Logo após o lanche as crianças podem brincar livremente no parque e é neste momento todos os grupos se cruzam. O parque da escola fica no centro da instituição, um espaço grande rodeado pelas salas de aula. É interessante observar os encontros entre amigos de diferentes salas, irmãos, primos, vizinhos. As crianças misturam-se bastante com outros grupos, este é o momento em que podemos observar crianças pouco faladoras - seja por timidez ou por não dominar a língua da maioria - se comunicar e brincar. É no parque que é possível escutar diferentes línguas.

A partir das 17h a campainha começa a tocar, o que anuncia a chegada dos pais e encarregados, que aos poucos vão adentrando o pátio e levando as crianças embora.

#### **2.4. MINHA ENTRADA EM CAMPO: “QUE ADULTA ÉS?”**

Em meu primeiro dia, quando chego na sala, as crianças já estão sentadas, fazendo atividade. Sou apresentada a Betina - auxiliar de educação responsável pela turma - que me dá as boas-vindas, dizendo para eu ficar à vontade.

Betina havia proposto às crianças que fizessem um desenho sobre o que cada uma

delas fez no fim de semana, começo a andar pela sala, fazendo um primeiro reconhecimento do espaço, acompanhada de olhares curiosos seguindo meus passos. Logo as crianças começaram a me perguntar quem eu era e o que fazia ali.

Me sentei a mesa e todos decidem me mostrar seus desenhos. “*De onde és? Que língua falas?*” foram algumas das perguntas que me fizeram, eu respondi que era do Brasil, em seguida Lucas me diz que gosta de jogar vídeo game de futebol com jogadores brasileiros, a partir daí, as crianças na mesa em que Lucas sentiram-se mais confortáveis em conversar comigo e começaram a me mostrar seus desenhos.

Farisa\*, então, pede a um amigo que lhe empresta um lápis “cor de pele” para que ela possa terminar sua flor, pergunto qual cor é a cor de pele e Maria me mostra o lápis rosa claro. Digo estar confusa com o nome dessa cor - a cor da pele humana varia entre quase preto (devido à alta concentração do pigmento escuro melanina) para quase sem cor (aparentando ser rosado devido a vasos sanguíneos sob a pele) -, e o lápis “rosado” é o que as crianças, inclusive as crianças negras, chamam de lápis “cor de pele” -. As crianças pensam um pouco e começam a comparar as cores de suas peles com as cores alguns lápis. Eshe\* acha um lápis marrom e compara com sua pele “Essa é a minha!”

Logo depois, Betina pede para que eles se preparem para a hora do almoço, começam a organizar as mesas e se colocar em fila (dividida por gênero). As crianças almoçam em um refeitório com o grupo de alunos mais novos (grupo de 3 e 4 anos). Percebo que as crianças conversavam sobre mim uma com as outras e decido me abaixar e começar a puxar assunto. Pergunto o que eles estão almoçando e se está saboroso, então Lara me pergunta “Que adulta és?”, eu respondo que não entendi bem a pergunta, e ela tenta me explicar.

Lara: *Que adulta és? Professora, mãe...?*

Antes que eu respondesse, uma educadora pede para que todos parem de conversar e voltem a comer.

Logo após o almoço, na volta para a sala de aula, as crianças assistem desenhos animados do YouTube, no computador localizado na mesa da professora no canto da sala. Betina, a auxiliar de educação, busca algum desenho, enquanto as crianças dão diferentes sugestões a ela sobre o que gostariam de assistir, ela decide colocar uma versão animada de Mr. Bean.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Personagem cômico de uma série inglesa dos anos 90.

A maior parte do grupo de crianças fica entretida com o desenho escolhido boa parte do tempo, entretanto alguns menos atentos ao que passava na tela, tentam brincar e interagir com seus pares sem que Betina perceba, cutucam, cochicham, e quando são notados por Betina, são repreendidos prontamente “*É pra ver desenhos, fechem a matraca!*”. Me sento ao chão junto as crianças, - enquanto a outra adulta da sala está sentada à mesa, organizando as atividades feitas mais cedo - tento me manter calada para não quebrar a regra de Betina sobre conversas paralelas. Ao me verem no chão, algumas crianças se entreolham, me olham e sorriem, outras cochicham e percebo que estão conversando a meu respeito, duas meninas se aproximam, sentam ao meu lado, mas mantêm o silêncio, enquanto assistimos juntas ao desenho animado.

Quando o desenho acaba, Betina determina quais áreas as crianças irão brincar, as opções eram bloquinhos de construção, plasticina e brincar de casinha. Me sento à mesa com um grupo de cerca de 5 crianças que estão brincando com plasticina, depois de observá-los um pouco e em silêncio, decido perguntar se eles estão “cozinando um bolo” e se eu poderia experimentar, as crianças se entreolham e riem, mas logo me oferecem o bolo. Eu experimento, elogio e logo o grupo de crianças começa a aumentar, curiosos com a adulta que está ali a brincar, todos começam a se oferecer para cozinhar para mim.

Como e elogio todos os pratos que me são oferecidos, e cozinho alguns também. Foi assim que percebi que a brincadeira de igual para igual seria a melhor maneira para ser aceite no grupo, usando a estratégia de Corsaro (2005) de estabelecer o meu status “como um adulto diferente ou atípico – uma espécie de criança grande.”

Próximo às 16h, antes das crianças irem para o lanche da tarde, Betina finalmente me apresenta ao grupo pela primeira vez, diz a eles que meu nome é Gabriela, que sou uma *estagiária* e que vou passar um tempo lá para conhecê-los.

Após o lanche da tarde, as crianças vão se encaminhando para o pátio central a espera de seus pais ou cuidadores, este é o momento em que posso encontrar todas as crianças da creche - crianças de 0 a 6 anos -.

Tento me aproximar de um grupo de meninas que brincam juntas, a maioria do grupo *Já sou grande* e outras de grupos de idades menores. Pelo que consigo perceber, elas estão fazendo uma festa de aniversário, eu me sento próxima a elas e pergunto se posso participar:

Dália.: *Não! Esta festa é só para miúdos.*

Liliane.: *Não podes brincar...*

Permaneço sentada, observando a brincadeira, mas logo elas se afastam de mim, decidindo continuar a brincadeira em outro espaço. Entendo, então, que seria necessário um pouco mais de paciência, decido assim usar a estratégia que Corsaro (2005) chama, em seu estudo etnográfico com crianças, de “entrada reativa”:

Corsaro (2005) nos diz que:

Vendo como os adultos eram ativos e controladores em sua interação com as crianças na pré-escola, decidi adotar uma estratégia de entrada “reativa”. Na minha primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença. Nos primeiros dias, os resultados não foram encorajadores. Além de alguns sorrisos e olhares perplexos, as crianças me ignoravam. Das centenas de horas em que observei pré-escolas, essas foram as mais difíceis para mim. Queria dizer alguma coisa (“qualquer coisa”) às crianças, mas insisti na minha estratégia e permaneci calado (Corsaro, 2005: 448)

Assim, fui tentando me misturar no grupo de crianças, mesmo sabendo que algumas restrições físicas - visto que minha estatura de adulto não me possibilita a mistura total - e de língua, por conta de meu sotaque de brasileira dificultariam a mistura.

As crianças, aos poucos, foram me solicitando para as brincadeiras, ou simplesmente chegando perto para conversar comigo espontaneamente. Em um dos momentos livres, Lucas se aproxima de mim e diz que vai fazer um desenho, mas depois de já ter feito uma parte de seu desenho, percebe que a folha que estava usando era uma folha de atividade que Betina havia dado mais cedo e não uma folha em branco, fica aflito, olha para mim e sussurra preocupado “*acho que vou colocar ali e pegar outra*” eu afirmo com a cabeça e ele diz “*A Betina não pode ver...*”. Logo ele volta com uma folha em branco e sorri pra mim com um ar de cumplicidade.

Naquele momento, Lucas percebeu que eu não era qualquer adulto, que poderia dividir comigo algumas tensões e contradições das relações com os demais adultos cuidadores, a relação que Lucas foi estabelecendo comigo, também me ajudou a ter acesso a outras crianças do grupo, que foram se sentindo cada vez mais à vontade com minha presença.

Além de Lucas, Izegbe\*, Eshe\* e Serwa\* foram as crianças que mais me solicitaram nas brincadeiras. Izegbe\* e Eshe\* eram crianças que tinham bastantes

dificuldades de se relacionar com outras crianças, Izegebe\* era pouco solicitada nas brincadeiras e Eshe\* era bastante conflitiva, não conseguindo estabelecer relações positivas com as outras crianças do grupo, sendo assim, viam em mim um adulto *atípico*, uma boa possibilidade de vínculo, foram as primeiras a me colocar na brincadeira em grau de igualdade, me fazendo sentir como uma delas.

### • SENDO ACEITA NO GRUPO: ME TORNANDO UM ADULTO ATÍPICO

Em um grupo de 28 crianças, obviamente nem todas interagiam comigo da mesma maneira. Um tanto demonstravam bastante interesse e gostavam de conversar, outras eram completamente indiferentes à minha presença, mas algumas demonstravam bastante interesse em mim mesmo não se sentindo confortáveis em se aproximar, como era o caso de Svitlana\* e Miloslav\*.

