REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO

n.19
agosto/2025

Sesc

SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
ADMINISTRAÇÃO REGIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

PRESIDENTE DO CONSELHO REGIONAL
Abram Szajman
DIRETOR DO DEPARTAMENTO REGIONAL
Luiz Deoclecio Massaro Galina

SUPERINTENDENTES
TÉCNICO-SOCIAL Rosana Paulo da Cunha
COMUNICAÇÃO SOCIAL Ricardo Gentil
ADMINISTRAÇÃO Jackson Andrade de Matos
ASSESSORIA TÉCNICA E DE PLANEJAMENTO Marta Raquel Colabone
ASSESSORIA JURÍDICA Carla Bertucci Barbieri

GERENTES
ESTUDOS E DESENVOLVIMENTO João Paulo Leite Guadanucci
ARTES GRÁFICAS Rogério Ianelli
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO Andréa de Araújo Nogueira

REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO
EDITOR Marcos Toyansk
ORGANIZADORA DO DOSSIÊ Sabrina da Paixão Bresio
PREPARAÇÃO DE TEXTO E REVISÃO DE PROVAS Tatiane Ivo
ILUSTRAÇÃO DE CAPA Veridiana Scarpelli
PROJETO GRÁFICO Denis Tchepelentyky
DIAGRAMAÇÃO Omnis Design

EQUIPE SESC
Rafael Peixoto e Flavia Prando

sescsp.org.br/revistacpf

Sesc

SUMÁRIO

5 APRESENTAÇÃO

6 As infâncias como permanente recomeço
Luiz Deoclecio Massaro Galina

9 DOSSIÊ

10 Uma fresta no espaço: mapear com as infâncias e como as infâncias
Jader Janer Moreira Lopes

30 Repensando o planejamento urbano com ajuda das crianças: uma reflexão a partir da experiência do CoCriança
Ayumy Pompeia

56 Turismo e infância: contribuições transdisciplinares
Angela Fileno e Elizabete Sayuri Kushano

77 Educação infantil: a presença do ateliê nas práticas com bebês e crianças pequenas
Marcela Juliana Chanan

96 O "não" lugar das artes para as infâncias
Maria Hezou

121 Um teatro que nasce da escuta das crianças
Sandra Vargas

138 ARTIGOS

139 Produção cultural, ambiente e sociedade: reflexões teórico-metodológicas sobre artes performativas e pesquisa-ação baseada em artes
Victor Kinjo, Eduardo A. Colombo e Pedro R. Jacobi

158 Metodologia ABC - Audiovisual, Bola e Câmera: ferramentas alfabetizadoras em habilidades sociais
Mônica Saraiva da Silva e Sebastián Acevedo Vásquez

192 O Festival como ferramenta de mudança social
Tomasz Kireńczuk

208 Entre iniciativas "pioneiras" e desenvolvimento tecnológico: a história dos *esports* contada a partir do Norte Global
Tarcízio Macedo e Gabriela Borges

233 A acessibilidade estética como uma proposta de reparação histórica
Camila Alves

249 GESTÃO

250 Cartas como um gênero possível na proposição de atividades para a remição de pena por leitura
Fernanda Mendes Soares Barreiros

271 Territórios Culturais: desafios e boas práticas na articulação e no diálogo de unidades do Sesc São Paulo em seus territórios de atuação
Bárbara Guirado, Bruno Melnic, Diogo Bueno de Lima, Fabio Mattos, Jefferson Alves e Ricardo Martins

296 As relações de parceria – mapeamento dos serviços públicos e privados no território
Amanda Busch Rigo Neves Bezerra, André Alcantara Martins, Bruno Alexandre Ferreira e Sueli Felizardo Costa

326 Diálogos sobre capacitação de mulheres gestoras que atuam no futebol feminino
Beatriz Pinheiro, Gabriel Mayr, Márcio Pires e Rafaela Esteves

337 ENTREVISTA

338 Entrevista com Anete Abramowicz

351 RESENHA

352 Por uma relação incômoda com a loucura
André Ricardo Nader

357 POESIA

358 **Natália Xavier**

359 NARRATIVAS VISUAIS

360 A I K U T E | a certeza da herança que vamos deixar para nossos filhos é a luta
Edgar Kanaykõ Xakriabá

APRESENTAÇÃO

AS INFÂNCIAS COMO PERMANENTE RECOMEÇO

As transformações observadas na mídia nas últimas décadas, impulsionadas pelo avanço dos meios eletrônicos, suscitam debates recorrentes sobre o destino das publicações impressas. Nessa discussão, há quem vaticine o fim dos impressos e, por outro lado, quem proclame a reabilitação de jornais e revistas em suporte de papel, desde que repaginados sob novos modelos de gestão, nos quais a coexistência com o digital seja um fator de resiliência.

Atento aos sinais dos tempos, o Sesc São Paulo acompanha essas mudanças de forma propositiva, promovendo a publicização de veículos tanto impressos quanto digitais. Entre os diversos títulos de seu portfólio editorial, destaca-se a *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, em meio online, que chega ao décimo ano com esta 19ª edição, trazendo ao público o dossiê temático "A infância e o que ela tem a (nos) dizer".

Lançada em 2015, a revista tem como propósito repercutir as ações do Centro de Pesquisa e Formação (CPF) nas áreas de educação, cultura, saúde, assistência, turismo, lazer e esportes – incidindo sobre os eixos de atuação do Sesc. Tornou-se um oportuno meio de comunicação de estudos e pesquisas, especialmente com os trabalhos resultantes do Curso Sesc de Gestão Cultural, realizado desde 2012, além do Curso Sesc de Gestão do Esporte e do Curso Acessibilidade para a Gestão Cultural: Teorias e Práticas Anticapacitistas, que, em anos posteriores, ampliaram o conteúdo programático da unidade e a pauta do periódico semestral.

Na revista já foram abordados temas como gestão cultural, gênero, memória, turismo, acessibilidade, mercado da arte, ócio, literatura, inteligência artificial, entre outros, em edições acessíveis a todos os públicos, a qualquer tempo. Essa diversidade de conteúdos organiza-se em dossiês temáticos, artigos, resenhas, entrevistas e narrativas visuais, com a colaboração de convidados. Assim, o Sesc compartilha saberes e práticas originados de suas atividades reflexivas e se abre a uma pluralidade de contribuições.

A edição nº 19 traz uma discussão das mais relevantes: a infância – ou as infâncias –, conforme argumentam os autores e autoras reunidos neste dossiê, considerando as distintas experiências culturais impregnadas nesse conceito. Atentar à heterogeneidade do termo desfaz a ideia de uma infância universal e imutável, contribuindo para o entendimento de fenômenos complexos que estão no cerne da configuração das sociedades, do processo de urbanização, dos modelos de gestão de políticas públicas, e da organização dos sistemas de arte, entre outros aspectos.

Esse panorama revela um traço fundante da cultura brasileira que requer atenção: o adultocentrismo, ou seja, a vida em sociedade sob a restrita perspectiva dos adultos. Trata-se de uma concepção de mundo que ignora a escala das crianças e seu protagonismo em questões de interesse social. Por isso, os seis artigos que compõem o dossiê vinculam a infância a estudos sobre cartografias, planejamento urbano, turismo, educação, artes visuais e teatro, a partir de experiências reportadas e analisadas pelos autores, podendo inspirar o trabalho de gestores culturais, educadores, mediadores, pesquisadores, artistas, programadores e demais profissionais afinados com esse campo.

Além dos artigos, destaca-se a narrativa visual fotográfica de Edgar Kanaykõ Xakriabá, que retrata o cotidiano dos pequenos Xakriabá, de Minas Gerais. Complementando a abordagem, recomenda-se a entrevista com Anete Abramowicz, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, que, ao atualizar suas pesquisas em sociologia da infância, advoga pela potencialidade da socialização nessa fase da vida: "A criança é um recomeço, uma ampliação do campo do possível. Quantos possíveis há em uma criança?", questiona a professora.

Por afinidade, essa indagação remete às ações socioeducativas do Sesc voltadas para as infâncias. Uma delas é o programa Curumim, que oferece a crianças entre 7 e 12 anos diversas oportunidades de participar de atividades educativas não formais, nas quais vivenciam o livre criar, a cooperação, a autonomia e a ludicidade, em um projeto que envolve arte, cultura, corpo, tecnologia, sustentabilidade, nutrição e saúde bucal. Em quase quatro décadas de existência, o programa busca a renovação constante de conceitos, metodologias e estruturas para atender às demandas geracionais.

Outro programa importante neste segmento é o Espaço de Brincar, presente nas unidades do Sesc São Paulo. Em atividade desde 2010, disponibiliza ao público de 0 a 6 anos um conjunto de ações e ambientes que utilizam o brincar como meio de comunicação, desenvolvimento e protagonismo. As interações nesses espaços ocorrem em presença de pessoas adultas de referência das crianças, incentivando o compartilhamento desses momentos lúdicos.

Mais recentemente, o Sesc iniciou as atividades do Centro de Desenvolvimento Infantil (Cedei), com a inauguração da unidade na zona leste de São Paulo, no bairro do Belém. Destinado ao atendimento diário de bebês e crianças de quatro meses a cinco anos, o Cedei orienta-se por um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído pela comunidade educativa. As diretrizes desse espaço envolvem o direito à brincadeira, interação, escuta e aprendizagem em ambientes acolhedores e instigantes, concebidos a partir das dimensões da criança.

Essas iniciativas fundamentam-se em valores como diversidade e respeito às singularidades, além de práticas de acessibilidade e de uma educação equitativa e antirracista. Além deles, a valorização da infância se reflete na curadoria que embasa a programação cotidiana do Sesc em cultura, lazer e esportes, partindo da vivência das crianças e de suas escolhas, ratificando as palavras assertivas da professora Anete Abramowicz.

O dossiê, assim, aponta para variadas direções reflexivas, incluindo a divergência saudável. Daí a importância da leitura crítica ao movimentar ideias, suscitar novas abordagens sobre temas conhecidos e aproximar, democraticamente, os diferentes.

Esta edição da *Revista do Centro de Pesquisa e Formação* atualiza ainda estudos recentes sobre produção cultural, audiovisual, história do esporte e acessibilidade. Na área de gestão cultural e do esporte, abre espaço para pesquisas sobre políticas de leitura, mapeamento de territórios e a atuação de mulheres no futebol feminino.

Ao longo de dez anos, a existência da publicação evidencia a vocação editorial da instituição, proporcionando o acúmulo de experiências e saberes sobre temas contemporâneos e de relevância pública. Sua permanência assinala o necessário exercício da leitura e da revisão crítica, sem o qual as publicações não encontram eco entre leitores e leitoras. Além disso, ao lado de outros títulos institucionais, a revista contribui para a difusão dos valores do Sesc, qualificando e ampliando sua comunicação com os públicos.

Que seja uma boa leitura!

Luiz Deoclecio Massaro Galina
Diretor do Sesc São Paulo

DOSSIÊ

UMA FRESTA NO ESPAÇO: MAPEAR COM AS INFÂNCIAS E COMO AS INFÂNCIAS

Jader Janer Moreira Lopes[1]

RESUMO

Temos aqui um artigo escrito com Torres Altas, Muros Cercados, Cantos Ocultos e por Frestas encontradas. Locais criados que escondem segredos. Segredos de mapas e das cartografias, sobretudo as infantis. É, assim, um texto sobre como os bebês e as crianças, como seres históricos e geográficos, linguageiros no mundo e com o mundo, criam e inventam suas formas cartográficas singulares. É um texto orfanato, pois guarda as muitas linguagens humanas, em especial a das infâncias e de seus registros em forma de mapas.

Palavras-chave: Cartografia. Bebês. Crianças. Lógicas infantis. Autorias infantis.

ABSTRACT

Here we have a paper written with Tall Towers, Surrounded Walls, Hidden Corners and found Cracks. Created locations that hide secrets. Secrets of maps and cartographies, especially those for children. It is, therefore, a text about how babies and children, as historical and geographic beings, speakers in the world and with the world, create and invent their unique cartographic forms. It is an orphanage paper, as it contains many human languages, especially those of childhood and their records in the form of maps.

