

Produzindo pedagogias interculturais na infância, o terceiro livro da Coleção Infância e Educação, propõe-se a discutir as questões acerca da educação de crianças, da infância e das culturas infantis. É um livro construído numa parceria Brasil/Portugal. Seus autores de além-mar, professores do Instituto da Criança, da Universidade do Minho, em Braga, Portugal, tratam de questões que envolvem a infância e a interculturalidade infantil a partir de suas pesquisas realizadas conjuntamente entre os dois países. As autoras brasileiras, uma da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a outra da Universidade Estadual de São Paulo, buscam refletir sobre os efeitos da produção das culturas infantis e os modos de subjetivação das crianças.

www.vozes.com.br

 EDITORA
VOZES
Uma vida pelo bom livro
vendas@vozes.com.br

ISBN 978-85-326-3444-3



9 788532 634443

Leni Vieira Dornelles
(Organizadora)

PRODUZINDO PEDAGOGIAS INTERCULTURAIS NA INFÂNCIA

 EDITORA
VOZES



I

Culturas infantis e interculturalidade*

*Manuel Jacinto Sarmento***

A análise das culturas infantis e suas articulações com as instituições para a infância – especialmente a escola – constitui hoje um tema de muito relevante importância nos estudos educacionais e sociológicos da infância. Esta importância advém da mudança de uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.

.....

* Este texto foi produzido no âmbito das actividades do projecto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância”, Projecto Poci/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e do Projecto Cecca – Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa. Ambos se integram no protocolo luso-brasileiro Grices-Capes, entre a Universidade do Minho e a Universidade Federal de Santa Catarina. Agradeço a colaboração de todos(as) os(as) pesquisadores(as) envolvidos(as), especialmente da minha colega Catarina Almeida Tomás.

** sarmento@iec.uminho.pt

O projecto “As Marcas do Tempo: a Interculturalidade nas Culturas da Infância” (Mato) desenvolve no contexto português uma área central da investigação sobre a infância e a educação: as trocas culturais criança-criança e criança-adulto e a construção da pedagogia da interculturalidade e da inclusão.

Este capítulo apresenta o Projecto Mato e extrai dele algumas lições, ainda que provisórias, sobre as culturas infantis e a interculturalidade.

Caracterização do Projecto Mato

Em sociedades cada vez mais multiculturais, com diferentes culturas e formas de ver e pensar o mundo, é urgente promover políticas de reconhecimento (tanto da igualdade como da diferença) – e não “programas de tolerância” – de uma pluralidade de identidades culturais e desenvolver políticas de redistribuição, o que implica a reinvenção do conceito de cidadania e de uma concepção de justiça social pluralista.

Nesta matéria, a escola assume um espaço privilegiado para oferecer e promover condições para a construção de uma noção mais pluralista e activa de cidadania. O Projecto Mato procura interpretar e explicar os modos simbólicos das trocas culturais, em ambiente escolar, realizadas por crianças entre os 3 e os 12 anos (pré-escola e escola básica), de diferentes contextos sociais e geográficos (Portugal – região de Barcelos e Açores e do Brasil – Estado de Santa Catarina) e de diferentes raízes étnicas e culturais. Os objectivos do projecto podem ser sintetizados da seguinte forma: 1) desenvolver práticas educativas inovadoras de troca (inter)cultural, com vista ao desenvolvimento de uma pedagogia da interculturalidade assente numa efectiva troca de saberes entre as crianças de diferentes contextos geográficos, sociais, étnicos e culturais, no espaço linguístico de expres-

são portuguesa (Portugal e Brasil); 2) conhecer os modos de produção e reprodução cultural das crianças e identificar os processos simbólicos postos em acção no momento de apropriação e reinscrição da cultura do “outro” nos seus próprios modos de conhecimento e comunicação do real; e 3) produzir um conjunto de dispositivos e materiais de utilização didáctica para as fases iniciais da educação básica, ao serviço da promoção de uma pedagogia activa da interculturalidade e da inclusão.

O Projecto, que se desenvolve desde 2002 sob o formato de investigação-acção, assenta no levantamento das *formas culturais* em que se enraízam as respectivas raízes simbólicas, e na troca com outras crianças de contextos diferenciados das respectivas pesquisas, visando a sua reinterpretção e reinscrição, de modo que essas formas venham a constituir-se como elementos integrantes dos respectivos capitais simbólicos. Entende-se aqui por formas culturais os elementos icónicos e plásticos característicos de uma cultura (os desenhos dos índios ou os motivos das suas pinturas corporais; o figurado artesanal ou os padrões decorativos dos azulejos portugueses; os motivos picturais negros ou os desenhos dos seus tecidos estampados; os *graffiti* urbanos; etc.) bem como as lendas, narrativas e sagas em que se plasmam verbalmente valores e saberes ancestrais.