Em uma manhã, depois das crianças brincarem no parque, Betina os chama e começa a organizá-los para o almoço, pede que se sentem no chão do parque para que, aos poucos, fossem lavando as mãos. Quem já havia lavado deveria sentar-se ao lado direito do pátio e quem ainda precisava lavar deveria sentar-se ao lado esquerdo, de modo que as crianças ficassem frente a frente uma das outras, mas com bons metros de distância.

Como eu já havia notado antes, Svitlana\* e Miloslav\* eram bastante unidos, toda vez que se encontram, simbolizam um coração com as mãos na altura dos olhos. De todas as crianças, eu sentia que Svitlana\* era a que menos havia se relacionado comigo desde que cheguei. Sento-me ao lado dela e da irmã de Miloslav\* e tento puxar assunto. As meninas não me dão muita atenção e iniciam uma conversa em ucraniano, logo percebo que estão falando de mim e de minhas tatuagens no braço, eu pergunto

Pesquisadora: *Gostam da minha tatuagem? Essa é uma flor e esse um gato!*

Elas se espantam ao perceber que, de certa forma, entendi que falavam de mim, logo Arya\* (que, na verdade pertence ao grupo “Eu e Os meus Amigos”) me mostra uma flor que Miloslav\* lhe deu, eu vejo a flor e elogio, as duas sorriem-me. Logo noto que Miloslav\* - que já havia lavado as mãos e estava sentado do outro lado – olhava para as meninas fazendo o coração com as mãos, que sempre faziam ao se ver, mas elas não haviam percebido. Cutuco Svitlana\* e mostro que Miloslav\* estava fazendo o coração com as mãos, resolvo imitá-los e faço também. Os três, inicialmente, ficaram surpresos com a minha participação, mas logo

Miloslav\* responde ao meu coração com outro coração, Svitlana\* me olha e sorri pra mim, a partir disso conseguimos estabelecer um vínculo de maior confiança, e desde deste episódio passei a ter mais acesso ao universo de Svitlana\* e Miloslav\*.

Para Filho (2008), é fundamental compreender as práticas de socialização *entre* crianças e *com* crianças:

Conhecer as relações sociais que as crianças estabelecem umas com as outras, tomando como referência uma lógica peculiar às produções/reproduções das culturas infantis, conforme elaborada por Sarmiento (2002; 2004) e Ferreira (2002). A tentativa foi focar essas relações como forma de perceber, nas crianças, os seus estilos de vida, as suas regras e estratégias, os seus referentes simbólicos e os seus modos de apreensão do mundo, em busca de compreender a complexidade da infância em suas características mais intrínsecas e peculiares. (Filho, 2008: 99)

As crianças foram se sentindo cada vez mais autorizadas a descobrir quem eu era e o que fazia ali, me procuravam para as brincadeiras e iniciavam diálogos. Reflexões sobre minha estatura, minha forma de falar era o que mais surgiram e algumas hipóteses foram formuladas a respeito do meu lugar no grupo, tentando responder a pergunta que Lara me fez em meu primeiro dia de observação “Que adulto és?”

*Eshe\**: “*Por que és grande?*” (apontando para cima, se referindo a minha altura)

*Pesquisadora*: “*Não sei...porque você acha?*”

*Eshe\**: “*Não sei...*”

*Pesquisadora*: “*Será que eu sou adulta ou criança?*”

*Eshe\**: “*criança...*”

*Pesquisadora*: “*...igual seus amigos?*”

*Eshe\**: “*Não...*”

*Pesquisadora*: “*Igual a Betina? (professora)*”

*Eshe\**: “*Não é como os amigos, mas não é como a Betina...*”

A indagação de Eshe\*, de pensar a respeito do lugar que ocupo - esse entre-lugar de criança/adulto - foi o que me permitiu desvelar os papéis e as relações dos adultos nos processos de socialização das crianças, assim como a percepção das crianças sobre o mundo em que estão inseridas, formulando hipóteses e produzindo suas próprias culturas de pares.

Em outra ocasião, enquanto eu brincava de plasticina com algumas crianças do

grupo, Jehona\*, me pergunta se poderia ir a casa de banho, antes que eu tivesse chance de responder, Rosa se antecipa e diz

Rosa: *“Não perguntes a ela, ela não sabe...tens que perguntar aos adultos”* - apontando para as educadoras.

Fica claro que minha relação com as crianças não aconteceu de maneira homogênea, algumas crianças se sentiram muito mais convidadas em se relacionar comigo, enquanto outras ainda me viam apenas como mais um adulto na sala. Algumas delas se colocam no papel de me explicar como as relações ali funcionavam, principalmente as relações e dinâmicas entre adultos e crianças.

Em uma manhã, Betina não se sentiu bem e se ausentou por um dia, para que as crianças não ficassem desassistidas, a diretora da escola decidiu que o grupo “Já sou grande” se juntaria ao grupo “Eu e os meus amigos”. A diretora pede para que as crianças se sentem todas no chão para que elas possam os organizar, mas sem comunicar às crianças o que aconteceria em seguida. Me sento no chão junto com as demais crianças e pergunto

Pesquisadora: *“Leo, por que estão a nos mandar para a sala da professora Sara.?”*

Leo: *“Porque olha... olha... elas são as “indicadoras”, elas dizem o que devemos fazer, onde devemos ir...E debes obedecer e tem uma, a pior, que é a F., sabes porquê? Ela que fica mais brava. É a diretora. No almoço ela fica zangada quando brincamos. e eu brinco ao almoço, mas é sem querer, eu nem vi”*

Essa fala de Leo. elucidada a forma como as crianças não são meras recetoras da realidade em que estão inseridas, mas sim que pensam a respeito daquilo que vivem. Leo foi capaz de elaborar um adjetivo para descrever o papel que os adultos daquela instituição exerciam em relação às crianças, para ele elas eram as “indicadoras”, adultos que indicam aquilo que as crianças devem fazer, sem muita margem para o diálogo ou para a escuta, pois quando as “indicadoras” falam é preciso obedecer. Ainda assim, Leo revela, sem saber, uma das características mais marcantes que pude presenciar dentro das culturas de pares nesta instituição, que é a subversão da vontade do adulto. Ainda que o silêncio seja uma regra nas refeições, Leo assume que brinca nas horas da refeição, mesmo que sem perceber.

Para outras crianças, o meu papel de adulto atípico estava tão estabelecido que



conseguiram me incluir nas brincadeiras de modo que meu status como adulto era quase que esquecido. As crianças estavam brincando no parque enquanto eu estava sentada, esperando ser convocada para alguma brincadeira. Eis que Dália me puxa para que eu brinque com ela, e espera que eu entre no labirinto acoplado ao escorrega

*Dália. “Podes entrar no barco...”*

*Pesquisadora “Posso...? Não sei se consigo, acho que sou muito grande”*

*D. “Não! És miúda... entra, entra”*

De maneira geral, as crianças se aproximaram desde o início, questionando quem eu era e o que fazia ali. Embora nem todas tenham se interessado em se aproximar, tentaram me categorizar, com perguntas do tipo “Que adulta és? Professora, mãe...?”, mostrando que conseguem reconhecer diferentes grupos sociais e sabem a qual elas pertencem ou não. Minha entrada no campo deixou claro que as crianças “não são meras receptoras de culturas, mais do que reproduzir, as crianças criam seus próprios significados, estratégias e mecanismos de ação.” (Martins Filho, 2008:15)

A partir de minha imersão e da aceitação do grupo à minha presença, pude começar a descrever e interpretar as práticas entre adultos e crianças, mas, principalmente, entre as próprias crianças, tentando entender como estabelecem entre si as relações sociais e vivências de um grupo específico, no caso as crianças refugiadas. Constatei assim que algumas questões emergiram no campo de maneira bastante relevante: A questão da língua como questão identitária, as dinâmicas de poder, a subversão da ordem do adulto, a cultura de pares e a busca pelo olhar legitimador do adulto.

### **3. O DISCURSO MULTICULTURAL, A INSTITUIÇÃO HOMOGENEIZADORA E A CRIANÇA QUE SUBVERTE A ORDEM**

"A criança não sabe menos, sabe outra coisa".

Clarice Cohn

A partir de minhas observações do cotidiano junto às crianças, pude captar as dinâmicas das relações sociais estabelecidas no interior do Jardim de Infância. Dos diversos episódios observados, alguns elementos emergiram no processo de observação: além das tensões e contradições nas relações entre adultos e crianças, pude captar conversas, olhares, momentos e observar desenhos e atividades, para assim compreender as relações sociais que as crianças estabelecem entre elas.

Dessas observações, pude levantar algumas questões no campo que revelaram como crianças elaboram seu entorno e, a partir disso, entender qual papel crianças, provenientes de famílias refugiadas, ocupam e como elaboravam seu lugar no grupo "Já sou grande", partilhando de uma cultura e, muitas vezes, uma língua diferente de seu contexto familiar.