Keywords: Cartography. Babies. Children. Children's logics. Children's authorships.

1 Graduado em Geografia. Doutor em Educação, com estágio pós-doutoral, na Universität Siegen (Alemanha). Professor dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância da UFF (GRUPEGI/CNPq). *E-mail*: jjanergeo@gmail.com.

1. DE VOLTA AO CANTO OCULTO E CHEIROS DE PAISAGENS EM CINZAS

> E pensaram como fazer. Organizaram-se para poder levar a cabo o plano traçado nos bicos de penas e nos rascunhos das folhas que sobravam dos trabalhos das Câmaras. Fizeram o mapa do Salão dos Livros. As crianças são sempre exímias mapeadoras e conseguem colocar nos mapas muitas coisas que os adultos não percebem, inclusive os movimentos que deveriam fazer para acessar o local proibido. Muitas linhas ligavam os vários cantos da Instituição, traçados que passavam por vários locais. Letras e números escritos completavam o registro de todo o espaço (Lopes, 2022, p. 217).

Em um texto já publicado (Lopes, 2022), narro a história de um lugar, uma grande construção, onde muros extensos de pedras cercavam todo o local, com um gigantesco portão, preso por correntes (a única passagem que dava acesso ao mundo externo), com um pátio interno e torres altas. Era desses lugares que nem é preciso descrever muito, pois acredito que todas as pessoas já imaginaram ou já viram algo assim! A diferença é que, dentro dessas paredes erguidas, havia muitos adultos, com muitas funções. Por exemplo, tinha o Controlador de Movimentos Externos, o Reparador das Formas Infantis, o Controlador dos Movimentos Internos, o Escolhedor de Livros, entre outros. Além disso, era um lugar só de entrada, de entrada de bebês e crianças que tinham um documento carimbado informando que eram pessoas pequenas, sem pessoas e lugares; por isso, deveriam ficar para sempre ali. Suas vidas em eternidades entre os muros daquele local. Seria o único lugar que conheceriam a vida toda. Afinal, por que conhecer outros? Eram pessoas sem pessoas e sem lugares.

E, se isso já está chamando sua atenção, o que aconteceu, um dia, naquele espaço, talvez seja o mais interessante de toda essa história! É que, naquele local, em uma das torres, havia um Salão dos Livros – e, nele, um Canto Oculto; um canto definitivamente proibido para os bebês e as crianças. Era, inclusive, encerrado por uma porta em forma de grade.

Na verdade, é preciso explicar melhor. O próprio Salão dos Livros era proibido para os bebês, mas as crianças podiam ir para lá e, claro, deveriam estar acompanhadas, havendo um adulto destinado a isso, o Escolhedor de Livros (função que já foi exposta anteriormente). As crianças, obviamente, só podiam ter acesso aos livros que esse adulto separava para elas.

Mas, como todos sabem, a curiosidade infantil pelo mundo é sem fim. Toda criança tem um grande poder de abstração e de criação; e, por isso, as crianças daquele lugar acabaram organizando um jeito de acessar o Canto Proibido. Como fizeram isso? Uma parte você já leu na epígrafe que abre esta seção do texto: elas fizeram um exímio mapa detalhado do local,

com traçados que só as crianças sabiam entender – e houve mais: junto ao mapa, levaram um bebê.

E foi assim que, em um dia, um bebê se pendurou nas grades da porta do Canto Oculto e, quando foi visto, gerou um grande alvoroço no local: uma infâmia um bebê nesse lugar! Um perigo para os livros! Já pensou nas páginas molhadas? Mordidas? E até amassadas? E até babadas? Foi uma grande correria, e, nessa correria, as crianças conseguiram abrir a porta proibida, encontrando, no Canto Proibido, muitos livros que traziam narrativas de muitas paisagens de outros lugares! Paisagem com tudo que nelas se penduram! Cores diferentes, formas diferentes, cheiros e aromas diferentes, sabores, palavras, gestos, roupas, comidas diferentes... Eram, de fato, paisagens diferentes daquelas na qual viviam encerradas.

Creio que agora já fica claro o porquê da proibição: era um grande perigo elas conhecerem outras paisagens para além daquelas em que viviam. E se isso despertasse a vontade de irem visitar esses lugares? Comerem coisas novas? Sentirem outros cheiros? Não se podia correr esse risco. Bem... O fim dessa história penso que alguns de vocês já imaginam: as crianças foram colocadas no Corredor, um lugar para quem descumpria as regras; ali, não havia janelas, o que as impedia de ver o que acontecia lá fora. A falta de janelas, porém, não as impediu de sentir um cheiro, um cheiro de paisagens queimando no pátio central do lugar. Cinzas sibilavam pelos ares.

Essa era a história que desejei contar para começar este texto. Mas, como todo evento que acontece na vida, nas narrativas não é diferente: há muitas pessoas e situações envolvidas e, quando as enunciamos, quando as contamos para outras pessoas, como é o caso dessa, acabamos omitindo algumas partes – às vezes de forma intencional, às vezes não. É apenas porque não há como contar tudo o que de fato aconteceu, seriam muitas páginas a serem escritas, longos pergaminhos redigidos ou muitas palavras ditas.

Nessa história que acabei de trazer, também não foi diferente: há uma parte não contada, sobre a qual, agora, desejo falar. Essa é a história, mas não é toda a história. É que no Canto Oculto havia, além dos livros de paisagens diferentes, uma fresta, uma Fresta cheia de Mapas. Isso mesmo, era a Fresta de Mapas Infantis.

2. A FRESTA DOS MAPAS INFANTIS E OS MAPAS LEAIS E COMOVENTES

> Passa a mão neles, nem sentimos nada. Parece que tudo foi embora. Não gosto dos mapas em que as coisas vão embora. Gosto de mapas em que tudo está lá: as voltas do mundo, do vento, as curvas tortas das ruas, das casas e dos prédios, uma pitada dos sabores e temperos do mundo, do gosto que as coisas têm. Gosto de mapas comoventes. Mas não se aprende mais a fazer mapas comoventes, não se fazem mais mapas que nos co-movem [...] (Lopes, 2017, p. 23).

Como foi anunciado, agora é necessário entrar em uma parte da história não dita. Vamos a ela. No Canto Oculto, enquanto muitas crianças estavam passeando pelas paisagens dos muitos livros, percorrendo palavras e imagens de muitos lugares, algumas visualizaram uma Fresta; com seus corpos pequenos, conseguiram passar por ela e descobriram uma infinidade de mapas enrolados, pendurados em ganchos nas paredes. Estavam todos cuidadosamente guardados e escondidos da vista das pessoas. Mesmo quem olhasse pela grade externa do Canto Oculto não conseguiria visualizar essa fresta, que permitia acessar aquele outro Canto Mais Oculto Ainda no Canto Oculto.

Nesse Canto Mais Oculto Ainda, as crianças começaram a desenrolar os mapas e a encontrar muitos lugares que ali estavam registrados e cuidadosamente desenhados. Pintados elegantemente com muitas cores. Desenhos feitos à mão. Eram de muitos locais do planeta, de cidades, de florestas, de rios e de muitas montanhas, mapas de livros... Eram muitos, muitos mesmo! Mapas cheios de segredos! As crianças iam abrindo, rindo e se divertindo.

Alguém avistou uma mapoteca de madeira bem larga e alta. Sim, era uma mapoteca, e, se você não conhece uma, saiba que elas existem mesmo! São parecidas com armários cheios de gavetas, só que são gavetas finas e largas para que os mapas sejam guardados abertos e esticados. Claro que as crianças ficaram curiosas para saber que mapas havia dentro dela e por que eles estavam separados dos outros mapas. Foi rápido achar um pequeno banco e mais rápido ainda abrir as gavetas.

E qual não foi a grande surpresa quando descobriram que ali havia mapas diferentes dos outros. Havia mapas infantis, isso mesmo, havia mapas feitos pelas crianças. E foram esses mapas que elas demoraram um bom tempo contemplando e sentindo. Eram mapas de nuvens, dos ciclos das poças d'água, dos ciclos das folhas e flores no chão, das formigas andantes, dos túmulos de pássaros, de teias de aranhas, de tesouros escondidos... Mapas de lugares que ainda viriam a existir.

Elas iam colocando-os no chão e podiam vivenciar muitas coisas por meio deles, pois eram mapas leais e comoventes. Como elas ficaram uns longos minutos com esses mapas, podemos fazer uma pequena interrupção em nossa história.

Entre os anos de 2000 e 2003, eu estava envolvido em uma pesquisa[2] que buscava compreender como as crianças migrantes percebem os espaços que deixam e aqueles aos quais irão chegar. Quais seriam seus enunciados, suas emoções e seus sentimentos sobre esses movimentos espaciais em suas vidas? Entre as estratégias metodológicas possíveis para o desenvolvimento do trabalho, eu havia escolhido fazer rodas de conversas com crianças de uma escola municipal de uma cidade de Minas Gerais. As crianças tinham idades variadas, tendo sido a escolha delas como participantes definida pelo fato de terem vivenciado a condição de migração.

Em uma de nossas conversas, enquanto me relatavam seus deslocamentos, algumas crianças fizeram desenhos. Nesses desenhos, ficou muito clara, para mim, a importância que a escola tinha como referencial espacial nas vidas delas. Era um importante ponto de acolhimento e apoio, lugar de chegada e de encontros, de partilhas de vivências, das ações em suas vidas marcadas pelo movimento. Na escola, as crianças espacializavam suas vidas de forma diferenciada; ali, emergiam outras topogêneses[3] (Lopes, 2021; 2024). Elas chegaram a fazer desenhos da escola e dos locais dentro da escola em que mais gostavam de estar, de partilhar suas existências com outras crianças, lugares de alimentos, de trocas, de comemorações e de muitas ações que descontinuavam suas muitas andanças.

Em nossas conversas, as crianças não usavam apenas a palavra "desenho". Na verdade, esse é um vocábulo que estou trazendo aqui, para este texto, para ilustrar uma situação; mas, desde o primeiro momento em que uma das crianças pegou o papel e alguns lápis de cores variadas, o termo trazido junto foi "mapa". Lembro-me, como se fosse hoje, o comentário de um dos meninos, que me disse: "Deixa eu fazer um mapa para você ver e entender". Fazia referência não só ao trajeto de migração que ele percorrera, mas às coisas que haviam acontecido nesse deslocamento.

"(...) para você ver e entender": essas foram as palavras daquela criança. "Fazer um mapa (...)" também foram vocábulos contidos em uma oração

2 Essa pesquisa originou minha tese de doutorado intitulada *Então somos "mudantes": espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

3 Topogênese é, para nós, um dos planos genéticos que envolvem o desenvolvimento e as transformações humanas. Interessam-nos as formas geneticamente embrionárias dos processos de vivência dos elementos espaciais, a gênese da criação e da atividade espacial autoral, que, a nosso ver, explicam a formação das estruturas superiores de criação e autoria.

que integrava uma cadeia enunciativa presente no movimento do contexto da pesquisa. E, a partir dessas palavras, gostaria de trazer já dois argumentos sobre os quais me debruço ao falar da cartografia e de seus instrumentos, em especial dos mapas: os mapas são artefatos da cultura e são linguagens presentes nas múltiplas linguagens que as crianças trazem em suas relações com o mundo. Desdobraremos, neste texto, essas palavras. Para isso, vamos nos aportar nos estudos de L. S. Vigotski e nas pesquisas desenvolvidas por seus companheiros de trabalho, que, juntamente dele, viriam a constituir a chamada Teoria Histórico-Cultural. Usaremos como referência também os postulados sistematizados pelo Círculo de Mikhail Bakhtin (em especial Valentin Volóchinov e Pável Medviédev) e os estudos desenvolvidos por nós, no campo da Geografia da Infância (Lopes; Vasconcelos, 2005).