Ao designar-se por “Marcas dos Tempos”, o projecto assinala, no seu próprio título, a natureza histórica, sedimentar e reprodutiva das raízes culturais; ao mesmo tempo, designa o seu objecto próprio: os elementos materiais, artefactuais e iconográficos da expressão dessas raízes – “as marcas”. Ao subintitular-se como “Interculturalidade nas culturas infantis”, remete explicitamente para uma dimensão activa e projectiva – a acção de troca cultural – e, simultaneamente, assinala o carácter geracional dessa troca: são formas culturais que se inventariam e trocariam, no contexto dos modos culturais específicos em que as crianças o fazem.

Na fase actual do projecto, estabelecem-se intercâmbios dos produtos realizados em contexto escolar, sobretudo através da página do projecto na Internet: www.promato.org, para além de trocas directas via correio, e ainda através de interações face a face por vídeo-conferência. Pesquisadores de todos os contextos de inserção do projecto têm visitado e acompanhado práticas educativas em contextos que não são o da sua pertença originária.

Pressupostos teóricos do Mato

Defendemos que a infância é um campo que deve ser estudado numa *perspectiva multi e interdisciplinar* (PROUT, 2005) com uma base pluriparadigmática, porque desde sempre se têm adoptado enfoques parciais e muito específicos, o que tornou a infância um objecto científico de análise afectado por visões redutoras, que não permitem discriminar a autonomia conceptual deste grupo geracional, nem analisar nas suas múltiplas dimensões a acção das crianças e a sua relação com os outros e com o mundo. A aceitação da pluralidade das vozes das crianças e a inscrição do mundo da infância no campo de uma perspectiva interdisciplinar não é sinónimo de desordem ou caos metodológico, nem tão pouco de ecletismo acrítico, mas é, pelo contrário, a expressão genuína da própria complexidade e multidimensionalidade do fenómeno a estudar. Em conformidade, o trabalho de análise dos produtos é realizado a partir dos quadros teóricos fornecidos pelas Ciências da Educação (especialmente, Sociologia da Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação e Expressões Artísticas), pela Sociologia da Infância e pela Antropologia.

Aspecto central no conjunto dos pressupostos teóricos do projecto é a ideia de que as crianças são produtoras culturais. Não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas

sujeitos activos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas socialmente construídas e disseminadas, que interpretam de acordo com os seus códigos interpretativos próprios, configurando-se assim uma situação de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997). A participação infantil no projecto é, nestas circunstâncias, uma condição central a uma produção autónoma. Nela se exprime a natureza das “culturas da infância” (cf., e.g., CORSARO, DELALANDE, 2003; SARMENTO, 2004).

As *culturas da infância* vivem do vai-vém das representações do mundo feitas pelas crianças em interacção com as representações “adultas” dominantes. As *duas culturas* – a especificamente infantil e as da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua acção concreta.

A construção de uma *pedagogia da interculturalidade*, deste modo, exprime a interacção dialógica entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiadas pelas professoras. A natureza pedagógica da actividade docente assenta na construção, através de processos activos, participativos e criativos, de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças.

A pedagogia da interculturalidade orienta-se segundo uma perspectiva de constituição de um *cosmopolitismo infantil* (TOMÁS & SOARES, 2004) que é uma forma de alterglobalização. Queremos com isso dizer que a promoção de uma consciência crítica nas crianças se enraíza numa concepção de pertença à sociedade global, como sujeito histórico, com características próprias, a quem são reconhecidos direitos de participação social.

Estes pressupostos teóricos ganham uma luz acrescida se analisarmos mais detalhadamente a natureza das relações entre culturas infantis e interculturalidade.

Culturas infantis e interculturalidade

A multiculturalidade é um dado inerente à realidade social e educacional da segunda modernidade (BECK, 2003). Todavia, se as trocas culturais múltiplas decorrem do cosmopolitismo contemporâneo, das migrações das populações empobrecidas e expropriadas dos países periféricos e semi-periféricos e da difusão de expressões culturais múltiplas no âmbito das complexas formas de difusão cultural colectiva, a multiculturalidade não é necessariamente sinónimo de inclusão. Pelo contrário, ao *apartheid* societal e ao assimilacionismo conservador há a acrescentar as formas de “multiculturalidade benigna” na promoção da exclusão das populações dos grupos sociais, étnicos e culturais minoritários (cf. STOER & CORTEZÃO, 2000). Estas formas, com efeito, consistem em modos de apreensão fetichista e folclórica do diferente como exótico e não como detentor de direitos efectivos de cidadania. A pedagogia da interculturalidade não pode, assim, dissociar-se da análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais. É importante, desta forma, defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização das suas identidades culturais (SANTOS, 1998).