#### **3.1. A LÍNGUA FALADA NA ESCOLA E A LÍNGUA FALADA EM CASA: UMA ESCOLHA SUBJETIVA**

Assim que entrei no campo, e comecei meu processo de aceitação do grupo de crianças, além da curiosidade de entender que adulto eu era e o porque estava transitando naquele espaço, uma discussão bastante recorrente entre as crianças foi "*afinal, que língua Gabriela fala?*". Em poucas palavras, as crianças logo identificaram meu sotaque brasileiro e ficavam intrigadas com algumas palavras das quais eu fazia uso, como chamar de "celular" o que eles chamavam de "telemóvel", ou pronunciar fortemente o som de "U" em palavras que terminam com "L", pronunciando "MigueU" ao invés de "MigueL", sendo corrigida em meio a risadinhas todas as vezes. Por isso, um dos meus primeiros questionamentos foi o porquê de meu sotaque chamar-lhes tanta atenção, tendo em vista que não só o grupo, mas toda a escola, era composta por diferentes grupos étnicos e, conseqüentemente, falantes de diferentes línguas.

Certa tarde, logo após o almoço, a assistente educativa B. decide colocar "Branca de

Neve” no horário da TV pós almoço. Curiosamente, a professora encontrou apenas a versão dublada em português-brasileiro, e não demorou muito para que os cochichos começassem:

*Eshe\*: “Ela fala como tu” (diz Eshe\* apontando para mim)*

*Mafalda.: “Ela fala como Gabriela”*

*Serhiy\* “Ela fala inglês...”*

*Matila: “Não é inglês...ela fala como nós, entendemos, mas fala de outro jeito”*

*Serhiy\* “É inglês...não se entende algumas palavras, é inglês”*

Logo em seguida a discussão foi interrompida por Betina, que ameaçou desligar o desenho caso a conversa continuasse. Apesar de calados, pude notar que a questão continuava a intrigá-los enquanto assistiam ao desenho, o assunto sobre a língua era pauta recorrente na discussão de boa parte das crianças do grupo.

Em um outro momento, enquanto as crianças brincavam nas diferentes áreas, notei que algumas delas conversavam em outra língua em um canto da sala, separados das demais crianças. Quando indaguei Betina em que língua aquelas crianças conversavam, e de quais países eram suas famílias, ela não soube dizer, deu com os ombros, mas depois de pensar um pouco, deu alguns palpites.

*Betina: “Acho que o Miloslav\* é do Azerbaijão ou algo parecido com isto...”*

*Miloslav\*: qual teu país? Onde tu nasceste?”*

As crianças param de conversar entre si, Miloslav. \* olha um pouco constrangido e tímido, pensa um pouco e responde

*Miloslav\*: “país Lisboa”.*

*Betina: “Ora...Lisboa não é país!” vira-se para mim e diz “Não sabe, mas acho que fala russo, não sei bem” e volta-se para seus afazeres*

Um tempo depois, em conversa com a diretora pedagógica, descubro que Miloslav\* é russo, tem como seu principal grupo relacional as crianças que vieram da Ucrânia: Svitlana\*, Mykhailia\* e Serhiy\*, não à toa, embora a língua não seja a mesma são bastante parecidas, possibilitando que as crianças consigam dialogar entre si. Miloslav\* nasceu na Rússia, mas veio para Portugal ainda bebê, o pai e a mãe são refugiados políticos, já as

famílias de Svitlana\*, Mykhalia\* e Serhiy\*fugiram por conta de conflitos territoriais e perseguição religiosa.

Aos poucos, começo a perceber que, embora o grupo da turma “Já sou grande” seja composto por um número relevante de crianças de diferentes culturas, e que falam diferentes línguas, o uso da língua materna não é uma prática que ocorre de maneira declarada na escola. Em diversos momentos, pude perceber que as crianças que falavam outra língua, o faziam em momentos de pouca vigilância do adulto, no momento da brincadeira livre, no parque, nos banheiros e corredores. Notei também que muitas das crianças da escola, de origem de famílias estrangeiras, ao se encontrar com seus familiares na hora de ir embora, começam a falar sua língua materna, para se comunicar com pais e irmãos na volta pra casa

Foi em uma tarde, durante o almoço das crianças, que uma das conversa com elas me revelou importantes reflexões acerca do lugar que a língua estrangeira tem na instituição e como as crianças são capazes de se apropriar da relação tácita que existe entre a escola e língua materna de cada uma delas.

No horário do almoço, quando as crianças já estavam sentadas e a sopa já havia sido servida, noto que Miloslav chega bastante atrasado, o que é incomum, como forma de iniciar uma conversa com o grupo, pergunto

Pesquisadora: *Notei que Miloslav\* chegou bem tarde hoje, vocês perceberam? O que será que aconteceu?*

Mykhalia\*.: *“Não é MiloslavI” - imitando meu sotaque brasileiro – é “Miloslav”*

Serhiy\*.: *“Ela fala assim porque veio de outro país...”*

Amália. *“Que país ela veio...? Ela fala inglês?”*

Mafalda *“Não é inglês, mas é de outra maneira...”*

Mykhalia\* *“Minha mãe fala ucraniano, eu também...mas só na casa. Igual ao Serhiy\*”*

Fico bastante surpresa em saber que Mykhalia\* fala ucraniano, pois nunca a vi conversando com o grupo de crianças que falam em russo/ucraniano durante as brincadeiras, ao menos nunca havia escutado. Em seguida Serhiy \* complementa:

Serhiy \* *“mas na escola só português...não pode ucraniano, né?”* afirma olhando para Mykhalia\*

Mykhalia\*.: *“Não, não pode...”*

Pesquisadora: *E por que não pode falar ucraniano?*

Mykhalia\*, pensa um pouco e dá com os ombros, como se não soubesse ao certo a resposta ou como se não quisesse dar continuidade ao assunto, logo em seguida pergunto qual língua Miloslav \* e **Svitlana** \* falam quando estão juntos e **Svitlana** \* responde rapidamente e sem hesitar:

Mykhalia\*: *“Eles falam ucraniano, como eu e Serhiy\*”*

Pesquisadora: *“Mas você entende o que eles dizem?”*

Mykhalia\* balança a cabeça positivamente. Pergunto mais uma vez o porquê então dela e de Serhiy\* não poderem falar ucraniano na escola, já que Miloslav \* e Svitlana \* falam.

Mykhalia \* *“Eu não quero...as crianças não deixam...”*

Pergunto quais crianças não deixam que eles falem ucraniano, ela começa a dizer o nome de todas as crianças que estavam no refeitório, pela ordem em que estão sentadas, mas para em Gabriel, menino de São Tomé e Príncipe - não é de uma família de refugiados, mas de imigrantes.

Mykhalia \*: *“O Gabriel! o Gabriel e a Izegbe\* também falam uma outra língua.”*

Eu pergunto qual língua eles falam e eles alegam não saber. Pergunto se eles falam ucraniano também e ela diz, assertivamente, que “NÃO”

Serhiy\*. *“Eles sabem falar mas não se entende. Eu falo ucraniano, mas não aqui, na casa, aqui tenho de falar com os miúdos. Tens que falar em português ou os miúdos não brincam”*

Depois disso passei a ficar mais atenta às relações entre Serhiy\* e Mykhalia\*, principalmente quando estavam perto de Miloslav \* e Svitlana\*. Rapidamente identifico que, se o ambiente está ocupado apenas por Miloslav\*, Svitlana\* e Arya\*(irmã de Miloslav\*), Serhiy\* e Mykhalia\*, de fato conversam em ucraniano/russo, mas se estão acompanhados de outras crianças, falam somente em português.

Ao voltarmos para a sala, pergunto a Betina, em tom de curiosidade, se Serhiy\* e Mykhalia\* falam ucraniano também e ela responde rapidamente:

*Betina: “Os únicos que falam essas línguas são Miloslav\*, Svitlana\*, acredito eu...”*

Para olhos e ouvidos menos atentos, como era o caso de Betina, era realmente difícil notar que Serhiy\* e Mykhalia\* podiam se comunicar fluentemente em sua língua materna, pois era notória a grande preocupação dos dois em fazer um bom uso do português. Ao observar os grupos relacionais de Serhiy\* e Mykhalia\* pude rapidamente constatar que ambos eram crianças que circulavam em diferentes grupos, brincando com um número maior de crianças do que Miloslav\*, Svitlana\*.

Após esse episódio, também passei a observar mais atentamente Gabriel e Izegbe\*, que foram categorizados por Serhiy\* e Mykhalia\* como crianças que “falam outra língua”. Rapidamente constatei que no caso dessas crianças, especificamente, não havia uma questão de língua e sim de linguagem, eram crianças que tinham dificuldade na fala, inclusive faziam Terapia da Fala na escola - encaminhados pela professora -.

Em uma escola que tem como principal proposta o acolhimento da multiculturalidade, as questões relacionadas à língua pareceram não só ser secundárias para os adultos da instituição, mas uma questão sem relevância alguma. Quando Betina revela não saber que língua seus alunos estão falando, ou quando questiona essas crianças sobre o assunto e eles parecem se sentir constrangidos, diz muito sobre o lugar que as línguas maternas das crianças refugiadas e imigrantes ocupam para os adultos dessa escola.

As crianças, por sua vez, parecem bastante perspicazes em perceber essas dinâmicas sutis. Formulam suas próprias hipóteses a respeito e, mesmo não fazendo parte do discurso vigente, questões relacionadas a não valorização da língua materna das crianças emerge em um currículo oculto.

Para Silva (2003)

Os ensinamentos transmitidos de maneira subliminar, ou seja, aqueles que não foram planejados de acordo com o currículo prescrito, mas que emergem por meio de práticas e condutas influenciadas pela identidade dos agentes envolvidos no processo também fazem parte do currículo. (...) o currículo oculto se manifesta por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais

relevantes” (Silva apud Pinto e Fonseca, 2003, p. 78).