Vigotski (2004), ao falar do uso de seu método instrumental, afirma:

> 1. No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber, de pleno direito, a denominação convencional de ferramentas e instrumentos psicológicos [...].
>
> 3. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza (Vigotski, 2004, p. 92).

E continua:

> 4. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, **os mapas**, os desenhos e todos os tipos de signos convencionais etc.
>
> 5. Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica a forma global, a evolução e as funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais (Vigotski, 2004, p. 93-94, grifo nosso).

Essas afirmações feitas por Vigotski (2004) nos remetem a uma condição de humanização que se desenvolve ao longo da ontogênese – esta deve ser compreendida juntamente, e não apartadamente (como apontam muitas concepções de desenvolvimento) –, das relações que cada um de nós estabelece em nossa relação com o mundo.

Desde o momento em que nascem, nossos bebês já estão imersos em condições sociais nas quais está presente um mundo pleno de linguagens e instrumentos, de artefatos culturais que irão fazer parte de seu processo de transformação. Nenhum ser humano faz uma caminhada desacompanhada no planeta, visto que estamos todos envolvidos em todo um plano social, natural, físico e simbólico, que irá criar metamorfoses na totalidade humana – em sua biologia, em sua cognição, em seu psiquismo, em suas emoções.

Esses processos ocorrem ao longo do plano social e se reelaboram no plano vivencial, colocando cada ser humano na condição de, em si, se constituir como uma fronteira com o mundo em que vive, o qual é marcado pela mistura entre os campos objetivo e subjetivo, entre o social e o cultural, entre o coletivo e o peculiar. Assim, o que é organizado ao longo da filogênese humana tem sua ebulição na sociogênese e, com isso, envolve a própria ontogênese e nossa condição de humanização.

As mudanças ocorridas na história filogenética de nossa espécie, no decorrer da história geológica do planeta, são incorporadas ao plano social (processo chamado "sociogênese", acima mencionado). As novas gerações se tornam seres originários nesses processos, autóctones nas novidades da cultura (mesmo reconhecendo que o acesso a esses novos elementos ocorre de forma desigual), mediadores de suas relações com o mundo.

A incorporação desses novos componentes transforma a condição de humanização e gesta, ao longo da própria filogênese humana, novas formas de ser e estar no mundo, de existir como ser humano. Tal incorporação não significa – gostaria de marcar de forma explícita esse rompimento, já que é como eu, pelo menos, vejo o assunto – a obtenção de uma condição evolutiva nos sentidos melhorativo ou pejorativo, sentidos esses que semeiam hierarquias entre os povos e os seres; significa, sim, o forjar, em cada ser, de suas diferenças e das peculiaridades constitutivas, nomeadas pelo próprio Vigotski (2004).

Nesse movimento de nascimento, está presente o encontro geracional entre aqueles que já estão e aqueles que chegam. São aqueles que já estão que apresentam o existido, o velho e o novo para os que chegam (eis o meio e a mediação da vivência). Os que chegam reelaboram essa oferta sócio-histórico-geográfica em elementos culturais; nela, além de forjarem suas consciências, suas reflexões e autorreflexões, exercem suas lógicas e autorias, rompendo com os determinismos de um mundo que teima em se repetir infinitamente.

Como é citado pelo próprio Vigotski (2004) na passagem transcrita anteriormente (páginas 93 e 94 de tal obra, com nosso grifo), podemos

elencar um conjunto de artefatos sociais que se tornam culturais – entre eles, os mapas. Os bebês de várias culturas (incluindo a nossa) já nascem em um mundo pleno de mapas, nos quais os elementos cartográficos circulam com intensidade, vez que já existe uma cultura cartográfica que se expressa de muitas formas: nos *folders* de restaurantes e nos folhetos de comidas de ruas e de outros serviços diversos; nas linhas dos mapas de metrôs, espalhadas pelas muitas estações no mundo; nos assentos de ônibus, aviões, cinemas e teatros; nos mapas em livros de literaturas ou de outros gêneros textuais; nas animações infantis; nos jogos eletrônicos; nos celulares; entre outras. Ou seja, já preexiste toda uma cartografia cotidiana, verdadeiros estandartes de informações cartográficas, em que os bebês e as crianças vão sendo inseridos desde cedo.

Assim, não é de se estranhar cenas como as que já presenciei, mais de uma vez, em algumas metrópoles: quando um pai, com um bebê no colo, conversava cartograficamente com ele indicando quais as linhas de metrô iriam pegar e as trocas que fariam para chegar a seu destino; ou, até mesmo, a situação contrária – crianças pequenas ensinando adultos como ler os mapas de metrôs.

O que aprendemos com a Teoria Histórico-Cultural, citada mais anteriormente, é que nossos bebês já nascem em um espaço pleno de elementos em sua paisagem – entre eles, os elementos cartográficos; e que, nessa relação, existe aquilo que Vigotski (2018) nomeou como reelaboração criadora, a qual irá formar a consciência humana. É um processo de gerar formações novas, ou, como o próprio autor chamou, "neoformações". Nas palavras dele:

> [...] nuevo tipo de estructura de la personalidade y su actividade, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (Vigotski, 2006, p. 254-255).[4]

Isso significa dizer que as crianças, quando chegam ao espaço escolar (no qual muitas vezes terão contato com uma cartografia escolar, ainda que desconheçam alguns elementos organizados nas tradições cartográficas acadêmicas, técnicas e da própria escola), já são conhecedoras, leitoras

4 [...] novo tipo de estrutura da personalidade e da sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, seu interior e sua vida externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um determinado período (tradução nossa).

e produtoras de mapas na cartografia que se tornou hegemônica em nossa sociedade. Elas conhecem as "cartografias do seu jeito" e, com elas, são capazes de se orientar, de se deslocar e, claro, de registrar seus espaços de vidas – sejam eles próximos ou distantes, sejam eles de suas cidades, de suas escolas ou de lugares que ainda irão existir.

Nesse sentido, o primeiro argumento que envolve a vivência cartográfica é o reconhecimento de que existe uma estreita relação entre os mapas (e demais elementos cartográficos) e as muitas infâncias presentes nos diferentes grupos sociais. Há uma cartografia cotidiana a ser considerada, sobre a qual as crianças já apresentam domínio. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos mapas 1, 2, 3 e 4, que aparecerão adiante neste texto e sobre os quais iremos falar a seguir.

Tais mapas foram elaborados em uma pesquisa5 que desenvolvemos em uma escola, também pública e também no município de Juiz de Fora (MG)[6]. Nesse trabalho, convidamos as crianças a criarem seus mapas – mas de lugares de suas aspirações, mapas simplesmente da vida. Neles, elas deveriam saborear a linguagem cartográfica do jeito que desejassem, livres! Não é preciso dizer da imensidão de mundos que fomos convidados a conhecer e a, neles, passear. Os registros eram acompanhados de palavras oralizadas, juntando-se em enunciações. Partilho, na sequência, alguns desses registros, para que também possam ser degustados pelo leitor deste artigo.

5 Trata-se da pesquisa "Cartografia com Crianças – A escala das Crianças", financiada pelo Edital Universal da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) (Edital 01/2014 - Demanda Universal, processo n. CHE –APQ-402- 14), com apoio também do edital de bolsas de iniciação científica (FAPEMIG/CNPq/PROPESQ-UFJF).

6 A Escola Municipal José Calil Ahouagi aceitou-nos e acolheu, de forma carinhosa, nossa pesquisa. Aqui, precisamos fazer agradecimentos para a direção da escola; para toda a comunidade escolar; para professores e coordenadores; para a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, que autorizou, em primeira instância, o desenvolvimento de nossas atividades; e, claro, para as crianças que participaram de tais atividades conosco.

Mapa 1: Mapa da pegada rasgada

Fonte: Lopes (2022).

Mapa 2: Mapa da meia rasgada

Fonte: Lopes (2022).

Mapa 3: Mapa do não sei

"Do não sei..."

Juan, 8 anos, 24 de maio de 2017

Mapa do não sei

Fonte: Lopes (2022).

Mapa 4: Mapa do Tesouro

"O meu eu fiz um mapa... eu fiz o monstro do lago ness, a janela mortal, os pânicos de assalto... porque aí quando que cai uma árvore e não tem saída...aqui é uma lama. Mas é cinza. E aqui é um dinossauro. Aqui é o baú, mas aí aqui sai. Depois dá uma volta e acha a chave para abrir o baú. É mapa do tesouro".

Fonte: Lopes (2022).

Finalizado esse primeiro argumento sobre a vivência cartográfica e seus instrumentos, passemos ao segundo argumento que eu gostaria de desenvolver: trata-se da "Cartografia do seu jeito", que envolve a condição linguageira do ser humano e, claro, de bebês. Peguemos emprestadas as palavras de Michael Tomasello (2019):

> [...] seres humanos desenvolveram uma nova forma de cognição social que favoreceu algumas novas maneiras de aprendizagem cultural, que favoreceram alguns novos processos de sociogênese e evolução cultural cumulativa. Esse resumo resolve nosso problema do tempo porque postula uma, e só uma, adaptação biológica – que poderia ter acontecido em qualquer momento da evolução humana, até mesmo recentemente. Os processos culturais que essa adaptação desencadeou não criaram novas habilidades cognitivas do nada, mas tomaram habilidades cognitivas individuais existentes – como aquelas que a maioria dos primatas possui para lidar com espaço, objetos, ferramentas, quantidades, categorias, relações sociais, comunicação e aprendizagem social – e as transformaram em novas habilidades cognitivas culturais com uma dimensão sociocoletiva. Essas transformações não ocorreram no tempo evolucionário, mas, no tempo histórico, em que muito pode acontecer em vários milhões de anos (Tomasello, 2019, p. 8-9).

Eis o sentido de linguagem no qual nos aportamos. Ao nascerem, nossos filhos humanos e filhas humanas já emergem em um mundo de linguagens preexistentes. Isso faz com que entrem em muitas histórias e geografias que já estão em processo de acontecimentos – não são composições lineares, mas, sim, composições em andanças, pausas, eventos e situações do existir, os quais vão se misturando e nos formando, ao mesmo tempo em que formamos o mundo. É um constante movimento de enraizamento, que se difere das concepções tradicionais de internalização. Enraizar-se no mundo significa nutrir-se das linguagens (que unem as materialidades e os signos, resultando em elementos valorados) e formar nossas relações com nossos entornos (seja na escala que for) e conosco mesmos. Ao mesmo tempo, nascemos para o mundo, que passa a se relacionar conosco também de variadas formas. A cognição social à qual se remete Tomasello (2019) é a possibilidade de nos colocarmos em diálogo nessas relações – possibilidade essa que se dá a partir do momento em que nossas próprias histórias e geografias passam a se misturar a outras histórias e geografias. Somos seres de encontros, nos quais se expressam todos os muitos espaços e tempos que nos antecederam, mas também aqueles que, por nossa condição volitiva, ainda virão. O presente é o encontro de interfaces; em muitas delas, nos situamos como enunciadores constantes das muitas redes, dos muitos elos de linguagens que nos aproximam e nos diferem.

Ao apresentarmos, aos bebês e às crianças que chegam, o mundo novo, desconhecido, o novo se torna velho para eles, uma vez que criam rápidas intimidades com esse mundo – intimidades essas que serão, por meio das autorias desses bebês e dessas crianças, reinventadas e recriadas, forjando novas histórias, novas expressões geográficas e, com isso, a possibilidade de um mundo outro.

Assim, a linguagem humana porta uma cadeia de enunciações (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017). Elas colocam em conversa, em diálogos, muitas vidas – passadas e presentes, mas também aquelas que ainda virão; muitos seres, muitas coisas e tudo o que podemos simbolizar pelas palavras, pelos gestos, pelas expressões faciais, pelos registros, pelas múltiplas formas do dialogismo.