O Projecto Mato procura compreender como se realizam essas trocas, a partir do trabalho pedagógico das crianças. Nesse sentido, interpreta a interculturalidade no cruzamento de culturas societais e comunitárias múltiplas com as culturas infantis.

A defesa da ideia das crianças como produtoras culturais, inerente ao projecto enunciado, apresenta uma frontal oposição às teses dominantes que apresentam as crianças como meros receptores passivos e como seres caracterizados pela dependência da razão, das normas e dos valores que os adultos lhes impõem ou inculcam. A infância ainda é compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem protecção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos; protecção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais (MAYALL, 2002). Estas ideias, quando radicalizadas, exprimem as duas orientações do “sentimento da infância”, retratadas por Ariès (1973) na sua análise histórica da emergência e desenvolvimento das imagens e práticas sociais com as crianças: as crianças “irracionais” e as crianças “*bibelot*”.

Contudo, há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação da acção e estabelecem modos de monitorização que são específicos e genuínos. Do lado das ciências sociais, o estudo das práticas culturais da infância, nomeadamente no âmbito das actividades escolares ou no contexto comunitário, constitui uma temática de vária e produtiva consequência (e.g. WILLIS, 1991; RAYOU, 1999). Os efeitos das culturas infantis na cultura das sociedades, globalmente consideradas, também não são desconhecidos. Finalmente, numa quotidianidade consumista como a que vivemos actualmente, a existência de formas culturais produzidas pelos adultos e destinadas ao consumo de crianças – produtos que vão desde os brinquedos Lego ou da Matell, às bandas desenhadas e desenhos animados, passando pelos jogos de vídeo e de computador – constitui uma das mais impressionantes componentes do mercado global de produtos para a infância (STEINBERG & KINCHELOE, 1998). Esta indústria cultural infantil, cada

vez mais poderosa, tem, para além das implicações económicas, uma dimensão sociocultural: “tem produzido, como que num encerramento, do círculo da negatividade, a ideia de que as crianças vivem, definitivamente, um processo de adultização precoce e reversível e, por consequência, habitam a idade da *não-infância*” (SARMENTO, 2000).

Mas as culturas da infância estão para além dos processos de colonização cultural dos mundos de vida das crianças pela indústria cultural da sociedade capitalista. Constituem as culturas da infância as acções dotadas de sentido, os processos de representação e os artefactos produzidos pelas crianças.

Como tivemos já ocasião de escrever (idem, 2005), as culturas da infância são o ponto de confluência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas (especialmente de classe, etnia e género) e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se visibiliza neste processo é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidarem com tudo o que as rodeia.

Poderíamos talvez usar a metáfora dos círculos concêntricos de inserção cultural, devedora da sociologia “geométrica” de George Simmel (1989) para caracterizar o processo de bricolagem social (JAVEAU, 2001) a que as crianças são quotidianamente convidadas a fazer para garantirem a reprodução interpretativa das suas raízes culturais no quotidiano das suas existências.

Com efeito, a imersão das crianças no universo simbólico faz-se através da intercepção de vários planos:

- O da *educogenia familiar*, associada às condições de classe, à pertença étnica, etc.;
- O da *cultura local*, transmitida pelas suas tradições, pelas instituições locais e pelas relações de vizinhança;
- O da *cultura nacional*, comunicada através das instituições sociais;
- O da *cultura escolar*, parcialmente aberta à cultura local e à cultura nacional, mas distinta na forma escolar (VINCENT, THIN & LAHIRE, 1994);
- O da *cultura global*, comunicada pelos meios de difusão de massa e pela indústria cultural.

Os vários planos são interceptados pelas culturas da infância, isto é, pelos modos de apropriação e produção simbólica das crianças, gerados na interacção de pares e nas relações adulto-criança.

A criança aparentemente posiciona-se dentro destes *círculos concêntricos* de imersão simbólica, nos quais o centro é ela própria. Mas... Os espaços simbólicos têm espessura e densidade, são dinâmicos e compósitos, misturam-se e articulam-se multiplamente. Não é no centro de círculos, antes de *esferas culturais flexíveis*, densas e que se interceptam, que as crianças se posicionam enquanto produtoras culturais. Reside aqui a condição da subjectivação: na gestão do peso dos diferentes modos de articulação simbólica.