Ao não legitimar as diferentes línguas e, conseqüentemente, as diferentes culturas que as crianças trazem, Betina deixa emergir valores e incongruências no que diz respeito ao discurso multicultural, difundido pela própria instituição. Isso porque a língua traz consigo recortes de culturas e identidades do povo que a fala e não pode ser entendida descolada de um contexto sociocultural.

Há uma força simbólica na língua, que é marca de um grupo específico, lido de maneira diferente dependendo do lugar que ocupa, no caso do grupo de crianças estudadas, um grupo étnico oprimido, uma minoria. Isso significa que a deslegitimação das línguas que circulam nos guetos da escola, é marcada por razões ideológicas e relações de poder.

Como salienta Souza e Silva (2017)

A língua identifica, mas também diferencia os grupos sociais e os falantes desses grupos. Ela marca a posição social do falante. Numa sociedade estratificada, ela é um elemento de identidade de um grupo social e, ao mesmo tempo, é uma marca que o diferencia dos outros grupos (Souza e Silva, 2017)

A escola reproduz uma lógica social, cultural e econômica, em que grupos minoritários - crianças refugiadas - têm seu saber pouco legitimado e valorizado por grupos dominantes – adultos -, de acordo com o lugar que ocupam na sociedade. Assim, “numa sociedade estratificada, a língua não foge à estratificação” (Labov, 2008).

As crianças percebem essas relações de poder de maneira sagaz e logo se submetem a essa dinâmica, ou fingem que se submetem, para ser melhor aceitas pelos adultos e, principalmente, pela educadora, nesse caso Betina. Para Bakhtin (1981), a língua:

é espaço privilegiado da criação ideológica. É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. E devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for. (Bakhtin *apud* Sinder, 2008:37)

Assim sendo, quando um grupo de crianças decide conversar em sua língua materna e um outro grupo decide que só se deve falar sua língua materna em casa, apenas confirma

a ideia de como crianças não se apropriam da mesma maneira as experiências que vivenciam, seu seja, como mera reprodutoras, mas elaboram de maneira muito particular, produzindo saberes e visões de mundo, para então agir de acordo com sua subjetividade.

Essas escolhas vão marcando os lugares das crianças no grupo e determinando as relações que estabelecem entre elas e com os adultos. Deste modo “o sujeito bilíngüe parece estar no “entre- lugar”, isto é, entre línguas e identidades” (Cavallari, 2004), e neste caso tem de fazer uma escolha: partilhar ou não de uma identidade e cultura hegemônica.

### **3.2. AS DINÂMICAS DE PODER EM UM JARDIM DA INFÂNCIA**

Esses lugares que as crianças vão ocupando no grupo não são estáticos, muitas transitam em diferentes papéis sociais, dependendo do contexto. A forma como as crianças se relacionam e agem, muitas vezes, vai ao encontro do olhar que o adulto tem de cada criança, isto é, as crianças que ocupavam o lugar de liderança entre as próprias crianças são aquelas que educadora legitima como tal e o mesmo acontece com as crianças que têm menor legitimidade no grupo.

As crianças usam alguns critérios para categorizar e se relacionar com seus amigos: aqueles que são vistos como “bons-alunos” - aos olhos de Betina - e aqueles que estão no topo da hierarquia etária – os alunos mais velhos em idade -, são as crianças que carregam um lugar de liderança.

O grupo é composto por um número diverso de crianças entre 4 e 6 anos, com competências e habilidades distintas - um dos motivos do grupo ser bastante heterogêneo-. Não demorou muito para que eu percebesse que as crianças reproduziam algumas lógicas adultocêntricas, por acreditar que o adulto é o detentor do saber, muitas vezes agem de uma determinada maneira, apenas com o objetivo corresponder à expectativa do adulto.

Em uma das manhãs, Betina propõe uma atividade, e uma das crianças – Dália - demonstra estar perdida pois não entendeu muito bem a proposta e está sem saber o que fazer. Dália, logo pergunta a Lara o que deve ser feito, Lara é uma das crianças mais velhas da turma e que normalmente consegue fazer as atividades com grande facilidade e aprovação da professora e, conseqüentemente, ocupa um lugar de liderança entre as crianças.

*Dália: O que é para fazer?*



Lara, apesar de escutar, não responde, pois está concentrada em sua própria atividade. Dália, então, dá continuidade ao que foi proposto, fazendo do modo que acredita estar certo, mas ainda demonstrando insegurança. Lara levanta os olhos e verifica se a amiga está fazendo corretamente, mas logo adverte:

*Lara: “Está a fazer riscos...a Betina vai não vai gostar porque só tem riscos”*

Em seguida, outras crianças começam a olhar a atividade de Dália, criticando-a e dando risadinhas de seu mau desempenho. Dália é uma criança portuguesa, muito ativa e falante, mas é a criança com menos legitimidade no grupo, recebe críticas constantes de Betina e, conseqüentemente, dos colegas de turma.

Lara dispõe-se então a ajudá-la com a lição, pegando o lápis da mão de Dália e ajustando o que precisava.

*Dália: Consegui!*

E logo Dália sai para mostrar a atividade feita para Betina, que verifica e constata que está tudo certo, sem criticá-la.

*Dália. “Ganhei, ganhei! Isto é muito importante para mim”,* sai ela festejando pela sala de aula.

Tanto a postura de Lara como a postura de Dália deixam muito claro que as atividades são feitas PARA a educadora. Do ponto de vista das crianças o objetivo final é a aprovação do adulto, a atividade em si não faz sentido, é uma atividade que acaba nela mesma e tem como única função classificá-los entre “bons” e “maus” alunos.

As crianças, assim, desenvolvem seus comportamentos e potencialidades para corresponder às expectativas do adulto, nesse caso, a educadora da turma.

Ao comemorar com um grito de “Ganhei!” Dália revela como as atividades propostas cumprem o papel daquilo que Foucault (1999) chamou de *sanções normalizadoras*, no caso do Jardim de Infância, as atividades fazem essa função:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e

punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. (Foucault, 1999:154)

Em um outro momento, em que as crianças faziam uma atividade de Matemática, muitas estavam com dificuldades em terminar o exercício, fazendo com que maioria demorasse mais do que o esperado para terminá-la. Betina, por sua vez, passa a sugerir que as crianças que não entregassem a atividade a tempo, ficariam sem ir ao parque.

Por esse motivo, dessa vez, as crianças demonstraram uma postura mais colaborativa uma com as outras. Dália, mais uma vez, estava aflita por não conseguir fazer o que foi proposto, ao terminar, mostra a Betina, que a reprova e pede para que ela refaça

*Dália. Ela achou meu trabalho feio...eu não, ela sim - apontando para Betina.*

*Rita: “4” se faz assim, OK? Não esqueças - diz Rita para tentar motivá-la*

*Mykhalia\*: Eu acho bonito! – diz Mykhalia para a amiga Dália, tentando confortá-la*

*Serhiy\*: Ela é pequena, tem 4 anos, não sabe fazer - diz Serhiy\* para Mykhalia \**

Para justificar o fracasso de Dália, o amigo Serhiy\* usa a hierarquia etária como categoria, isto é, se Dália é mais nova logo, sabe menos. Quanto menor a idade, menos legítimo é o saber, uma ideia bastante pautada no conceito adultocêntrico de conhecimento. Uma hierarquia do saber que é pautada na hierarquia do poder etário, o Jardim de Infância, assim, reflete dinâmicas de poder de uma sociedade como um todo.

Para Kominsky (2000):

A hierarquização etária da sociedade, assim como sua estratificação em classes sociais, está baseada em uma situação de dominação preponderantemente econômica e serve para justificar o aspecto que chamamos de “político” referente ao exercício do poder: os adultos, na força da idade, são os produtores por excelência, diante deles devem se dobrar velhos, jovens e crianças (Kominsky, 2000:50).

Portanto, para as crianças o adulto é sempre detentor do saber e, quando não há um adulto em cena, aquele que está mais próximo do adulto em termos etários assume o posto

de liderança.

Em outro momento, as crianças brincavam de plasticina, eis que duas escolheram a mesma cor e se inicia um conflito:

Mykhalia\*. *Dame o azul...*

Farisa\* *Estou a usar...*

Mykhalia\*. *Mas preciso...*

Farisa\* *Estou a usar...*

Mykhalia\*, então, tenta pegar a plasticina azul da mesa de Farisa\* à força, mas sem sucesso.

Farisa\*: *Mykhalia\*. estou a usar, já tenho seis anos e tu tens cinco.*

Mykhalia\*, então, aceita o argumento da idade sem contestações e parte em busca de plasticinas de outras cores, deixando que Farisa\* continue seu projeto com a plasticina azul.

Além do fator idade, Farisa\* é uma criança com bastante legitimidade no grupo. Uma das mais velhas da turma, estudava na instituição desde muito nova e, apesar de sua mãe ter fugido da Somália ainda grávida de Farisa\* - com medo de que sua filha também sofresse mutilação genital feminina - ela nasceu em Portugal. Além de falar português corretamente, era uma criança com enorme perspicácia em perceber as dinâmicas institucionais, principalmente as relações de poder.