O conceito de diálogo utilizado aqui é a expressão trazida pelo Círculo de Bakhtin. Esse conceito fez questão de romper com a ficção (palavra que é usada pelo próprio Bakhtin (2003)) da existência, em diálogos, de um emissor e de um receptor – ou seja, de "duas" vozes, situadas em polos diversos –, já que as muitas enunciações, as muitas respostas que assumimos em nossas posições axiológicas no mundo estão prenhas das tantas linguagens que carregamos e que os outros carregam de nós. Mesmo em diálogo comigo mesmo, estou em conversa com muitos e muitas, amontoados de existir que cotejam o meu viver. Está aí também a condição de polifonia herdada dos estudos de Fiódor Dostoiévski e das tradições das sátiras das menipeias, que se faziam presentes nas narrativas do mundo grego antigo e vararam os séculos.

Entre os importantes termos criados pelo Círculo de Bakhtin, temos o que Bakhtin chama de parceiros da comunicação verbal (Bakhtin, 2003). Essa expressão aponta para a estreita relação, na constituição da consciência humana, entre as consciências das pessoas; e aponta também para a dialogia que se estabelece entre essas consciências e suas constantes metamorfoses. Desse vocábulo, desdobramos outro: "parceiros de memórias", que já foi expresso em um livro anterior de minha autoria e que, agora, eu gostaria de resgatar:

> Os parceiros de comunicação verbal são os parceiros de todas as expressões linguageiras. Os parceiros de comunicação corporal (o braço adulto que completa o braço infantil para colocar o copo de suco em uma bancada), o braço infantil que leva o corpo se abaixar para chegar ao chão e contemplar documentos no cimento do solário, os parceiros de memórias que completam a minha memória, quando algo é esquecido: como se chama aquela pessoa mesmo? Como se chama aquele livro mesmo? Aquela coisa? Essas (e outras) não são apenas perguntas marcadas pelo esquecimento, mas é convocar a memória do outro para ser a minha própria memória (Lopes, 2024, p. 66-7, grifo nosso).

Como seres linguageiros, estamos em constantes condições de parcerias. Vamos nos encostando na vida, e a vida, em nós; nesse encontro, estão presentes muitos artefatos culturais – dentre eles, os mapas. As crianças, ao se enraizarem no mundo, aprendem, de forma autoral e a partir de suas lógicas, a tecer as redes enunciativas com esses objetos, o que se constitui como a gênese de suas linguagens. Os mapas passam a ser possíveis formas de se expressar no mundo, numa linguagem que cria e recria esse mundo. Os mapas e demais elementos cartográficos são, assim, linguagens – mas não no sentido tradicional, no binômio emissor-receptor, como já comentado; e sim estando para muito além disso. São enunciações que tornam possíveis não só as ações de ser e estar no mundo, como também de, nele, se encontrar com parceiros de linguagens. Tal concepção pode ser apreendida no mapa a seguir, que recebi como presente de uma criança quando fui acometido por uma enfermidade.

Mapa 5: Mapa para um enfermo

Transcrição do mapa: "Olá tio Jader desejo que você melhore bem rápido e tenha uma vida feliz para sempre. Segue esse caminho e você ficará melhor, mas esse mapa recente ele é do ano de 1921. De Francisco para tio Jader.". Fonte: Acervo pessoal.

Levar em consideração essas concepções de linguagem, parceiros de comunicação e enunciações linguageiras significa reconhecer que as expressões cartográficas infantis não devem ser percebidas sob a ótica da falta de elementos tradicionais dos mapas, nem colocadas em um patamar evolutivo inferior (acreditando que só futuramente irão perpassar esse caminho de evolução). Considerar as mencionadas concepções também

significa reconhecer as autorias e singularidades das crianças e dos bebês, bem como suas lógicas próprias de criar registros dos espaços que habitam. Significa entender o mapa como conversa amorosa com outras pessoas, outras coisas, outros seres e eventos.

Com isso, não estou negando a importância de dialogar com outras formas de afigurar o mundo; ao contrário, estou reconhecendo as muitas formas, criadas pelos seres humanos (e não humanos), de fazer essa afiguração – e, nesse sentido, reconhecendo também as escolhas que tais seres fazem quando criam mapas enquanto linguagens próprias e peculiares. Inventar! Fabular cartografias belas! Que não só servem para fazer as guerras (Lacoste, 1988), os domínios dos territórios, as cercas dos espaços, as distâncias, as vendas de paisagens – mas para excogitar o existido como herança.

Para ampliar o que eu disse anteriormente, preciso ir além dos dois argumentos sobre a vivência cartográfica e seus instrumentos – os quais eu havia dito, em um primeiro momento, que desdobraria –, e chegar a um terceiro argumento acerca desse assunto. Há muitos anos, em minhas pesquisas e estudos, venho defendendo a importância de não pensarmos somente uma cartografia para as crianças, mas também pensar uma cartografia com as crianças. O objetivo é que, com isso, possamos fazer justiça às suas existências e acolher amorosamente suas formas de vivenciar o espaço.

Dessa forma, podemos vislumbrar as possibilidades que se abrirão por meio do rompimento com o topoadultocentrismo que tanto tem marcado nosso fazer e nosso viver espaciais com bebês e crianças. Nesse fazer e nesse viver, claro, estão os mapas, que se apresentam como oportunidades. Oportunidades de não reduzir as afigurações dos bebês e das crianças a um mundo de fantasia, que um dia deve ser substituído pelo mundo real do adulto; de não alimentar um desejo de que as crianças cartografem como nós; ou, ainda, de não fazer uma separação cirúrgica entre o afeto, as emoções, o psiquismo e o intelecto, formas pelas quais tipicamente se olha para os mapas infantis. As crianças, ao mapearem o mundo, mobilizam suas vivências e criam peculiaridades constitutivas para os mapas e as cartografias – peculiaridades essas que, muitas vezes, são (intencionalmente?) esquecidas pelos adultos.

Nos mapas infantis, há uma lealdade com o espaço afigurado, uma posição ética infantil frente ao mundo cartografado; assim, esses mapas trazem elementos que já estão apagados por nossa cegueira adulta. Um pássaro morto, flores, poças d'água, buracos, casas de conhecidos, bonecos de latas, entre outros elementos, são escolhas de referências que aparecem nos traços desses registros – elementos apagados por nós, adultos, mas que estão ao nosso lado.

É por isso que eu gostaria de acrescentar algo mais ao terceiro argumento (pensar numa cartografia para as crianças e com as crianças), indo além das preposições "para" e "com". Desejo trazer o advérbio "como" para essa proposição... Meu anseio e minha aspiração também são aprender a mapear como os bebês e as crianças o fazem. Assim, se, nesses anos de pesquisas, o vocábulo "com" já tem sido uma das minhas forças argumentativas para pensar uma cartografia outra, desejo ir um pouco mais adiante agora e inserir, nessa reflexão, o como.

Temos de saber a hora de parar e voltar. Creio que chegou esse momento. Agora, é hora de retornar para a história da seção 1, pois as crianças ouviram um barulho e suspeitaram que alguém estava chegando.

3. UM ORFANATO PECULIAR

> E, se essa primeira peculiaridade já causava alguma estranheza, a segunda, nem se fala, essa sim, era algo muito diferente: ela tinha um orfanato. Muita gente nem entendia. Em sua vila perguntavam: por que uma criança tem um orfanato? Não deveria ser o contrário? (Lopes, 2024, p. 4).

O barulho assustou as crianças da Fresta. Elas sabiam que alguém estava chegando e logo seriam retiradas dali, mas havia muitos mapas para serem vistos ainda. A preocupação delas aumentou quando ouviram uma voz grossa e quase estridente dizer: "Há crianças na fresta! Elas não podem ver os mapas infantis, há ameaça aos nossos mapas! Crianças inventam mapas e colocam coisas que treinamos para serem esquecidas!". Uma outra voz concordou: "Sim! Fazer mapas dos ciclos de poças d'água é para adoecer o corpo!".

Foi um grande alvoroço na Fresta. O que fazer? Não foi que, de repente, alguém achou um mapa da Torre? Um mapa daquela Torre que tinha o Canto e a Fresta. E, mais ainda, não era um mapa feito por adultos, mas por alguma criança que o havia criado e o deixado ali. Um belo mapa, ricamente ilustrado com as linguagens que só as crianças são capazes de criar. Entre elas, havia os movimentos. Logo começaram a olhar o mexer que o mapa tinha. Enquanto isso... Ouviram o barulho de marretas! Marretas sendo batidas na parede para ampliar o caminho para chegar à Fresta, pois os corpos grandes e adultos não passavam por ali. Mesmo que se espremessem, não tinha como. Por isso, as marretas eram necessárias.

Foi olhando os mapas, ouvindo o barulho, que cada vez ficava mais alto, que as crianças perceberam que havia um movimento que ia para uma passagem, outra saída daquele lugar: ela estava escondida exatamente atrás das gavetas da mapoteca. Rapidamente, elas começaram a tirar as gavetas, enrolando os mapas infantis para serem guardados e

lembrados; eles não podiam ser esquecidos. Assim que todas as gavetas foram tiradas, as crianças se enfiaram dentro da mapoteca, e a parede de madeira escura do fundo daquele móvel se abriu. Ao ser empurrada, ela dava para um longo corredor e por lá as crianças passaram – não sem antes fechar a "porta/fundo" para a mapoteca voltar ao normal. Desapareceram no corredor. Devem ter sido as primeiras crianças a saírem dali. Mas não há como ter certeza disso.

As marretas finalmente ampliaram a Fresta e pessoas grandes e altas entraram, mas não encontraram as crianças. Havia muitos mapas jogados pelo chão. Procuraram e procuraram, mas não havia mais pessoas além deles naquele local e, mais ainda, os mapas infantis haviam sumido. Ninguém sabia explicar como. Chegaram até a arrastar a mapoteca, mas nada, atrás dela somente a parede da Torre. Nenhuma passagem. Acabaram desistindo e retornaram para retirar as outras crianças do Canto Oculto. Naquela noite, descobriu-se que as cinzas e os cheiros não eram só dos livros queimados, mas também de muitos mapas perigosos que tiveram de ser apagados. Cartografias que se iam, junto com paisagens, com espaços e com tudo que essas geografias expressam.

As crianças desapareceram no longo corredor; correram, carregando os mapas, até que chegaram a uma outra porta. Esta, ao ser aberta, revelou um quarto, um quarto cheio de outros mapas... Mapas de muitas gentes e também mapas infantis. Haviam encontrado um Orfanato para Mapas e lá conheceram a menina que o havia criado, permanecendo junto com ela. Estão lá até hoje, guardando os mistérios dos mapas bebezeiros e crianceiros, tão diferentes dos mapas adultos. De lá, contam, em sussurros, não sabemos como, para as outras crianças do mundo, os segredos de se fazerem mapas como bebês e como crianças.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LACOSTE, Y. *A geografia:* Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LOPES, J. *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*. Juiz de Fora, 2017. E-book. Disponível em: https://ocolecionadordebotoes.blogspot.com/2017/11/texto-integral-em-pdf.html. Acesso em: 20 dez. 2024.

LOPES, J. O canto oculto: um conto sobre as crianças em pôr-se! *In*: FERREIRA, R; MICARELLO, H. *Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados:* linguagem, infâncias e educaçãonas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/livro/conhecimento-cadeias/. Acesso em: 20 dez. 2024.

LOPES, J. *Antonela e seu fabuloso orfanato para mapas esquecidos ou quase extintos*. Juiz de Fora, 2024.

LOPES, J; PAULA, S. *Mapa do Não Sei* - narrativas das crianças sobre os mapas: um livro para os que desejam ser bocós. Juiz de Fora, 2020.