É a descodificação deste universo simbólico que o projecto se propõe realizar. A título exemplificativo e exploratório (o trabalho de análise está em pleno desenvolvimento) apresentaremos alguns desenhos demonstrativos desse trabalho de descodificação simbólica.

Os desenhos da criança e as linhas com que se faz o mundo

O poeta e artista português José de Almada Negreiros, companheiro de Fernando Pessoa e Mário de Sá Carneiro na fundação da modernidade literária e cultural portuguesa no 1º quartel do século XX, escreveu um dia este poema:

A Flor

Je travaille tant que je peux et le mieux que je peux, toute la journée. Je donne toute ma mesure, tous mes moyens. Et après, si ce que j'ai fait n'est pas bon, je n'en suis plus responsable: c'est que je ne peux vraiment pas faire mieux

Henri Matisse

Pede-se a uma criança: Desenhe uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umhas numa direção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais.

Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor!

As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor!

Contudo, a palavra flor andou por dentro da cabeça da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas; ou todas.

Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

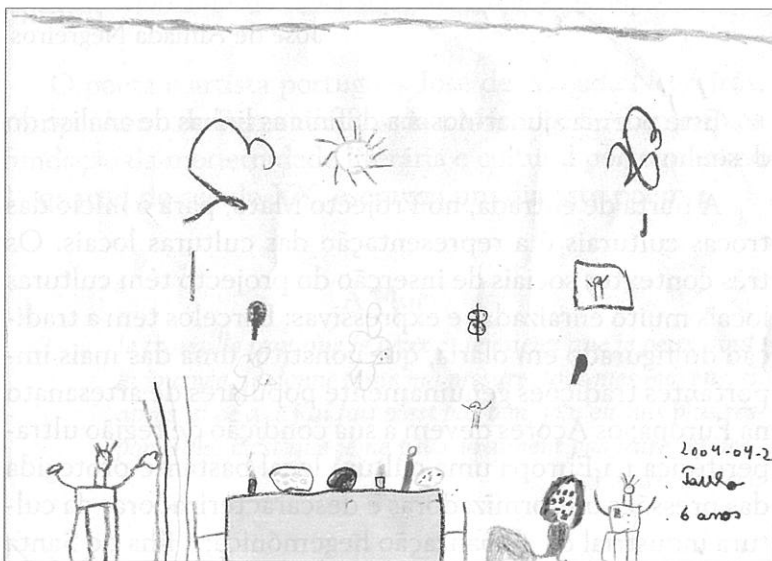
José de Almada Negreiros

Este poema ajudar-nos-á a definir as linhas de análise do desenho.

A porta de entrada, no Projecto Mato, para o início das trocas culturais é a representação das culturas locais. Os três contextos sociais de inserção do projecto têm culturas locais muito enraizadas e expressivas: Barcelos tem a tradição do figurado em olaria, que constitui uma das mais importantes tradições genuinamente populares de artesanato na Europa; os Açores devem à sua condição de região ultraperiférica na Europa uma cultura local bastante protegida das pressões uniformizadoras e descaracterizadoras da cultura industrial da globalização hegemónica; a ilha de Santa Catarina mantém muitas das suas tradições ancestrais, nomeadamente (mas não apenas) as que decorrem das migrações açoreanas.

Numa das escolas do projecto, a professora convidou as crianças a representarem por desenho a lenda do galo de Barcelos. O galo de Barcelos é uma figura colorida em tons predominantemente pretos e vermelhos, feita em barro, da ave de capoeira. A sua origem deve-se a uma lenda ancestral: um condenado à morte por roubo protesta a sua inocência e afirma perante o juiz que até o galo, prestes a comer, que se exhibe sobre a mesa do magistrado, se levantará revoltado e cantará de protesto, no momento em que for conduzido para a morte. E, realmente, quando o juiz está a almoçar, o galo levanta-se do prato, a tempo de evitar o enforcamento do condenado. E assim nasceu a lenda e o seu ícone.

Seleccionamos um desenho de um menino de 6 anos:



Entrevistamos a criança no momento imediatamente a seguir à realização do desenho. A sua descrição regista os seguintes elementos:

Sobre a mesa estão os pratos: o galo, batatas, *pizza*, uma garrafa, coca-cola e os copos.

O juiz, à esquerda, manda foguetes.