Por ser muito boa em resolução de conflitos e saber negociar bem com as outras crianças, apesar de, por vezes, levar algumas broncas por fazer bagunça, Farisa\* era uma das crianças mais requisitadas pela educadora. Quando Betina precisava mandar algum recado para a professora de outra turma, ou quando queria verificar o porque de alguma criança estava demorando demais no banheiro, etc. Farisa\* era a criança mais solicitada. Mas, apesar disso, não era lida pelas crianças do grupo como a “queridinha da professora”, pelo contrário, era requisitada em todas as brincadeiras e tinha um lugar de liderança.

Para além de ser uma criança divertida e carismática, Farisa\* conseguia transitar ocupar dois lugares sociais no grupo: correspondendo a expectativa do adulto mas, subvertendo a ordem, fugindo à lógica homogenizadora da escola, muitas vezes, conversando com seus irmãos em sua língua materna pelos corredores - somali ou árabe -, jogando a sopa do almoço fora sem que as educadoras percebessem ou bagunçando no banheiro com as outras meninas sem ser pega.

Um dos episódios em que essa constatação se evidenciou, foi quando Betina pediu que as crianças desenhassem como havia sido seu final de semana. Ao ver o desenho de Farisa\* fiquei bastante surpresa: Farisa\* é uma menina negra e de família muçulmana, sua mãe ia buscar a ela e seus irmãos mais novos trajando um *chador* todo preto - uma veste feminina que cobre o corpo todo, com a exceção do rosto. É uma peça de vestuário que obedece ao hijab, o código de vestimenta do Islão, e à xaria - entretanto, para minha surpresa, Farisa\* fez um desenho em que ela e sua mãe estavam na praia, trajando fatos de banho, sem seus irmãos e com a pele bem mais clara do que de fato é. Ao ver o desenho logo iniciei a conversa:

*Pesquisadora: Foi a praia no final de semana Farisa\*?*

Sem olhar para mim, e dando continuidade ao desenho, Farisa\* apenas acena a cabeça positivamente. Então pergunto novamente:

*Pesquisadora: Que divertido! Seus irmãos não foram? Muito lindo seu fato de banho...sua mãe também usava um?*

Logo que pergunto isso, Farisa\* para de desenhar e me olha, sorri bastante desconcertada e nega com a cabeça. Eu insisto na conversa e pergunto de maneira sutil o porquê dela ter desenhado ela e a mãe na praia então, se de fato não foram. Ela dá com os ombros, decide não me responder e se levanta para dar o desenho para a professora, se mostrando ligeiramente desconfortável com minhas indagações.



Figura 2: Desenho do final de semana Farisa\*

Decido, então, olhar a pasta de atividades de Farisa\* e percebo que todos os desenhos têm um padrão: Farisa\* e sua mãe e irmãos nunca são representadas com a cor de pele negra, mas como pessoas brancas e fazendo atividades que não correspondem a cultura de sua família. Nesse desenho, por exemplo, Farisa\* comemora o Natal - uma prática cristã que, inclusive, consta no plano pedagógico da instituição, apesar de seu compromisso com a multiculturalidade - em uma família que é praticante de outra religião.



Figura 3: Desenho de Natal Farisa\*

Farisa\* cumpre muito bem o seu *ofício de aluna*, em que a criança é relegada a “um lugar passivo, receptivo — calcado numa visão de aluno-criança que reproduz o conhecimento e a cultura” (Sarmiento, 2011)

Como salienta Sarmiento (2011):

As crianças, ao serem incorporadas pela chamada escolarização realizada no interior de instituições, tiveram, e ainda têm, de aprender modos de agir, de ser e de se comportar como alunos, sendo tais ações vistas, muitas vezes, como naturais, necessárias e inevitáveis, e não como uma construção social que pode e precisa ser mudada. Podemos dizer que a criança foi “reduzida” ao seu ofício de aluno. (Sarmiento, 2011).

A escola, enquanto instituição, vai inculcando um sistema de valores e crenças através de discursos e práticas homogeneizadoras, com potencial de “apagar a criança”, um indivíduo dotado de subjetividade e agência, para transformá-lo em “aluno disciplinado” e que atenda as expectativas do adulto.

Para Foucault (1999), mediante o mecanismo da disciplina, o poder tem a função de adestrar corpos e mentes nas sociedades e, cotidianamente, era possível presenciar práticas que carregavam em si uma violência simbólica, que tinham como objetivo apenas enquadrá-las em um modelo específico de criança e de “bom aluno”.

### **3.3. A INSTITUIÇÃO HOMOGENEIZADORA APESAR DO DISCURSO MULTICULTURAL**

De maneira geral os momentos da refeição eram bastante estressantes, não só pela quantidade de crianças em um espaço reduzido, mas porque além de não poder conversar na hora das refeições, as crianças muitas vezes eram obrigadas a comer tudo que lhes era oferecido, não levando em conta os gostos pessoais e, muitas vezes, diferenças culturais. Algumas crianças se recusavam a tomar a sopa, entretanto era necessário tomar ao menos algumas colheradas para que pudessem comer o prato principal - mesmo em dias de muito calor, a sopa era obrigatória -. Em conversa com a cozinheira, uma senhora angolana que já reside em Portugal há mais de 15 anos, revelou que uma das principais dificuldades das crianças refugiadas e imigrantes, no período de adaptação, eram as comidas, muitas se

recusam a comer ou estranham os pratos oferecidos, e o principal estranhamento das crianças, segundo ela, era justamente a imposição de comer ao menos algumas colheres de sopa antes do prato principal todos os dias, a maioria se acostumava, mas algumas não. Por isso as horas de almoço eram batalhas diárias com algumas delas, algumas demoravam muito tempo para comer, outras tentavam negociar mais algumas colheradas, havia crianças que desenvolviam estratégias para jogar a sopa fora sem que nenhum adulto notasse.

Em outra ocasião, às vésperas do “Dia das Crianças”, foi-lhes oferecido *hot dogs* como um almoço especial, mas tendo em vista a alta incidência de crianças muçulmanas - que não comem suínos e seus derivados - havia alguns hambúrgueres especiais para este grupo. Entretanto, quando Farisa\*, que é muçulmana, recebe por engano um hot dog, uma das educadoras de outra turma nota o equívoco e logo questiona Betina sobre se Farisa\* poderia comer o hot dog oferecido, Betina se dá conta de que, de fato, Farisa\* deveria ter comido o hambúrguer ao invés do hot dog, mas apenas responde a outra educadora com um “*Já foi...*”, demonstrando certa indiferença e descuido com a dieta de Farisa\*.

A escola então, através de mecanismos sutis, vai homogeneizando os indivíduos que circulam nesta instituição, de modo a "garantir a reprodução social e cultural como requisito para sobrevivência mesma da sociedade". (Sacristán, 2000) E aqueles que realmente não se enquadram são concebidos como crianças difíceis ou, como a educadora mesmo diz, “problemáticas”.

Em conversa com Betina, ela revela ter muitos casos difíceis na sala. Mesmo com suportes terapêuticos como reiki, terapia da fala e educação especial para algumas crianças do grupo, ela acredita que outras crianças deveriam frequentar esses suportes também.

*Betina. É... tem algumas crianças que precisam de ajuda, devido a comportamento. Tem crianças muito problemáticas nesta sala...nessa escola! Só tem alguns encaminhados, mas acho que deveriam ser mais. Muitos não sabem nada, outros indisciplinados.*

A escola ofertava algum suporte terapêutico para as crianças que não conseguiam se enquadrar, entre eles o Reiki<sup>3</sup>, a terapia da fala e a educação especial. A terapia da fala era

---

<sup>3</sup> Reiki é uma forma de medicina alternativa baseada em pseudociência. Os praticantes usam a imposição de mãos para alegadamente transferir "energia vital universal" para o paciente com fins curativos. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Reiki>

indicada para algumas crianças que tinham alguma dificuldade na fala, principalmente a troca de letras; a educação especial, funcionava como uma espécie de reforço para as crianças que não alcançaram êxito nas atividades escolares propostas; e o Reiki que, segundo Betina, ajudava a acalmar as crianças, principalmente as mais agitadas e ansiosas, que tinham problemas de indisciplina. “*É para acalmar o corpinho deles*” me disse a terapeuta de reiki, antes de levá-los para a sessão na sala ao lado.

O corpo da criança é visto como objeto de controle e condicionamento que, se foge a norma, deve ser corrigido e punido. Nesse caso, uma das técnicas para docilizar os corpos para ajustar a criança-aluno, é o reiki.

<b>Reiki</b>	<b>Terapia da fala</b>	<b>Educação especial</b>
Eshe (Refugiada)	Diogo	Serwa (Refugiada)
Izegbe (Refugiada)	Gabriel	Diogo
Serhiy (Refugiado)	-	Rafael
Serwa*(Refugiada)	-	Dália
-	-	Gabriel

**Tabela 1:** Relação de alunos que foram encaminhados para suportes terapêuticos

Do grupo de oito crianças enquadradas como “problemáticas” e que precisam de um suporte terapêutico, quatro delas, ou seja, a metade do grupo, eram de crianças que passaram ou nasceram em famílias que passaram por processos de migrações forçadas. O grupo tinha uma semelhança, com exceção de Dália, que é uma garota branca, as demais crianças indicadas para as terapias eram todas negras, e das crianças que não eram de famílias em situação de refúgio, duas delas - Diogo e Gabriel - eram de famílias de imigrantes brasileiras e de São Tomé e Príncipe.