LOPES, J; VASCONCELLOS, T. *Geografia da Infância:* reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, J. *Terreno Baldio* – um livro para balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias, por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

LOPES, J. *Atrás da Porta.Vivências Espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018**.**

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

REPENSANDO O PLANEJAMENTO URBANO COM AJUDA DAS CRIANÇAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO COCRIANÇA

Ayumy Pompeia[1]

RESUMO

Com uma estimativa de mais de 1 bilhão de crianças vivendo em cidades médias e grandes, a questão de como melhorar a relação das infâncias com a cidade mostra-se cada vez mais relevante. O reconhecimento da influência do espaço sobre o desenvolvimento infantil subsidia o avanço de pesquisas, iniciativas da sociedade civil e políticas públicas que caminhem nesse sentido. Diante disso, questiona-se como operacionalizar esses avanços. O que deve ser levado em conta na implementação de ações que propõem considerar a criança no planejamento urbano? O que a prática revela nesse sentido? Com o objetivo de enfrentar essas questões, este artigo parte da experiência de trabalho da Organização da Sociedade Civil (OSC) CoCriança para elencar sete pontos-chave a serem levados em consideração no esforço de qualificar a relação entre crianças e cidades. São eles: 1. tomar a criança como parâmetro; 2. ter abertura para escutar; 3. trabalhar com múltiplas linguagens; 4. oportunizar o brincar; 5. promover a integração com a natureza; 6. ampliar o repertório e 7. envolver cuidadoras e cuidadores.

Palavras-chave: Infância. Cidade. Planejamento urbano. Brincar. Participação.

ABSTRACT

With an estimate of 1 billion children living in medium and large cities, the question of how to improve children's relationship with the city is becoming increasingly relevant. Recognizing the influence of space on children's development subsidizes the advance of research, civil society initiatives and public policies that move in this direction. In view of this, the question is how to operationalize these advances. What should be considered when implementing actions that propose taking children into

1 Ayumy Pompeia é arquiteta, urbanista e mestranda na área de planejamento urbano pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP). É também cofundadora e vice-diretora da Organização da Sociedade Civil CoCriança. *E-mail*: ayumy@cocrianca.com.br.

account in urban planning? What does practice reveal in this regard? To address these questions, this text draws on the work experience of the Civil Society Organization (CSO) CoCriança to list seven key points to be taken into account in the effort to qualify the relationship between children and cities. These are: 1. taking children as a parameter; 2. having openness to listening; 3. working with multiple languages; 4. providing opportunities for play; 5. promoting contact with nature; 6. broadening the repertoire and 7. involving caregivers.

Keywords: Childhood. City. Urban planning. Play. Participation.

INTRODUÇÃO

> *"Most of the environmental policies which would improve the lives of children in our cities would benefit adults too. In particular, everything that would make the city a more tolerable place for the old, would make it more enjoyable for the young."*[2]
>
> (Colin Ward, 1978)

Em 1978, o escritor e editor britânico Colin Ward já se perguntava como a ligação entre a cidade e a criança poderia ser mais proveitosa e agradável tanto para a criança quanto para a cidade (Ward, 1978, p. 4). Se, à época, essa já se mostrava uma pergunta relevante, no século XXI, quando estima-se que mais de 1 bilhão de crianças vivem em cidades médias e grandes (UNICEF, 2012), essa mesma questão parece estar mais viva do que nunca.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2018, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 83,5% das 35,5 milhões de crianças brasileiras vivem em áreas urbanas (IBGE, 2018). Ao mesmo tempo, seis em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem na pobreza (UNICEF, 2018).

Sendo etapa fundamental do desenvolvimento físico, psíquico, social e cognitivo do ser humano, a infância envolve experiências que nos marcam e nos acompanham ao longo da vida. A neurociência mostra que o cérebro, mesmo antes do nascimento, é influenciado por herança genética, mas também por condições ambientais, o que envolve interações estabelecidas e o espaço no entorno de cada criança (Center on the Developing Child at

2 "A maioria das políticas ambientais que melhorariam a vida das crianças em nossas cidades beneficiariam os adultos também. Particularmente, tudo que tornaria a cidade um lugar mais tolerável para os mais velhos a tornaria mais prazerosa para os mais jovens." (Ward, 1978, tradução nossa).

Harvard University, 2024). Portanto, as características espaciais e ambientais em meio às quais as crianças crescem – a casa, a escola, o bairro e a cidade – as condicionam, potencializando ou prejudicando seu desenvolvimento saudável.

Essa concepção tem sido cada vez mais difundida, havendo número significativo de pesquisas sobre o tema em diversas áreas do conhecimento[3], incluindo Arquitetura e Urbanismo[4]. Mais recentemente, a preocupação com a criança no planejamento urbano pôde ser observada em projetos emblemáticos, como a "Iniciativa Cidades Amigas da Infância"[5], do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e a "Urban95"[6], da Fundação Van Leer. Ambas as iniciativas abordam explicitamente a relação das crianças com a cidade, apoiando as gestões públicas de municípios ao redor do mundo no sentido de que reconheçam e garantam os direitos das infâncias, contribuindo para o desenvolvimento de cidades que sejam melhores para toda a população. Reconhece-se, como defende o pedagogo italiano Francesco Tonucci, criador do projeto "La cittá dei bambini"[7], que uma cidade boa para as crianças é uma cidade boa para todas e todos.

Em muitos municípios, como é o caso de São Paulo (SP), a atenção do planejamento urbano à relação das crianças com a cidade é recente. Embora São Paulo seja, desde 2004, município signatário da Carta das Cidades Educadoras – o que implica o reconhecimento da cidade como um agente educativo permanente e plural, fundamental para a formação integral dos cidadãos –, ainda são poucas as iniciativas urbanas paulistanas comprometidas com uma intenção educativa.

3 Ver Müller; Nunes, 2014; Farias; Müller, 2017; Sarmento, 2018; Lopes; Fernandes, 2018; Gobbi et al.., 2022.

4 Ver HABITAT, n. 4, 1951; Lima, 1979, 1989; Azevedo *et. al.*, 2019.

5 Presente em mais de 40 países, a "Iniciativa Cidades Amigas da Infância" (Child Friendly Cities Initiative) é uma proposta liderada pela UNICEF; tendo como base a Convenção sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU), a Iniciativa apoia uma rede de governos municipais na promoção e no cumprimento dos direitos das crianças em nível local. (Ver: https://www.childfriendlycities.org/).

6 A Urban95 é uma iniciativa internacional da Fundação Bernard Van Leer. Ela propõe pensar a cidade e o planejamento urbano a partir da altura de uma criança de três anos de idade – em média, 95 cm. Assim, sugerindo incluir a perspectiva de bebês, crianças pequenas e seus cuidadores no planejamento urbano, bem como estratégias de mobilidade nos programas e serviços destinados a esse público, a iniciativa apoia e capacita gestores públicos e técnicos para atuar, a partir da experiência das cidades, em prol do desenvolvimento integral das crianças. (Ver: https://urban95.org.br/).

7 "La cittá dei bambini" é um projeto fundado em 1991 por Francesco Tonucci. O projeto busca promover uma mudança nos parâmetros de governo das cidades, tomando a criança como parâmetro, ao invés do adulto, trabalhador, motorista etc. Nesse processo, as crianças assumem um papel ativo, participando da gestão e da apropriação do espaço público. (Ver: https://www.lacittadeibambini.org/).

A exemplo disso, no Plano Diretor Estratégico do Município de 2014 (São Paulo, 2014), vigente até 2023, a palavra "criança": aparece somente seis vezes, não havendo nenhuma diretriz urbana associada especificamente a esse público. Tampouco há qualquer diretriz voltada a áreas escolares. Foi somente na revisão do Plano Diretor, em 2023, que se instituiu um artigo focado na infância (artigo 119 da Lei nº 17.975/2023); ele estabelece a Política da Criança na Cidade. Essa política visa garantir os direitos da criança e do adolescente por meio de uma série de medidas, que incluem criar e ampliar espaços lúdicos e seguros, permitir a ocupação autônoma da cidade pelas crianças e aumentar a participação infantil em projetos públicos. A Política da Criança na Cidade consiste, portanto, em um marco importante na direção de melhorar a cidade de São Paulo para as infâncias.

Reconhecendo o avanço da pauta da relação das crianças com a cidade e seu reflexo em pesquisas, iniciativas e políticas, questiona-se, então, como operacionalizar esses avanços. O que deve ser considerado na implementação de ações que se propõem a considerar a criança no planejamento urbano? O que a prática revela nesse sentido?

Buscando enfrentar essas questões teóricas, o presente artigo parte da experiência de trabalho da Organização da Sociedade Civil (OSC) CoCriança para elencar sete pontos-chave a serem levados em consideração no esforço de qualificar a relação entre crianças e cidades, de modo que esta seja mais "proveitosa e agradável" (Ward, 1978, p. 4) tanto para as crianças, quanto para cidade e – por que não? – para toda a comunidade. São eles: 1. tomar a criança como parâmetro; 2. ter abertura para escutar; 3. trabalhar com múltiplas linguagens; 4. oportunizar o brincar; 5. promover a integração com a natureza; 6. ampliar o repertório e 7. envolver cuidadoras e cuidadores.

A seguir, o artigo será organizado em três seções. A primeira introduz a trajetória e a metodologia de trabalho do CoCriança. A segunda aborda os sete pontos-chave levantados, trazendo exemplos concretos advindos da prática da organização. Por fim, a terceira e última seção traz considerações finais.

COCRIANÇA: POR NOVAS POSSIBILIDADES DE MUNDO QUE VALORIZEM AS INFÂNCIAS

Onde estão as crianças na cidade? Foi com essa pergunta que o CoCriança, OSC da qual faço parte, surgiu em 2017, dentro da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP). Na época, eu era estudante da graduação, e minha turma estava cursando uma disciplina de planejamento urbano e paisagismo focada no distrito da Brasilândia, zona norte de São Paulo. Foi então que um grupo de colegas, todas mulheres, ao indagar onde estavam as crianças na cidade e quem é que estava pensando nelas na prática de arquitetura e urbanismo, decidiu propor um projeto que realmente as ouvisse; que partisse da escuta das crianças para propor transformações em seus espaços. Assim, em uma parceria com o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA)[8] Elisa Maria, o grupo iniciou um processo de cocriação com as crianças para reformar uma praça que ficava a cerca de 400 metros de distância do equipamento.

Em um processo que foi do diagnóstico participativo do território, passando pela cocriação do projeto junto com as crianças, e chegando à concretização desse projeto na reforma efetiva da praça[9], o CoCriança aplicou, pela primeira vez, o que viria a se consolidar como sua metodologia autoral de projeto participativo com a infância, o chamado Percurso CoCriança.

Replicado em diversos contextos, o Percurso CoCriança passou por alguns ajustes ao longo do tempo, mas sua essência permanece a mesma: cocriar e construir espaços junto com as crianças e a partir de seus desejos e necessidades.

Conforme consta nos materiais institucionais do CoCriança[10], três focos são explicitados no trabalho da organização: crianças, espaços e comunidades. Por meio da experiência acumulada em processos participativos com a infância, percebeu-se que é somente envolvendo essas três instâncias que se caminha para uma transformação profunda, duradoura e, no melhor dos casos, multiplicadora.

Assim, o que as experiências evidenciam é que, muitas vezes, não basta ter um espaço público "ótimo" para as crianças, se, por exemplo, as cuidadoras e/ou cuidadores dessas crianças não as deixam sair de casa, ou não reconhecem a cidade como um ambiente que pode trazer aprendizados.

8 Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs) são instituições de contraturno escolar vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) de São Paulo; elas desenvolvem atividades com crianças e adolescentes de seis a 14 anos, buscando oferecer proteção social àqueles que, nesse grupo, estejam em situação de vulnerabilidade.

9 Esse primeiro projeto foi o da "Praça Livre Para as Crianças". Para saber mais, ver: Sawaya, 2019; Muner, 2020; Pompeia, 2021.

10 Ver: cocrianca.com.br.

Da mesma forma, é preciso ir além de propostas participativas que se propõem a escutar as crianças e as comunidades sobre a cidade e suas possíveis transformações, mas que não incorporam essa participação em nenhuma mudança no projeto para o espaço. É bastante comum ver processos participativos para projetos que já estão prontos, ou seja, que dificilmente vão sofrer alterações a partir dos *inputs* advindos da escuta das crianças e da população. É justamente nesse ponto que reside um dos diferenciais mais importantes do trabalho do CoCriança.