O fumo dos foguetes está no ar; e o som afasta os pássaros e as borboletas, que correm assustadas.

O sol está em cima.

À direita, há um lago, uma árvore e as pessoas.

Suspense, há um quadro com um menino.

Podemos agora interrogar as linhas com que se inscreveu o mundo da cultura popular neste desenho.

O desenho é feito na escola, em actividade de sala de aula, e inscreve no seu formato (papel A4) e materiais (lápiz de cor) as marcas da cultura escolar: O desenho é encomen-

gado pela escola, é um trabalho pedagógico, sobre a cultura local: a lenda do galo de Barcelos.

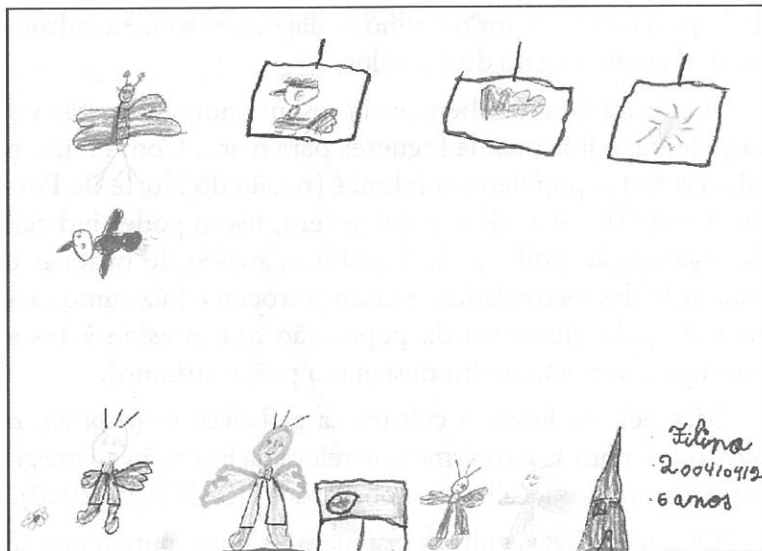
A cultura local também está presente numa sugestão insuspeitada: o juiz manda foguetes para o ar... Com efeito, o juiz das festas populares minhotas (região do Norte de Portugal onde fica Barcelos) é quem tem, não o poder judicial da organização política da República, mas o de ordenar a condução das festividades. A criança trocou o juiz como magistrado pelo elemento da população que preside à festa (noutros lugares também designado por mordomo).

Mas nele se insere a cultura da globalização (*a pizza, a coca-cola*), num anacronismo que releva da inscrição no imaginário infantil de “localismos globalizados” (SANTOS, 2000).

Os pares e a sua cultura insinuam-se num motivo que se repete noutros desenhos de outros colegas e sobre outros temas: os pássaros, as borboletas, a antropomorfização do sol.

Temos, portanto, na quadratura singela de uma folha de papel, a presença de várias esferas culturais que se interceptam. Encontramo-nos aqui com aquilo que era esperado na fundamentação do projecto. Mas algo se inscreve desafiadamente, para além de todas as linhas que a análise pode percorrer: como se pinta o som de um foguete; como se desenha o medo, quais são as cores da festa?

Outro desenho, realizado em idênticas circunstâncias, ajudar-nos-á a adensar esta perplexidade.



Descrição do desenho:

A mesa com o galo ao centro: O juiz, a mulher e o filho do enforcado com outro menino. O sol, a nuvem e o galo estão representados em quadros.

Encontramos aqui motivos idênticos aos do outro desenho. Mas algo se insinua contra todas as convenções: o enforcado tem um filho e o filho tem um amigo. Mas mais ainda: o dentro e o fora estão presentes no desenho: como de outro modo mostrar o que se passa na casa do juiz e no terreiro do enforcamento? Lá fora há o sol e as nuvens. E está lá dentro também: nos quadros pendurados na parede (ou será que estão pendurados na atmosfera?).

Na verdade: a Filipa, de 6 anos, resolveu com o seu desenho um dos dilemas clássicos que está na fundação da arte contemporânea: a passagem da representação para a expressão: O desenho não representa o real: O desenho cria o real imaginado. Isto não é a lenda do galo de Barcelos: isto é a

imaginação da lenda do galo de Barcelos. Tal como isto não é o galo, e isto não é a nuvem, e isto não é o sol, mas a imaginação do galo, da nuvem e do sol. E no entanto... é um sol, uma nuvem e um galo, tal como a dor é real na dor fingida de Pessoa: “o poeta é um fingidor/finge tão completamente/que chega a fingir que é dor/ a dor que deveras sente”. Tal como é verdade que o cachimbo, que não é um cachimbo, é um cachimbo, no célebre quadro de Magritte (“ceci n’est pas une pipe” inscreve-se desafiadoramente debaixo da representação bidimensional de um cachimbo...).