É interessante notar como foi o grupo de crianças que advém de uma cultura não-europeia, eleito a participar de uma terapia que desse conta de “acalmá-los” e “discipliná-los”, embora, dentro de minhas observações, eu tenha notado outras crianças mais inadequadas, do ponto de vista comportamental, e com dificuldades de aprendizagem mais preocupantes do que as das crianças escolhidas para as terapias.

Svitlana\* por exemplo, é uma criança que não se comunica com nenhuma outra criança que não fale ucraniano, fala com os adultos com uma voz tão baixa que é necessário



um grande esforço para ouvi-la. Bastante tímida, Svitlana\* é uma criança que tem muita dificuldade de integração, mas é vista como uma “boa aluna”, asseada, estudiosa e, principalmente, obediente. Perguntei a Betina o porquê de Svitlana\* não ir a terapia da fala, se é uma criança que tem dificuldades de interagir através da linguagem oral. Das poucas vezes que consegui me aproximar dela, me respondeu apenas com acenos da cabeça e parecia fazer grande esforço para entender o português.

Mas, segundo Betina:

Betina.: *A Svitlana\* entende tudo, é muito esperta...um pouco tímida, mas é **boa aluna**. Olhe estas atividades com números, vês? É boa! E olha que é refugiada, hein?*

Svitlana\* é visível aos olhos de Betina como *boa aluna*, mas é invisível como criança. Isso porque para Betina, com Svitlana\* a escola estava cumprindo seu papel: o de homogeneizadora. Svitlana\* já tinha o que era necessário aos olhos de Betina, “mesmo sendo uma refugiada”, como ela mesmo diz, o fato de conseguir corresponder às expectativas de seu ofício de aluna, deixava sua “condição” de criança refugiada secundária do ponto de vista institucional.

Já para aquelas crianças que não se ajustavam, não se era levado em conta condições ligadas à subjetividade de cada uma, pois falas como “*Hiperatividade é falta de regras em casa*”, “*Esse comportamento é falta de palmadas*”, “*isto é manha...falta limites*”, eram discursos bastante recorrentes de todas as professoras, quando se referiam a essas “crianças-problema”.

### 3.4 A CRIANÇA QUE SUBVERTE A ORDEM

Á luz de Foucault (1999) constata-se que “a indisciplina torna-se então um sintoma do comportamento individual, é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra e o que se afasta dela, ou seja, um desvio.”. Segundo Costa (2002), “A escola, ao produzir disciplina, está também produzindo sua indisciplina”.

Sendo assim, logo entendi que o que as educadoras entendiam como “indisciplina” era, na verdade, as manifestações das crianças que se opunham a um ambiente bastante repressor. Pude observar que, na mesma medida que os adultos proibiam, tolhiam e puniam, as

crianças resistiam e subvertiam a ordem institucional, muitas vezes de forma sutil.

Certa tarde, após o almoço, as crianças assistiam desenhos no YouTube, no computador da sala, enquanto Betina, como sempre, escolhia o desenho sem consultá-los. Rapidamente, depois de alguns minutos, o grupo perde o interesse no desenho animado, alguns pedem para que Betina coloque outra coisa, outros sugerem nomes de desenhos que gostam, mas ela não responde e continua seus afazeres. Aos poucos vou notando uma movimentação silenciosa entre eles, um pequeno grupo acha uma bolinha de gude perdida pelo chão e, em silêncio, começam a rolar uns para os outros, como num jogo, um outro grupo de meninos começam a brincar com os dedos e uma batalha de dedos começa a surgir, logo atrás duas meninas brincavam de arrumar o cabelo uma da outra, e assim pequenas brincadeiras silenciosas iam surgindo como oposição ao desenho imposto por Betina. O silêncio, entretanto, não durou muito, logo risadinhas e cochichos começam a aumentar de volume, Betina escuta e logo adverte “*É pra ver desenhos, fechem a matraca*”, a bronca funciona por alguns minutos, mas logo novos pequenos atos de resistência começam a surgir.

Algumas tardes, quando as professoras estão sobrecarregadas - normalmente quando havia falta na equipa -, combinavam entre si de colocar todas as crianças para dormir, pois normalmente essa prática do sono era reservado apenas aos menores, mas em alguns dias elas organizavam de maneira que todos fossem dormir. A sala de dormir era uma sala grande e ampla, as professoras organizavam os colchões um do lado do outro, apagavam as luzes e colocavam músicas clássicas para que eles pudessem se acalmar, mas por não ser uma prática que fazia parte da rotina do grupo “Já sou grande”, muitas delas acabavam não dormindo e resistindo de diversas maneiras.

Algumas crianças conversam através de mímicas, outras brincam com sombras na parede, outras pediam para ir ao banheiro em um espaço bem curto de tempo. Decido então observar um pouco as crianças que pedem para ir ao banheiro com bastante frequência e descubro que é no caminho do banheiro que muitos se encontram, conversam, brincam um pouco, as crianças que falam outra língua usam esse espaço para se comunicar sem o olhar do adulto.

No banheiro, muitas risadas e brincadeiras, algumas crianças repetiam palavras como “bufa”, “xixi”, seguido de muitas risadas, o banheiro era o espaço da transgressão, um refúgio para o encontro longe do alcance do olhar do adulto.

Para Iturra (1992):

A transgressão resulta do conhecimento experimental da criança que compara o real

do que lhe acontece, com aquele real no qual é introduzida pelos adultos, que ou reduzem esse real a um modelo unificador, sem fantasia, ou lhe inventam histórias onde a criança se não reconhece. *A comparação é o saber da criança e a transgressão, a sua fonte* (Iturra 1992:497, apud Prado 2006: 15).

Esses espaços intersticiais é onde acontece o encontro entre as crianças, não só para transgressão, mas é o momento onde germinam diálogos, ideias e hipóteses. Desta maneira, a transgressão é fonte e também momento de produção da cultura de pares, dinâmicas essas que escapam à hegemonia da escola. Nas fissuras que se abrem entre um momento da rotina e outro, as crianças encontram espaço para significar, criar e elaborar aquilo que acontece no seu cotidiano e na troca com outras crianças.

Durante o momento de brincadeira livre no parque, Mafalda, Lara e Serwa\* jogam *Monopoly*<sup>4</sup>, um jogo complexo para a faixa etária daquele grupo e recomendado apenas para crianças a partir dos 8 anos de idade. Fico curiosa para saber se sabem jogar ou não e me aproximo para descobrir como elas estavam jogando. Logo percebo que as meninas não jogavam com as regras oficiais do jogo, mas com regras próprias, criadas enquanto o próprio jogo acontecia.

O jogo consistia em cada jogadora atirar os dados e, de acordo com o número, a “capitã” - Mafalda. que foi escolhida por ela mesma para ocupar tal cargo, pois o jogo lhe pertencia - entregava as outras uma carta ou uma nota de dinheiro. As cartas, por sua vez, pareciam ter mais importância do que o dinheiro, pois quando Mafalda decide entregar a nota de dinheiro para uma das participantes, essa lamenta, enquanto as outras vibravam. O jogo não parecia ter um objetivo claro, era difícil saber quem estava ganhando ou perdendo. Fica evidente, assim, que a brincadeira tem o fim nela mesma, servindo mais como interiorização social de regras, uma brincadeira da brincadeira.

Durante o jogo, perguntei se poderia participar, mas não fui muito bem recebida “*Quando acabarmos podes!*”, diz a capitã Mafalda, mas esse momento nunca aconteceu. Ao terminarem o jogo pergunto:

Pesquisadora: *Gostei do jogo. Quem te ensinou Mafalda?*

Mafalda. *Eu...*

---

<sup>4</sup> Jogo onde propriedades como bairro, casas, hotéis, empresas são compradas e vendidas. Enquanto alguns jogadores ficam ricos e cheios de propriedades, outros vão à falência. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Monopoly>

Pensa um pouco e responde em seguida:

Mafalda: *A mana joga! Esse jogo é da mana...*

Jogar *Monopoly*, nesse contexto, faz parte de um processo de aprendizagem, reprodução e interpretação de episódios do cotidiano. Mafalda tem uma irmã mais velha que - segundo ela - joga *Monopoly*, um jogo que requer de seus participantes certas competências como, ler, conhecimentos matemáticos e, em alguma medida, conhecimentos sociais e econômicos, que Mafalda e suas amigas não possuem, mas o que Mafalda consegue perceber, e o que a interessa de fato, é que aquele jogo tem função social, no jogo há troca, negociações, dinâmicas de poder, ganhadores e perdedores e são esses pontos que Mafalda e suas amigas reproduzem e dão sentido enquanto brincam, criando suas próprias regras e interpretando eventos.