Do latim *co criare*, "cocriar" significa criar junto. Dando um passo além da escuta, a cocriação propõe não somente ouvir as comunidades sobre o que acham de seu território, dos lugares que ocupam ou que opiniões têm sobre determinado projeto; mas envolve um criar coletivo – ou seja, um sonhar junto, ter ideias, debater, identificar limites e lidar com eles. Como o próprio nome já diz, o CoCriança se propõe a criar junto com as crianças. E esse criar junto envolve dois pressupostos fundamentais, que são os entendimentos de que a criança é agente ativo e criativo (Corsaro, 2011); e de que a criança é cidadã e tem direitos (conforme artigo 4º do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016)). Nesse sentido, de acordo com o que dispõe o artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1990, considera-se a criança como sendo capaz de formular seus próprios pontos de vista, podendo ela expressar suas opiniões livremente sobre os assuntos que lhe dizem respeito – expressões e opiniões que, ainda conforme esse último dispositivo, devem ser consideradas em função da idade e da maturidade da criança.

Partindo desse pressuposto, no Percurso CoCriança, os três focos de trabalho da organização – crianças, espaços e comunidades – transformam-se em três objetivos, que, por sua vez, se desdobram em seis etapas (são duas etapas para cada objetivo).

Os objetivos são: 1. empoderar as crianças para sua atuação no mundo; 2. transformar espaços para que sejam bons para as crianças e, assim, bons para todas e todos e 3. sensibilizar comunidades para o reconhecimento dos direitos e das potências das infâncias.

Já as etapas da metodologia do Percurso dividem-se da seguinte forma: 1. formar; 2. reconhecer; 3. cocriar; 4. projetar; 5. materializar e 6. sensibilizar. As etapas 2 e 3 estão associadas ao objetivo de empoderar as crianças, enquanto as etapas 4 e 5 dizem respeito ao objetivo de transformar os espaços; e, por fim, as etapas 1 e 6 concentram-se no objetivo de sensibilizar comunidades. Analisemos, na sequência, cada uma dessas etapas.

A etapa **formar** propõe, como o próprio nome já diz, uma formação envolvendo os adultos participantes de cada projeto, podendo incluir, além da equipe do CoCriança, professoras de escolas, famílias, cuidadoras e cuidadores, membros das comunidades e funcionários de instituições de determinado território. Essa formação busca fazer com que os integrantes do grupo de cada projeto se conheçam, contextualizando a proposta metodológica do CoCriança e adquirindo sensibilidade em relação aos princípios a serem trabalhados – a começar por uma reconexão desses integrantes com suas próprias infâncias. A proposta é que essa formação se dê no início dos projetos, mas que siga como uma formação continuada em momentos estratégicos do processo.

Estabelecida, então, essa relação entre os adultos, começa a segunda etapa (**reconhecer**), que marca o início do processo junto às crianças. Nela, a partir de oficinas práticas com linguagens lúdicas, busca-se diagnosticar as relações entre crianças, espaço e comunidade no contexto específico de cada projeto. Para isso, além de conversas, questionários com a comunidade e uma avaliação técnica dos espaços destinados à realização dos projetos, faz-se um convite às crianças para que reflitam sobre seu entorno – sua relação com o espaço, com a comunidade e com as outras crianças –, de modo que entrem em contato com sua potência ativa de atuar sobre a realidade e transformá-la.

Na terceira etapa (**cocriar**), a proposta é sonhar alto com as crianças, de modo que elas expressem todos os seus desejos de transformação do espaço. É o momento de pedir piscina, pula-pula, montanha-russa, roda-gigante, casa de chocolate ou qualquer coisa que habite o imaginário de cada criança. Para isso, são trabalhadas diversas linguagens, de modo a captar, da melhor forma possível, esses sonhos para o espaço e, sobretudo, investigar que desejos estão por trás de cada expressão trazida.

Um exemplo disso ocorreu em uma escola do projeto "Verdejando Escolas: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância" (CoCriança, 2024c), realizado pelo CoCriança em Campinas, entre 2023 e 2024. Nesse projeto, as crianças com frequência trouxeram, na expressão de seus desejos, elementos de altura relativamente elevada: escadas, escorregadores, objetos empilhados. Conversando com as professoras, foi identificado um desejo das crianças de verem "além dos muros". Claro! O pátio da escola era todo rodeado por um muro, e as crianças nunca conseguiam ver o que estava para além dele. Assim, essa questão da altura foi incorporada no projeto, resultando em um mirante no qual, hoje, as crianças podem subir e ver, ainda que só um pouquinho, o que existe depois dos muros.

Sobre esse momento de cocriação, é importante ressaltar três aspectos. O primeiro, já mencionado, é que é importante que as crianças

possam sonhar o que quiserem, colocando em ação toda a sua imaginação e criatividade. Muitas vezes, isso gera preocupação nos adultos, que, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, perguntam: "mas isso não vai criar falsas expectativas? Elas não vão ficar muito frustradas ao verem que não será possível fazer uma piscina e uma montanha russa?". Essa preocupação é bem-intencionada, mas não podemos limitar os sonhos das crianças só porque talvez nunca se realizem. Isso seria injusto. Como se crianças que vivem em situações mais vulneráveis não tivessem o direito de sonhar com coisas incríveis, com transformações gigantes, com novos mundos. Todas as crianças têm o direito de sonhar, e nós queremos, acima de tudo, que elas continuem sonhando e trazendo ideias e soluções que os adultos jamais foram capazes de imaginar.

O segundo aspecto a ser ressaltado sobre a cocriação é que as crianças entendem com muita facilidade que não será possível construir determinadas coisas e realizar todos os sonhos que elas estão propondo. Dialogando com elas e fazendo perguntas – como "puxa, mas será mesmo que caberia uma piscina aqui? Será que não ficaria muito suja? Quem é que iria limpar?" –, elas mesmas acabam chegando a essa conclusão e buscando alternativas. Elas entendem os limites da realidade, e a metodologia do CoCriança tem a explícita preocupação de deixar esses limites bem claros.

E o terceiro aspecto a ser destacado em relação à etapa da cocriação é que cocriar com as crianças não significa sempre buscar atender a seus desejos indiscriminadamente. Trata-se de uma cocriação, o que implica que todos os envolvidos, incluindo a equipe do CoCriança com uma perspectiva técnica, participam e têm voz no projeto.

A quarta etapa do Percurso (**projetar**) é o momento em que, tendo em mãos o diagnóstico advindo da etapa "reconhecer" e o relatório de escuta da etapa "cocriar", a equipe do CoCriança se debruça sobre esses materiais para traduzir todos eles em um projeto conceitual arquitetônico ou urbanístico para o espaço. Esse projeto é, então, apresentado em uma linguagem ilustrada às crianças e à comunidade, que trazem *feedbacks* e sugestões de ajuste. Feitos esses ajustes e validado o projeto conceitual, é possível dar seguimento ao projeto executivo, que guiará as obras de intervenção.

A quinta etapa é a etapa **materializar**, que inclui todo o período de obras e que envolve as crianças tanto em visitas a essas obras, quanto em mutirões para realizar intervenções finais no espaço. Defende-se que as crianças vejam a obra acontecendo para entenderem que a transformação não ocorre "em um passe de mágica", mas envolve tempo e muito trabalho. O fim das obras é o momento de ver como cada expressão das crianças foi, dentro do possível, cuidadosamente incorporada na transformação do espaço. É

também o momento de as crianças e os membros da comunidade colocarem a mão na massa e ajudarem a dar os toques finais para que o espaço fique completo. Assim, são organizados mutirões comunitários e atividades especificamente voltadas para as crianças; todos podem pintar, plantar, decorar ou fazer plaquinhas que dão informes e contam a história do lugar. Com isso, as pessoas deixam, no espaço, marcas que são físicas, mas, sobretudo, simbólicas. Aquele espaço lhes pertence. Essa etapa termina com uma grande celebração e com a inauguração do novo espaço, que vem acompanhada de uma retrospectiva de todo o caminho percorrido até ali.

Por fim, a sexta e última etapa do Percurso CoCriança é a etapa **sensibilizar**. Ela foi colocada por último porque conclui o processo – mas, na verdade, acontece desde o início. Trata-se de ações que promovem um diálogo constante com a comunidade, a fim de comunicar-lhes sobre a proposta do projeto e seu desenvolvimento; e a fim também de sensibilizar a todos no que diz respeito aos princípios que estão sendo trabalhados. Dessa forma, ainda que indiretamente, a comunidade acompanha o Percurso e com ele se envolve – fortalecendo, aos poucos, o reconhecimento dos direitos das crianças e o vínculo com o espaço cocriado. Os materiais de comunicação variam entre cartazes, panfletos, imagens ou vídeos enviados via WhatsApp, ou até mesmo materiais com propostas interativas a serem realizadas pelos adultos juntamente das crianças. No final do Percurso, também são produzidos e divulgados materiais finais sobre o projeto, como vídeos e publicações. É o momento de se ver e se reconhecer enquanto parte do processo, o que eleva a autoestima dos envolvidos, já que é algo que transmite como a realização do projeto só foi possível com a participação de cada um e de cada uma.

Registro de um mutirão junto à comunidade da Vila Anglo-Brasileira para a finalização da reforma da Praça do Samba, fruto do Percurso CoCriança realizado com as crianças do CCA Sal da Terra. Foto: Acervo CoCriança.

O Percurso CoCriança, assim, se mostra uma metodologia muito potente, mas com o desafio da escalabilidade. Como escutar as milhares (ou até milhões) de crianças que residem em uma cidade e, com elas, cocriar? De fato, isso só pode ser possível por meio de processos descentralizados e extremamente capilarizados, nos quais todas as camadas que estão entre a criança e as políticas públicas reconheçam e valorizem as contribuições das infâncias, estando providas de ferramentas para dialogar com elas.

Sabendo que essa sensibilização do olhar dos adultos em relação às crianças é essencial em qualquer diálogo que se proponha a ter com as infâncias – e, em última instância, fundamental em qualquer política pública que vise qualificar a relação das crianças com as cidades –, apresento, a seguir, os já mencionados sete pontos-chave que elenquei a serem observados no esforço de se aproximar de tal qualificação.

REPENSAR O PLANEJAMENTO URBANO COM A AJUDA DAS CRIANÇAS

Neste subtítulo, serão analisados cada um dos sete pontos-chave a serem levados em consideração no esforço de qualificar a relação entre crianças e cidades, sobretudo na perspectiva do planejamento urbano.

a. Tomar a criança como parâmetro

Segundo Fernanda Müller e Brasilmar Nunes (2014), é evidente que, uma vez criadas e planejadas por adultos, as cidades suprem as necessidades deles e lhes possibilitam uma mobilidade mais livre e autônoma – em comparação àquilo que é oferecido às crianças. Isso porque, muitas vezes, os adultos pensam a cidade a partir de um cidadão-tipo, que é também adulto. Como coloca Tonucci:

> "[A cidade] elegeu o cidadão homem, adulto e trabalhador como parâmetro e se esqueceu das crianças, das mulheres, dos idosos, dos descapacitados, dos pobres e dos estrangeiros. Essas categorias rechaçadas desapareceram da cidade, escondidas em casa ou em lugares especializados, criados especificamente para eles. Ao perder complexidade, o ambiente urbano perdeu beleza, saúde, segurança e sustentabilidade (Tonucci, 2009, p. 147, tradução livre).

Adotar esse parâmetro fortalece um padrão hegemônico, tendendo a uma simplificação que invisibiliza complexidades e grupos que não se enquadram na "caixinha" de cidadão-tipo. Ao não ser especificado, esse cidadão-tipo será, então, associado à imagem dominante de um homem, cisgênero, adulto, heterossexual, branco, motorista – imagem essa que não representa grande parte da sociedade.