Do mesmo modo, na representação da cultura do outro.

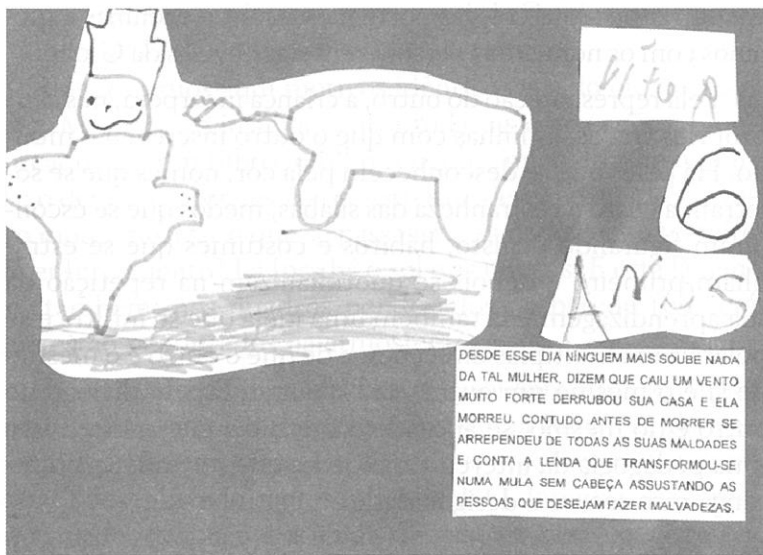
As crianças intercambiaram os seus desenhos (desde logo na página da Internet, por correio, por múltiplas formas de comunicação). Algumas crianças desenharam-se a si próprias e escreveram os nomes sob o seu retrato. As crianças portuguesas surpreenderam-se com os inusitados nomes das crianças brasileiras, face aos padrões onomásticos do português europeu. E admiraram-se com o colorido da pele dos seus colegas transatlânticos. As crianças brasileiras acharam gostoso encontrar nos seus colegas portugueses tantas meninas e meninos com os nomes das personagens das novelas da Globo...

Pela representação do outro, a criança incorpora, nos seus próprios traços, as linhas com que o outro inscreveu o mundo. Há peles que se desconhecem pela cor, nomes que se soletram a custo na estranheza das sílabas, medos que se esconjuram figurando o susto, hábitos e costumes que se estranham primeiro e depois se quotidianizam na repetição da sua aprendizagem. Há também uma ideia que se infiltra e se polariza em múltiplas direcções: a de que o outro é o mesmo de si e o mesmo um outro para o outro. E pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-se. É isso uma pedagogia da interculturalidade, que reconhece a diferença mas recusa a desigualdade.

A mula-sem-cabeça (lenda brasileira) foi contada, cantada, recitada, transformada em poema, redacção, performance, fantoche, teatro de sombras. A mula-sem-cabeça evoca os medos infantis, o horror do desconhecido e do incomensurável. Corporiza o mal e o castigo. Pode ser a metáfora do outro absoluto.

A mula-sem-cabeça é a morta-viva, tal como o galo de Barcelos é o morto resgatado. Phénix renascida, reencontra-se em histórias tão distantes, e tão vivamente percebidas como próximas.

Pelo trabalho plástico, a lenda é recriada e localizada. O diferente é inscrito num quadro familiar. Estabelece-se a fusão de mundos e desenvolve-se uma identidade fusional. O trabalho pedagógico consiste na desconstrução das fontes das representações: por aí passa o debate sobre os preconceitos, a análise dos factores que diferenciam e “desfamiliarizam” as ideias, remetendo para o seu contexto social de emergência e abrindo para uma visão crítica do mundo.



No desenho, a mula não tem cabeça, mas está naturalizada, familiarizada com o espaço (desenho de crianças de Florianópolis); no desenho da direita, a mula sangra e é a expressão do horror (desenho de crianças de Barcelos).

Algumas lições da pedagogia do galo e da mula...