Desta maneira, entendemos que as manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças, que ressignificam a cultura de maneira que faça sentido para elas. Em outra ocasião, durante o almoço, Dália estava demorando para terminar sua refeição, começou a espalhar a comida do prato e acabou fazendo bastante sujeira na mesa em que estava sentada, uma das educadoras que acompanhava o almoço ficou bastante zangada, e repreendeu Dália de maneira bastante rígida, Dália, por sua vez, ficou bastante triste e até um pouco assustada com a bronca. Em seguida Dália foi para o parque brincar com as demais crianças, mas dessa vez preferiu brincar sozinha, vi de longe que conversava e fazia gestos enfáticos, decido chegar mais perto e me sento próxima a ela, que não me nota e continua o diálogo consigo mesma. Percebo, então, que ela estava em meio a uma cena, em que repetia frases como “*Não faças assim!*”, “*Não podes!*”, “*Está de castigo!*”, “*Eu sou a rainha má, estou muito zangada com você...*”, demonstrando um comportamento bastante autoritário, acompanhado de uma expressão sisuda, interpretando o que ela chamava de “*Rainha má*”. As frases que Dália repetia e sua expressão corporal lembravam bastante a bronca que acabara de ganhar durante o almoço e as broncas que normalmente recebe de Betina.

Nesse sentido, fica claro que as crianças não fazem uso do faz-de-conta, da fantasia apenas nos momentos de brincadeira livre e despreziosa, mas o aspecto imaginativo e fantasioso também serve para a elaboração de eventos do cotidiano. É no brincar *sócio-dramático* que a criança pequena revive experiências de sua vida real - que se difere do jogo de fantasia em que as narrativas são baseadas em ficção - é nessa brincadeira que a criança reelabora diferentes realidades vivenciadas, para assim interpretá-las de acordo com suas

próprias hipóteses.

Para Corsaro (2002), “crianças inspiram-se nas suas próprias experiências e concepções do mundo adulto”, isso significa que a criança não é apenas sujeito passivo daquilo que vivencia, as brincadeiras infantis não configuram apenas imitações do mundo adulto e sim interpretações do mundo adulto, o autor vai chamar essa ideia de “reprodução interpretativa” da realidade, isto é, a criança apreende aquilo que vive e ressignifica através da brincadeira ou “brincar sociodramático” (Corsaro, 2002, p. 115).

A forma como as crianças se organizam nas brincadeiras e negociam lugares tem uma lógica bastante particular e que, muitas vezes, não se aplicaria ao universo e as regras que fazem sentido no mundo adulto.

Em uma manhã, um grupo de meninos brincava de carrinho, Diogo se aproxima para brincar e os demais meninos dizem que ele não poderia, pois era uma brincadeira para duas crianças apenas, Diogo fica triste e começa a chorar discretamente.

Vicente: *Se chorar não podes brincar...*

Diogo: *Não estou a chorar...*

Vicente: *Mas esta assim - e imita a cara de Diogo de tristeza –*

Os meninos ficam olhando para Diogo durante alguns instantes

Bernardo: *Hmmm... Agora me lembrei que se pode mais de dois nessa brincadeira*

Vicente: *Mas pra quem não chora, se chorar não brinca, não és bebé...*

Os meninos aqui negociam usando falas que foram apropriadas, provavelmente, de adultos “*Se chorar não brinca, não é bebé*”. Mas no decorrer do diálogo vão repensando as regras, pois apesar de reproduzirem certas dinâmicas do mundo adulto, também são capazes de repensá-las e criar novas realidades e significados.

As crianças elaboram e interpretam o mundo a sua volta de maneira particular e distinta dos adultos, através de suas diferentes linguagens, crenças, negociações e valores, que podemos identificar uma cultura infantil própria, criando concepções que produzem aquilo que podemos entender como culturas da infância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou sustentar a ideia de que crianças pequenas, em suas interações e contextos sociais, elaboram hipóteses sobre a realidade em que estão inseridas, se apropriando de regras explícitas e tácitas, ressignificando-as de acordo com suas próprias convicções e vivências, produzindo culturas infantis.

Segundo Cohn (2005), as crianças têm agência e por isso são capazes de fundar suas próprias culturas, de acordo com a forma que participam do mundo em que vivem

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (Cohn, 2005: 35).

À luz dos campos teórico da Sociologia e Antropologia da Infância, que entendem crianças como atores sociais e a infância como uma categoria estrutural e socialmente construída, fiz reflexões acerca do potencial de agência de crianças em um Jardim de Infância, com foco em um grupo de crianças refugiadas, ou seja, vindas de famílias que pediram asilo em Portugal, fugindo de situações adversas em seu próprio país. A partir de minhas observações etnográficas, pude fazer um registro denso, descrevendo episódios do dia a dia da escola. Posteriormente analisei e interpretei as interações que as crianças estabelecem uma com as outras e com os adultos que delas cuidam.

No decorrer desse estudo, ficou evidente as contradições nas relações estabelecidas e a complexidade das lógicas e dinâmicas desses atores sociais, entre si e com a instituição escolar. Apesar do discurso multicultural que permeia o discurso oficial da instituição, a escola reproduz uma lógica homogenizadora e um pensamento colonizador, princípios fundantes da maioria das instituições educativas das sociedades modernas.

Segundo Doubet, Belat e Veretout (2012)

A “função” de reprodução da escola é uma invariante das sociedades modernas, que precisam encontrar nos veredictos escolares, ratificando as competências e o mérito

das pessoas, a justificativa das hierarquias sociais produzidas pelas desigualdades escolares. (Doubet, Belat e Veretout, 2012: 24)

Sendo assim, é perceptível como esse Jardim da infância, assim como todas as outras escolas, incorporou em seu currículo oculto práticas que vão de encontro a ideia de multiculturalidade, e acabam por reproduzir desigualdades sociais. As crianças refugiadas, ainda que de uma maneira sutil, continuam sendo tratadas como minorias, a instituição reproduz aquilo que já vivemos em sociedade e as crianças, por sua vez, são sensíveis a essa dinâmica.

Consequentemente, esse grupo de crianças tornam-se “duplamente oprimidas em razão da sua posição etária e da sua posição de pertencimento a um grupo minoritário, estrangeiro.” (Kominsky, 2000:50). Isto é, para além do fato de serem crianças em uma sociedade adultocêntrica, o grupo de crianças observado tinham que lidar com questões relacionadas a poder e hierarquia, que são próprias das relações assimétricas entre adultos e crianças, e entender quais relações e posturas são necessárias para estabelecer aquilo que lhes faz serem aceitas pelas demais crianças e legitimadas pelos adultos.

As crianças refugiadas do grupo observado demonstraram ser muito sensíveis a certas questões e, se apropriando dessas dinâmicas, fazem as escolhas que lhes traz sentido, provando que sua socialização não é passiva, mas ativa. Pois apesar desses valores e crenças lhes penetrar, estas fazem escolhas subjetivas que, ora acatam a lógica do adulto e da instituição, ora transgridem.

A língua materna, por exemplo, é uma questão que escapa a normatividade da escola, que não valoriza nem legitima as línguas faladas pelas crianças, colocando na esfera de algo menos importante. Ao fazer isso, a escola também nega as culturas e histórias dessas crianças e suas famílias. Em contrapartida, as crianças que pensam a respeito da questão da língua, refletem, elaboram hipóteses e resistem, pois, nos momentos em que estão longe do olhar adulto fazem uso de sua língua de herança, seja em suas brincadeiras, conversas íntimas, nos corredores e em outros lugares aos quais o adulto não tem acesso.

Ainda que não valorizada e legitimada, a questão da língua escapa à escola e, a partir disso, pude constatar que apesar de algumas crianças se submeterem a essa regra tácita, de não falar sua língua materna, algumas crianças fingem que se submetem e outras simplesmente não se submetem, arcando com as consequências dessa escolha, como é o caso de Svitlana e Miloslav\* que ao fazer uso apenas do russo/ucraniano em ambiente escolar,

estão fadados a transitar em poucos grupos de crianças, acabando por se isolar da maioria delas.

Já as relações de poder e hierarquia são dinâmicas que as crianças conseguem perceber e se apropriar rapidamente e, a partir disso, vão estabelecendo relações e lugares sociais no grupo.

Nesse sentido, para a escola não existem grandes diferenças entre as crianças refugiadas e as demais crianças do grupo, pois mais relevante do que ser ou não de outra cultura, é ser ou não um “bom aluno”. Embora a educadora tenha tido algumas posturas que demonstrem que para ela as crianças refugiadas são “maus alunos” em potencial - eram os mais indicados para as terapias alternativas e alvo de comentários do tipo “é boa aluna, ainda que seja refugiada” -. As duas crianças tidas pela professora como umas das melhores do grupo, eram crianças refugiadas, isso porque tanto Svitlana\* como Farisa\* davam conta de fazer bem as lições propostas, eram obedientes e submissas às regras, ainda que Farisa\* conseguisse transitar muito bem entre o grupo de “bons alunos” e “transgressores” de vez em quando.

Para a escola, a criança é um sujeito sem subjetividade, que precisa se enquadrar a sua hegemonia normativa. De acordo com Sarmiento (2011)

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (Sarmiento, 2011: 8)

Sendo assim, fica claro como a escolha da escola de deslegitimar a cultura das crianças estrangeiras, seja ignorando suas línguas de herança, seja ignorando suas dietas restritas por motivos religiosos, não é uma escolha neutra, é uma escolha ideológica e política. Ainda que não seja isso que o plano pedagógico sustente no currículo oficial, é o discurso do currículo oculto que atravessa as crianças de maneira mais profunda. A ideia aqui é transformar crianças em “bons alunos”, que correspondam à expectativa do adulto e da sociedade hegemônica burguesa.