Por outro lado, quando os projetos colocam em evidência grupos sociais menos favorecidos, a tendência é que um público maior seja contemplado. Assim, projetar uma cidade que seja boa para as crianças é uma estratégia que tende a beneficiar grande parte da população. Até porque, sabe-se que, em investigações das necessidades e desejos das crianças, o foco nunca será apenas as crianças – mas envolverá também uma rede de cuidados que existe ao redor de cada uma e que é majoritariamente composta por mulheres.

Portanto, tomar a criança como parâmetro no planejamento urbano é um primeiro passo no caminho rumo a uma cidade que, sendo boa para as crianças, é melhor para todas e todos.

b. Abertura para escutar

Durante o projeto "Prototype City São Paulo" (CoCriança, 2024a; CoCriança, 2024b), realizado em 2022, pelo CoCriança, no Jardim Pantanal, zona leste de São Paulo, uma das primeiras atividades realizadas com as crianças foi uma deriva pelo entorno da escola. Nessa curta caminhada, foram propostas paradas em pontos específicos; em tais paradas, as crianças eram convidadas a se atentarem a seus sentidos, a observarem cada lugar com cuidado, a notarem quais sons existiam ali, quais cheiros estavam presentes e como aquele ambiente fazia cada uma se sentir. Nesse contexto, uma das paradas foi à beira de uma avenida, em uma calçada estreita, ladeada por um longo muro de fachada cega. Pode-se supor que, para a grande maioria das pessoas, aquele seria um lugar hostil, inóspito, barulhento. No entanto, de olhos fechados para aguçar mais os outros sentidos, as crianças disseram estar "ouvindo os passarinhos" e que aquele era um lugar que "trazia paz".

Não existe explicação única para esse episódio e para o que está por trás da percepção de cada criança naquela situação específica; mas o que fica evidente é como o olhar técnico nem sempre está em consonância com a percepção das crianças e das demais pessoas que habitam determinado lugar. Por isso, em qualquer projeto, a escuta é um aspecto fundamental. Nem sempre o que parece óbvio é o adequado para determinado contexto. Claramente, isso não implica desconsiderar os parâmetros de qualidade urbana existentes, as normas e pesquisas sobre o assunto – mas trata-se, sobretudo, de uma provocação para refletir sobre até onde vai o entendimento de um lugar sem que as pessoas que nele vivem sejam escutadas.

Na tentativa, ainda que bem-intencionada, de favorecer um desenvolvimento saudável da infância, os espaços oferecidos às crianças são quase sempre inteiramente projetados por adultos, que "se deixam ofuscar pela intenção de alcançar objetivos já predeterminados, focando o olhar num

padrão de abstração da infância, excluindo as crianças reais que ali irão conviver" (Pereira, s.d.), como coloca a educadora Maria Amélia Pinho Pereira, a Péo, fundadora da escola e centro de estudos Casa Redonda.

Quando constroem espaços ou brinquedos para crianças, os adultos tendem a interpretar – à sua maneira e como reflexo de seus próprios desejos e suas próprias frustrações –, a sensibilidade infantil. Tendo esses adultos experiências únicas de sua própria infância, é muito difícil desconstruir isso sem observar e escutar o que as crianças têm a dizer. Conforme versa Tonucci:

> "Faz falta estarmos convencidos de que as crianças têm coisas para nos dizer e dar, e são diferentes das que sabemos e somos capazes de fazer os adultos e que, portanto, vale a pena deixá-las expressar o que pensam de verdade. Para fazer isso, [...] há de se estimular as crianças a atrever-se, a desejar, a inventar, e, então, surgirão suas ideias, suas propostas, suas contribuições. Finalmente, há de se compreender as crianças indo além do aparente simplismo de suas propostas. Então, essas ideias nos permitirão não somente ter em conta as exigências das crianças, mas também fazer que seja melhor a cidade de todos" (Tonucci, 2015, p. 59-60, tradução livre).

Portanto, um segundo ponto de atenção para caminhar rumo a um planejamento urbano que considere as crianças é ter abertura para escutá-las, reconhecendo que nem sempre o que o senso comum diz que é melhor para elas de fato será. Essa escuta deve vir acompanhada de uma boa dose de flexibilidade, para que se desconstruam estigmas e se entenda as particularidades de cada contexto sócio-espacial, sem que os adultos se adiantem e se sobreponham à imaginação da criança, "tirando-lhes a liberdade da fantasia" (Lima, 1989).

c. Trabalhar com múltiplas linguagens

É importante destacar que o que estamos chamando aqui de "escuta" não diz respeito a escutar apenas uma linguagem verbal. Quando se trata de crianças, as linguagens e formas de expressão são múltiplas, de modo que, para viabilizar a compreensão de suas experiências, necessidades e desejos, não basta perguntar o que elas acham sobre determinado aspecto ou o que elas querem para determinado lugar. Faz-se necessário despir-se de uma lógica de comunicação adulta, incorporando narrativas simbólicas e apoiando-se em perguntas abertas e pontuais que possam auxiliar na interpretação de tudo o que for trazido.

Nos projetos desenvolvidos pelo CoCriança, esse é um aspecto bastante estudado – até porque, para além de uma diferença de linguagens que acompanha diferentes idades, há ainda uma grande variedade delas mesmo dentro de grupos de crianças da mesma faixa etária, de um mesmo

contexto territorial. Assim, em um mesmo grupo, observa-se crianças que gostam mais de falar, enquanto outras se concentram e conseguem se expressar muito bem por meio do desenho; outras, ainda, encontram em objetos tridimensionais um meio muito potente de expressão. Proporcionar, às crianças, múltiplas possibilidades de expressão é uma forma de permitir que experimentem essas diferentes linguagens. Com isso, aos poucos, elas mesmas vão identificando as linguagens que as deixam mais confortáveis para se expressar, cada qual à sua maneira. Fazer essa observação permite que certos padrões sejam identificados em diferentes meios de expressão, o que contribui para uma interpretação mais assertiva da escuta realizada.

Registro de atividade de desenho coletivo ao longo de oficina realizada pelo CoCriança. Foto: André Jensen.

Registro de atividade de maquete naturalizada ao longo de oficina realizada pelo CoCriança no projeto "Verdejando Escolas". Foto: Acervo CoCriança.

Nesse sentido, desenhos, maquetes, teatros e mapeamentos afetivos são possibilidades a serem exploradas, já que ajudam a materializar o universo simbólico da infância. Mas é importante lembrar que a linguagem fundamental da criança é o brincar. Sendo a primeira e a universal linguagem de conhecimento do ser humano (Pereira, 2013, p. 82), brincar é uma forma de se relacionar com a realidade, de aprender no mundo e aprender o mundo em um mesmo movimento. Por meio do brincar, as crianças estão o tempo inteiro contando histórias, se expressando, se comunicando, se relacionando com o mundo ao seu redor. Portanto, ao trabalhar com crianças, é importante que o brincar esteja presente e permeie as outras linguagens; além disso, talvez a forma mais potente de escuta seja observar as crianças brincando. Segundo Péo, só assim o adulto pode aprender e redescobrir o "acervo cultural da infância" (Pereira, s.d.), que permite desconstruir predeterminações e imagens estanques de espaços infantis.

Especificamente no que diz respeito à primeira infância, uma abordagem essencial é a contação de histórias. Assim, em uma brincadeira com personagens marcantes e uma narrativa envolvente, a proposta de, por exemplo, convidar as crianças a dizerem o que mais gostam ou menos gostam em um espaço é colocada como uma aventura, com a qual as crianças têm o poder de contribuir. No projeto "Verdejando Escolas: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância" (CoCriança, 2024c), uma mesma história – a história da Dona Margarida – foi a condutora de nove

oficinas com crianças de três a 6 anos, ao longo de quase um ano. Elas se envolveram muito com a história e com a personagem principal, que, a cada encontro, anunciava uma missão diferente às crianças.

Assim, trabalhar múltiplas linguagens com as crianças, reconhecendo o brincar como a mais elementar delas, é fundamental para uma escuta profunda e verdadeira, que contribua para o estabelecimento de caminhos mais assertivos no planejamento urbano.

d. Oportunizar o brincar

Embora o brincar seja considerado a principal linguagem da criança, é importante enfatizar que ele não é uma atividade que se limita à infância. Muito pelo contrário: faz parte da natureza humana, estando presente ao longo de toda a vida das pessoas. No livro *Homo Luddens: o jogo como elemento da cultura* (2007), o historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945) defende que a cultura do jogo, do brincar, "constitui uma das principais bases da civilização" (Huizinga, 2007, p. 8). Da mesma forma, o ensaísta e poeta alemão Friedrich Schiller (1759-1805), sustenta que "o homem só é pleno quando brinca" (Schiller, 1989, p. 80). Assim, sejamos velhos, adultos ou crianças, somos seres brincantes.

A palavra "brincar" carrega, em sua origem, a palavra "vínculo": *vinculum*, do latim, originou "vínculo", que virou "brinco", que gera a palavra "brincar". Assim, podemos dizer que brincar é, em alguma medida, estabelecer vínculos – com os outros, com o mundo e consigo mesmo (Pompeia, 2021). As pessoas se vinculam quando brincam juntas. Da mesma forma, quando alguém brinca em determinado espaço, esse indivíduo também cria um tipo de vínculo (mais perene ou mais efêmero) com esse lugar. Isso nos leva a dizer que, quanto mais brincantes forem os espaços – ou seja, quanto mais oportunidades de brincar eles oferecerem, para todas as idades –, maiores serão as possibilidades de apropriação desse espaço (Pompeia, 2021).

Mas em que medida o espaço influencia a brincadeira? Defende-se aqui que um espaço brincante não é aquele que oferece mais estímulos, mas aquele que abarca as mais diversas e imprevisíveis possibilidades de brincar, estimulando não necessariamente brincadeiras específicas, mas o encontro, a criatividade, a curiosidade (Pompeia, 2021). Como disse uma vez o arquiteto Paulo Mendes da Rocha, "a função da arquitetura é amparar a imprevisibilidade da vida" (Avedaño, 2018). Assim, no que diz respeito ao caráter brincante dos espaços, não se trata de tentar definir propostas fechadas de brincadeiras e interação com esses espaços, mas de assumir que eles são complexos e buscar incorporar o inesperado em cada projeto. Quantas vezes um elemento proposto para outro uso específico, que não o

brincar, não vira palco de brincadeiras para crianças na cidade? Exemplo disso são as Academias da Terceira Idade (ATI)[11], adoradas pelas crianças.

Nos projetos do CoCriança, essa dimensão lúdica do brincar, que incorpora a imprevisibilidade, se manifesta na medida em que sempre se busca criar intervenções abertas, sem uso definido – e que, portanto, possibilitem diversas formas de apropriação. Um exemplo que ilustra isso ocorreu sete meses após a inauguração da intervenção feita no projeto "Prototype City São Paulo". Foram encontradas, em um perfil do Instagram de um grupo de skatistas, diversas fotos do grupo no local da intervenção; as fotos mostravam skatistas realizando manobras nos elementos geométricos de concreto do espaço, havendo também uma foto de um dos skatistas deitado em uma rede de cordas colocada entre traves de madeira. Esse episódio evidencia como aquele espaço, idealizado pelas crianças, foi capaz de proporcionar um uso múltiplo, por diversos públicos, de diversas idades. Nesse sentido, vale destacar como é comum que as crianças, nos processos de cocriação, pensem nos outros – adultos, idosos, crianças menores ou maiores que elas – na hora de propor intervenções. Para elas, parece natural fazer isso e ir além de seus próprios desejos e necessidades individuais.

Intervenção fruto do Percurso CoCriança realizado junto às e aos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Virgílio de Mello Franco, no projeto "Prototype City São Paulo". Foto: Acervo CoCriança. Foto: Acervo CoCriança.

11 Academias da Terceira Idade (ATI) são academias instaladas em praças e áreas públicas para promover a realização de atividades físicas, especificamente pelos idosos.

Skatista utilizando a intervenção feita no projeto “Prototype City São Paulo” como palco de manobras. Foto: Moisés da Silva.