A aproximação ao outro faz-se também pelo lado das culturas infantis: o conhecimento das outras culturas é realizado através de um trabalho do imaginário, onde se fantasia o real, se brinca com o novo, se estabelecem laços e se amplia a interacção, no quadro de um tempo sempre recursivo. As crianças aprendem a diferença com a plasticidade que lhes permite incorporar a irredutibilidade do outro numa ética de respeito (DUBET, 2001). O preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade excludente podem ser vencidos no trabalho de desconstrução e reconstrução da cultura social de inserção. Neste ponto se desenha a responsabilidade dos educadores: a de favorecer a consciência crítica do mundo, atenta às diferenças e vigilante sobre os factores de desigualdade.

Os desenhos das crianças são actos simultaneamente sociais e individuais: realizam-se num espaço interaccional pré-estruturado pela ordem escolar, nas suas múltiplas esferas de articulação – ordem institucional, ordem pedagógica, ordem interaccional de pares – mas põem em acção desempenhos marcados pela diferença do gesto criativo. O estudo da natureza dessa diferença – individual no que respeita ao desenho de cada criança e, colectivo, pelo que resulta da alteridade cultural da geração infantil – constitui um dos eixos do trabalho sociológico da infância. Não se trata de estudar o desenho como sintoma (seja do inconsciente seja do nível de desenvolvimento), mas de analisar uma *produção simbólica*, isto é, um acto social onde se exprimem modos específicos de interpretação do mundo.

O desenho é especialmente apropriado para aceder a formas de expressão de crianças pequenas. Todavia, essas formas só são verdadeiramente acessíveis se forem contextualizadas. O desenho e a sua fala são co-constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta: no desenho das crianças verifica-se a presença de uma autoria colectiva, ênfase no cliché, notação das cores. Os desenhos são interpretáveis à luz das culturas infantis e, nomeadamente, dos seus pilares estruturantes: a cultura lúdica, a fantasia do real, a interactividade e a reiteração (SARMENTO, 2004).

Finalmente, a investigação em contexto escolar só se torna possível na medida em que seja capaz de mobilizar as crianças e as professoras como parceiras activas do projecto. Isso é evidentemente constitutivo dos processos de investigação-acção, mas é necessário sempre que se activam métodos de pesquisa que envolvem e mobilizam a acção individual e colectiva das crianças. Define-se nesta relação a dimensão colaborativa da pesquisa e por aqui se exprime o sentido da participação infantil na investigação sobre os mundos sociais e culturais das crianças.

Conclusão

O Projecto Mato desenvolveu-se até meados de 2006. No entanto, é possível extrair desde já algumas conclusões.

As crianças incorporam, interpretam e reconstroem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações sociais, frequentemente expressas sob a forma de histórias e narrativas, lendas, imagens, jogos, brinquedos e brincadeiras e outros artefactos culturais. A construção dos universos simbólicos das crianças é realizada na interacção entre crianças e adultos e entre crianças e crianças e dela participam ele-

mentos culturais provenientes de círculos diferenciados de produção simbólica: a cultura da globalização (especialmente evidente na produção da indústria cultural para as crianças); as culturas nacionais e a sua filtragem pela cultura escolar, como síntese dos “saberes socialmente validados para comunicação às jovens gerações”; as culturas locais, comunitárias ou étnicas de inserção contextual das crianças; e, finalmente, as culturas de pares, geradas na interacção das crianças com outras crianças.

Neste quadro, as culturas infantis devem ser interpretadas no conjunto do *puzzle simbólico* constituído pela justaposição significativa de elementos culturais da proveniência múltipla. Não há uma cultura infantil quimicamente pura, como não há uma cultura étnica isenta do contágio com outras culturas, tal como nos ensinam os estudos pós-coloniais (BHABHA, 1998). É de uma entre-cultura que se fala, quando se fala de culturas infantis.

A percepção do outro é realizada pelas crianças a partir do conjunto de expectativas que a sua inserção cultural lhes permite. O preconceito, a recusa do diferente e a atitude de superioridade são manifestas, porque exprimem relações de desafiliação a uma condição cosmopolita e de chauvinismo social patentes nos referentes simbólicos de pertença. A cor, o nome, o aspecto físico, a percepção da natureza, a linguagem, etc. constituem elementos visíveis em torno dos quais se estabelece a discriminação. Mas a reversibilidade do preconceito e da recusa do outro são também elementos marcantes na construção infantil da interacção com outras crianças: a aprendizagem da diferença é, nesse sentido, a possibilidade do reconhecimento da igualdade. O trabalho pedagógico ganha aqui uma dimensão política e moral irrecusável.