Entretanto, essas relações não são estáticas, pois ora as crianças fazem uso dessas



dinâmicas de poder e hierarquia para validar suas ações entre pares, ora revelam certa cumplicidade entre si, principalmente nos momentos de criar de estratégias para transgredir as regras impostas. E nesse sentido, o fato de haver crianças pertencentes a outra cultura, tem pouca importância entre elas, o vínculo que as crianças estabelecem entre si escapam a essas diferenças. No decorrer de minha imersão, alguns temas centrais emergiram de maneira muito evidente, a hierarquia e as relações de poder entre adultos-crianças e crianças-crianças; a questão da língua de herança desvalorizada; as transgressões das crianças frente às regras institucionais; as contradições do discurso oficial e tácito; e a escola como instituição homogeneizadora que regulam essas dinâmicas. Mas minha experiência etnográfica encontrou algumas limitações relacionadas ao tempo de imersão no campo, o que me limitou a fazer um recorte apenas de algumas questões relevantes do cotidiano da escola, entretanto outras questões emergiram, as quais não pude me aprofundar, mas que são relevantes categorias de análise para um estudo posterior.

As questões relativas a relações étnico-raciais e gênero também apareceram no cotidiano deste Jardim da Infância. Alguns episódios como o do “lápiz cor de pele (lápiz rosa)”, evidenciaram como a questão de diferentes raças e etnias no grupo não só não é trabalhada pelas educadoras de maneira efetiva, como é silenciada. Quando Eshe\* se refere ao lápis rosa claro como lápis cor de pele, ou quando Farisa\* retrata a si e sua família com pele branca, fica evidentes que essas crianças não reconhecem sua negritude na escola, e acabam por reproduzir a estética da branquitude. A maior parte do grupo de crianças negras na escola eram refugiadas ou imigrantes, entretanto não pude encontrar livros com personagens negros, bonecas negras, etc. Não havia representatividade desses grupos em nenhuma parte da instituição. Também notei que a educadora, ao terminar o dia, tinha como prática ajeitar os cabelos das meninas antes de ir embora, entretanto as meninas negras nunca eram chamadas para arrumar seus cabelos, mesmo as que não tinham os trançados na raiz.

Uma outra questão que chamou atenção, são os papéis de gênero que as crianças performam desde de cedo, e a educadora por sua vez reforça esses estereótipos, como falas do tipo “Não fecham a matraca, parece um grupo de raparigas” - diz ela a um grupo de meninos que brincavam juntos em tom de voz mais elevado -. Ou a prática que a professora tinha de separá-los em filas divididas por gênero; embora a justificativa de Betina fosse de que aquela maneira de conduzir a fila fosse por conta dos conflitos entre meninos e meninas, minhas impressões indicavam que ao separar as crianças por gênero, estas pareciam rivalizar de maneira mais agressiva do que quando estavam juntas.

Outro ponto bastante interessante que poderia ser estudado mais cuidadosamente é

o fato das crianças desse grupo terem bastante dificuldade de negociar de maneira verbal, o corpo é um recurso bastante latente entre eles, seja para agressão ou pelo afeto. A linguagem corporal das crianças desse grupo parecia revelar uma necessidade de comunicação para além das palavras. O corpo que a escola tenta sistematicamente controlar, em momentos de menos rigidez se expande e se manifesta de maneira visceral, o corpo da criança é vivo e é uma linguagem que merece ser estudada com atenção.

Por fim, esse estudo constata que a capacidade das crianças para interpretar a estrutura social em que estão imersas, faz com que sejam capazes de criar sua própria leitura de mundo e que precisamos considerar com urgência! Reconhecer as crianças e suas infâncias, levando em conta suas especificidades, nos mostra que elas não são meras reprodutoras daquilo que vivem, que sua socialização não é passiva e sim ativa, pois são capazes de contrariar a ordem e fazer escolhas que podem determinar seus lugares sociais, tanto entre as crianças quanto no mundo adulto, lugares esses que não são estáticos, muitas das crianças conseguem transitar em diferentes papéis sociais: ora a boa aluna, ora a criança transgressora, ora a criança que reproduz as dinâmicas de poder, ora rompe com essas dinâmicas.

É importante compreender a complexidade do universo das crianças, para que assim possamos fundar uma nova pedagogia, pautada nas diferentes subjetividades, trazendo a criança como protagonista. Para isso, é urgente que as instituições educativas percebam e legitimem as potencialidades das crianças, de não somente reproduzir a estrutura social vigente, mas de criar novas realidades e significados. Desta forma, talvez possamos oferecer às crianças, principalmente aquelas que vivem em condições adversas, a chance de ser protagonistas de sua própria história, desenvolvendo todo seu potencial crítico, de agência e se tornando sujeitos capazes de fomentar transformações sociais.

“Eu estou pela revolução que falta, que é esta revolução da criança.”

- Lydia Hortelío



## BIBLIOGRAFIA

Abramowicz, A.; Moruzzi, A. B. (2016) Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez.2016

Andrade, Lucimary Bernabé Pedrosa de (2017). *Tecendo os fios da infância. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo

Ariés, P. (2011). *História social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC

Cavallari, J. S. (2011) O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue. In:

Cavallari, J. S.; Uyeno, E. Y. (Orgs.). *Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas-pelas Línguas Maternas e Estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes

Costa, R. A (2002) *Disciplina na escola: adolescência e constituição da subjetividade*. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais

Cohn, C. (2011) *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 58 p.

Corsaro, W. (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. California: Pine Linhas Críticas, Brasília, DF.

Corsaro, W. (2008). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed

Corsaro, W. (2009) *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: Muller, F.; Carvalho, A. M.

A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, SP: Cortez,

Delgado, Ana C.; MULLER Fernanda (2005) *Sociologia da Infância: pesquisas com crianças*.

Dubet, François, Duru-Bellat, Marie, & Véréout, Antoine. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>

Ferreira, Maria Manuela Martinho (2002) A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Fernandes, Florestan (1979) As 'trocinhas' do Bom Retiro. In: *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Filho, Altino José Martins (2004) Refletindo sobre as produções culturais das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. *Revista Linhas*. Florianopolis. Santa Catarina

Fernanda de Campos Pinto Luís Eduardo Gauterio Fonseca (2017) O currículo oculto de sua importância na formação cognitiva e social do aluno in *Projeção e Docência*, volume 8, número 1

Foucault, M. (1979) *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Edições Graal

Gobbi, M. (2009). Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. São Paulo, SP: Autores Associados.

Horn, C.I (2013) Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação *Revista Enfoques*

Kohan (2005) Walter Omar. *Infância - Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica,

Kominsky, Ethel Volfzon (2000) Memórias da infância: as filhas de imigrantes judeus no Brasil. Cadernos CERU, São Paulo.

López, G.L (1999) O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa <file:///C:/Users/gabri/Downloads/660-1442-1-PB.pdf>

Labov, William (2008) Padrões sociolinguísticos. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial

Malinowski, B. (1961) Argonauts of the Western Pacific; an account of native enterprise and adventure in the archipelagos of Malanesian. New Guinea

Martins Filho, Altino José. (2008). Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. Pro-Posições, 19(1), 97-114. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000100014>

Prado, Patrícia D (2006) Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil, (tese de doutorado) Faculdade de Educação, Unicamp

Portilho e Tosatto (2014) A criança e o brincar como experiência de cultura Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014 <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834006.pdf>

Qvortrup, Jens (1993) Nine theses about “childhood as a social phenomenon. *In*: Qvortrup, Jens. (Ed.). Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project. Eurosocial Report 47. Vienna: European Centre

Qvortrup, Jens. et al. (1994) *Childhood matters*. Avebury: European Center of Vienna

Rocha, Eloisa A. Candal (1999) A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis,

Rocha, G. (2006). A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna. *Cadernos*

*De Campo (São Paulo 1991)*, 15(14-15), 99-114. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p99-114>

Rizzo, T.; Corsaro, W.A.; Bates, A (1992) *Ethnographic methods and interpretative analysis: expanding the methodological options of psychologists.*

Sirota, Régine (2001) *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo

Sarmiento, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel (1997) *As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo.* In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) *As crianças: contextos e identidades.* Braga, Portugal

Sarmiento, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel (2004) *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.* In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto, Portugal

Sarmiento O, M. J. (2011) *A reinvenção do ofício de criança e aluno.* Atos de Pesquisa em Educação – FRUB, Blumenau

Sarmiento O, M. J. (Coord.) (2004) *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.* In: Sarmiento O, M. J.; Cesiara, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.* Porto: Asa

Sarmiento O, M. J.; Pinto, M (1997) *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.* In: Sarmiento O, M. J.; Pinto, M. (Org.). *As crianças: contextos e identidades.* Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Sacristán, J. Gimeno & Gómez, A. I. Pérez (2000.) *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.* *Compreender e*

*transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED

Sirota, R. (2001) Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo

Silva, Paulo Cesar Garré; Sousa, Antonio Paulino (2017) Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural

Sinder, Marilene. (1998). Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. *Educação & Sociedade*, 19(63), 177-179. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200010>

Tosatto, Carla and Portilho, Evelise Maria Labatut (2014) A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. Educ. rev. [online]. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000300007>.



## **FONTES**

Projeto Político Pedagógico:

<http://cpr.pt/wp-content/uploads/2019/07/PROJECTO-EDUCATIVO-2016-2019.pdf>

Estatuto do ACNUR:

[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Est](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Est)

[atutoACNUR.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Est\\_atuto\\_A\\_CNUR](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Est_atuto_A_CNUR)