As TIC (especialmente focadas no projecto, como meio de comunicação à distância) constituem um instrumento ao serviço da interculturalidade activa, se a direcção pedagógi-

ca permitir que as crianças façam delas um dispositivo de diálogo e de interação. Não são apenas uma fonte de informação ou um meio mais ou menos lúdico de aprendizagem. São uma arena, um veículo de comunicação com potencialidades de vencer barreiras físicas e modos de exclusão. Não se trata, portanto, apenas, de garantir o acesso às TIC, mas de as utilizar como dispositivo favorável a relações verdadeiramente democráticas e inclusivas.

Finalmente, a participação infantil constitui uma condição essencial de uma educação intercultural activa. A criança aprende a diferença, o respeito e a cidadania por estar implicado activamente na sua própria experiência de conhecimento e de vida. Mas a participação não vai por si mesma. Exige uma acção pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças. Do mesmo modo, a participação pelas TIC exige um trabalho pedagógico de facilitação e mediação, capaz de evitar os escolhos do acesso ao domínio tecnológico (questão que se coloca diferentemente face às desigualdades entre as condições e o hábito de acesso às TIC das crianças das classes populares ou das classes médias) e atento à armadilha da dominação adulta no uso das diversas linguagens (verbal e informática, nomeadamente).

A articulação do imaginário infantil com o conhecimento social e a adopção das culturas da infância como foco na *referenciação das condições e possibilidades das aprendizagens* pode contribuir para a reinvenção da escola pública. Trata-se, aqui, de entender a escola como um mundo de vida, como a *casa das crianças*, onde se aprende o mundo, vivendo-o. As TIC têm um lugar nessa reinvenção, porque são propícias à condução do diálogo intercultural e porque constituem um elemento fortemente motivador para a expressão cultural das crianças. Tudo vai do trabalho pedagógico que se realize. O aprofundamento do conhecimento sobre as crianças ocorre necessariamente a partir das próprias

crianças e das suas relações com os outros. Se tal perspectiva está correcta, a escola transformar-se-á. É nesta "originalidade" que poderão surgir *potenciais emancipatórios* para as crianças, que para se realizarem precisam que os adultos aceitem negociar princípios e discursos sobre e com elas, infundindo desta forma outros significados à acção educativa e às relações intergeracionais.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- BECK, Ulrich (2003). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'Ère de la Mondialisation*. Paris: Aubier.
- BHABHA, Homi (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- CORSARO, William A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- _____ (2003). *We're Friends right? Inside Kid's Culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- DELALANDE, Julie (2003). *La Récré expliquée aux parents*. Paris: Audibert.
- DUBET, François (2001). Les "différences" à l'école: entre l'égalité et la performance. In: WIERVIORKA, M. & OHANA, J. (dir.). *La différence culturelle: Une reformulation des débats*. Colloque de Cerisy. Paris: Balland, p. 100-117.
- JAVEAU, Claude (2001). *Le bricolage du social*. Un Traité de Sociologie. Paris: PUF.
- MAYALL, Berry (2002). *Towards a Sociology for Childhood, Thinking from children's lives*. London: Open University Press.
- PROUT, Alan (2005). *The Future of Childhood*. London: Routledge Falmer.

- YOU, Patrick (1999). **La grand école: Approche sociologique compétences enfantines**. Paris: PUF.
- NTOS, Boaventura de Sousa (1998). **Reinventar a democracia**. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva
- ____ (2000). **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Porto: Afrontamento.
- ARMENTO, Manuel Jacinto (2000). Sociologia da infância: rentes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura**,ernos do Noroeste, 13(2), p. 145-164.
- ____ (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In SARMENTO, M.J. & CERISARA, A.B. (org.). **Infâncias e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa.
- ____ (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação & Sociedade** (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças). Cedes-Brasil, . 26, n. 91, p. 361-378.
- HEMEL, George (1989). **Philosophie de la Modernité: la femme, la ville, l'individualisme**. Paris: Payot [trad. franc.].
- EINBEG, S.R.; KINCHELOE, J.L. (ed.) (1997). **Kinderculture: The Corporate Construction of Childhood**. Westview Press.
- ROER, Stephen & CORTESÃO, Luiza (2000). **Levantando a cabeça**. Porto: Afrontamento.
- ROMÁS, Catarina A. & SOARES, Natália F. (2004). Cosmopolitismo infantil: uma causa sociologicamente justa. Comunicação 5º Congresso Português de Sociologia. Braga, maio de 2004 [mimeo.].
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In VINCENT, G. (dir.). **Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et spécialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon. Presses Universitaires de Lyon, p. 11-47.
- WILLIS, P. (1991). **Aprendendo a ser trabalhador**. Escola, resistência e reprodução social. São Paulo: Artes Médicas.