Portanto, o quarto ponto-chave para contribuir para um planejamento urbano que valorize as infâncias é a diretriz de uma cidade brincante, que não engesse o brincar em parquinhos padronizados, plastificados, de uso específico, e que não se limite somente à infância.

e. Promover a integração com a natureza

Os benefícios do contato com a natureza para o desenvolvimento das crianças já são comprovados em diversas pesquisas[12]. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) (Sociedade Brasileira de Pediatria; Criança e Natureza, 2019), crianças que brincam regularmente na natureza apresentam melhores saúdes física e mental, maiores criatividade e capacidade de concentração e desenvolvem habilidades sociais e emocionais mais fortes. Da mesma forma, a falta desse contato é prejudicial para todos, mas afeta sobretudo a infância, podendo acarretar problemas de saúde como obesidade, hiperatividade, baixa motricidade, miopia e doenças cardiovasculares (Sociedade Brasileira de Pediatria; Criança e Natureza, 2019), O pesquisador Richard Louv chega a cunhar o termo "Transtorno de Déficit de Natureza" (Louv, 2018) para nominar os impactos negativos relacionados ao distanciamento das crianças da natureza e à falta de oportunidades de brincar e aprender ao ar livre.

Para além de uma questão fundamental de saúde, a natureza é um lócus infindável de aprendizagem. Estimulando todos os sentidos, a coordenação motora e instigando a curiosidade e a imaginação, a natureza desperta, ainda, um senso de pertencimento ao mundo. Trata-se de um entendimento sutil – que surge não por meio de conceitos, mas pela experiência – de que o mundo é composto por uma teia de vida interconectada e interdependente, na qual nada ocorre de forma isolada, e cada fenômeno afeta o outro e por ele é influenciado (Engels, 1975).

Também do ponto de vista da sustentabilidade, sabe-se que a inclusão de parques, jardins e áreas de lazer verdes no ambiente urbano contribui para a mitigação dos efeitos adversos da poluição e das mudanças climáticas, reduzindo as ilhas de calor e promovendo a biodiversidade (Herzog; Rosa, 2010). Apesar disso, o avanço da urbanização e a disputa cada vez maior por espaços livres ameaçam as áreas verdes urbanas e também o acesso da população (sobretudo populações vulneráveis) à natureza, bem como suas oportunidades de contato com ela.

Especificamente no que diz respeito ao contato das crianças com a natureza, o acesso à internet, a *videogames* e a telas em geral é um fator

12 Ver: https://www.childrenandnature.org/.

que representa um grande desafio. Uma pesquisa realizada em 2016, com crianças de 10 países, mostrou que 84% das crianças brasileiras brincam ao ar livre somente até duas horas por dia, sendo que, para 40% delas, esse tempo não passa de uma hora[13]. Esses dados são preocupantes e explicitam a urgência de ampliar não só as possibilidades das crianças de brincar ao ar livre e integradas à natureza, como também o entendimento daquilo que é necessário para que o façam. Nesse sentido, soma-se à importância do contato com a natureza a necessidade de escuta das crianças e comunidades para entender as reais possibilidades (e os obstáculos enfrentados) para que esse contato realmente aconteça com mais frequência e qualidade.

Registro de crianças brincando no pátio escolar após o Percurso CoCriança realizado no projeto "Verdejando Escolas". Foto: Acervo CoCriança.

13 Pesquisa "O valor do brincar livre", realizada pela OMO (Unilever) e publicada em 2016.

Configurando um benefício para toda a população e para o planeta como um todo, a presença de natureza nas cidades é pauta transversal de políticas urbanas. Neste artigo, defende-se que essas políticas priorizem o acesso das crianças a espaços naturais, ampliando suas oportunidades de brincar e aprender ao ar livre e entendendo que o impacto da ausência de contato com a natureza afeta mais às crianças que a outras pessoas.

f. Ampliar o repertório

O sexto ponto-chave a ser levado em consideração diz respeito a identificar e ampliar o repertório de espaços, de possibilidades de intervenção e de possibilidades de apropriação dos lugares – isso vale tanto para as crianças e para as comunidades, quanto para os próprios profissionais de arquitetura, de urbanismo, de gestão pública, de saúde – ou da área que for.

No que diz respeito à escuta das crianças, esse é um aspecto importante, porque, como coloca a arquiteta Beatriz Goulart, em vídeo da série Diálogos do Brincar, muitas vezes "o que a gente pede é o que a gente sabe"[14]. Se perguntarmos às crianças o que elas querem para o espaço, as respostas mais comuns são escorregador, casinha, gira-gira, trepa-trepa, balanço. O clássico *playground*. E não há nenhum problema nisso, mas, se queremos superar essa gramática espacial, explorando novas possibilidades de brinquedos e de elementos lúdicos, com novos materiais e Soluções Baseadas na Natureza (SbN)[15], possibilitando múltiplas formas de uso e apropriação, é importante ampliar o repertório das crianças e das comunidades, de modo a expandir seu universo de referências. Até porque se "o que a gente pede é o que a gente sabe", muitas vezes "o que a gente gosta é o que a gente sabe" também.

Isso fica muito claro quando, em projetos em que propomos intervenções naturalizadas, há um estranhamento – sobretudo da comunidade, como se brinquedos de madeira pouco estruturados fossem de má qualidade ou mal-acabados. Por isso, há sempre uma preocupação grande do CoCriança em mostrar diversas referências de espaços muito qualificados feitos com SbN, assim como outros espaços "fora do padrão"; essas referências exemplificam como pode ser atraente e divertida uma intervenção que vá além dos brinquedos clássicos de qualquer parquinho.

14 Diálogos do Brincar #13: "O brincar no Território Urbano", com Beatriz Goulart. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=athwsO7a8-c.

15 "Soluções Baseadas na Natureza (SbN)" é um termo criado pela União Europeia e que contempla uma série de medidas inspiradas, apoiadas e/ou que mimetizam a natureza e que visam atender, simultaneamente, objetivos ambientais, sociais e econômicos. (Ver: https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/solucoes_baseadas_na_natureza/.)

Para auxiliar nessa tarefa, o CoCriança dispõe de materiais lúdicos personalizados, que compõem uma espécie de baralho de referências. Utilizando esse baralho, uma estratégia de escuta que acompanha essa proposta é pedir que as crianças (ou comunidade, se for o caso) selecionem, dentre todas as imagens que veem no baralho, as de que mais gostaram. Essa seleção pode ser feita por uma escolha de uma dentre todas as cartas, ou por pares; nesse caso, as pessoas vão escolhendo, dentre duas imagens, qual a preferida delas. Feita essa seleção, pode-se analisar as escolhas, fazendo perguntas para entender o que chamou mais a atenção dos participantes dessa dinâmica – ou seja, o que os levou, em última instância, àquelas escolhas. Com isso, é possível acessar uma raiz mais profunda sobre esse assunto – compreendendo, por exemplo, que as crianças gostaram de referências que trabalham com água, ou então que elas preferiram intervenções que apresentavam muita cor. Assim, tal qual todas as atividades de escuta, essa dinâmica é um exercício que busca ampliar, e não definir. Se a carta preferida das crianças continha uma parede de escalada, não significa que será feita uma parede de escalada na intervenção, mas pode significar que o grupo gosta de escalar e que, portanto, isso pode ser incorporado de alguma outra forma no projeto final.

Criança brincando em cubo de madeira vazado desenvolvido para o projeto “Quando Estamos em Casa”.Foto: Acervo CoCriança.

Da mesma maneira, é fundamental ampliar o repertório de profissionais da arquitetura e do urbanismo, bem como de gestores públicos, de modo que todos também consigam expandir seus horizontes, visualizar múltiplas possibilidades de intervir na cidade e, assim, favorecer a relação dela com a infância.

No projeto "Sementes do Brincar" (CoCriança, 2023), realizado no município de Mogi das Cruzes (SP) em 2022, o CoCriança coordenou a escuta de crianças de quatro escolas e compartilhou a sistematização realizada a partir dessa escuta com o grupo de arquitetos da prefeitura e de demais gestores públicos envolvidos na iniciativa –, de modo que a equipe pudesse desenvolver um projeto de intervenção que incorporasse a perspectiva das crianças. Assim, além da escuta, o CoCriança acompanhou o projeto desenvolvido pela equipe da Prefeitura e a ele prestou consultoria, promovendo capacitação para a interpretação das expressões das crianças e a tradução disso em projeto. Nesse processo, ampliar o universo de referências da equipe envolvida foi fundamental, não somente no que diz respeito ao tipo de intervenção – até porque é necessário desconstruir, também nos arquitetos, o padrão clássico de parquinho infantil –, mas também para evidenciar como são muitas as possibilidades de diálogo com a infância e como um projeto que as considere pode ser potente.

Portanto, ampliar o repertório é uma ação fundamental que se soma aos demais pontos-chave apresentados para contribuir para um planejamento urbano mais amigável às infâncias.

g. Envolver cuidadoras e cuidadores

Por fim, o último ponto-chave a ser destacado no que diz respeito à contribuição para um planejamento urbano que considere as infâncias é atentar à rede de cuidados que envolve as crianças. Composta majoritariamente por mulheres, essa rede cuidadora é quem acompanha as ações das crianças no cotidiano e estabelece limites para elas. Com trabalhos remunerados e não remunerados, podem integrar essa rede professoras, professores e outros funcionários escolares, mães, pais, avós e família em geral, babás, enfermeiras e outros profissionais.

Reconhecer e envolver essas cuidadoras e esses cuidadores no processo de planejamento urbano não apenas valoriza o papel essencial que desempenham, mas favorece soluções mais abrangentes e inclusivas – que atendem às necessidades das crianças, mas também fortalecem o papel das redes de cuidado no suporte ao desenvolvimento infantil. Além disso, a participação desses grupos favorece também um melhor entendimento das perspectivas das crianças: cuidadoras e cuidadores conhecem as

especificidades e as dinâmicas próprias das crianças, bem como os desafios que enfrentam em seu dia a dia –, assim, podem oferecer *insights* valiosos sobre como criar um ambiente urbano mais acessível e acolhedor.

Destaca-se também a importância de fomentar, nas cuidadoras e nos cuidadores, maiores conscientização e compromisso com os direitos das crianças e com a criação de espaços urbanos que promovam sua segurança, sua inclusão e seu bem-estar. Isso contribui para a perpetuação dos avanços das políticas que caminhem nesse sentido e para uma mudança de visão em longo prazo no que diz respeito à relação das crianças com a cidade.

No Percurso CoCriança, essa preocupação com as cuidadoras e os cuidadores se expressa com mais ênfase no terceiro objetivo (o de sensibilizar comunidades para o reconhecimento dos direitos e das potências das infâncias), em ambas as etapas que o compõem (formar e sensibilizar). Quando os adultos que habitam o entorno de cada criança entendem os benefícios da relação dela com a cidade, as oportunidades de aprendizagem que se abrem e o direito das crianças de ocuparem o espaço público, eles podem tornar-se poderosos aliados.

Assim, a colaboração entre planejamento urbano e as redes de cuidados que existem ao redor das crianças também é um ponto fundamental a ser considerado na implementação de ações que visam qualificar a relação das crianças com a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS CRIANÇAS COMO ALIADAS

O presente artigo reafirma a importância de melhorar a relação entre crianças e cidade, entendendo que essa é uma forma estratégica de atuar em benefício de todos os seus habitantes. A experiência do CoCriança mostra que é possível, nesse sentido, criar projetos concretos a partir da escuta de crianças e comunidades e da cocriação genuína com ambas.

Talvez, o maior desafio para as políticas públicas e iniciativas urbanas que contemplem esses objetivos seja a dificuldade que adultos têm de se colocar na escala das crianças. Para um planejamento urbano que as leve em consideração, faz-se necessária, assim, uma mudança paradigmática na forma de conceber e projetar os espaços da cidade. Frutos de elaborações construídas a partir da prática do CoCriança ao longo dos anos, os sete pontos-chave trazidos neste artigo representam elementos que podem contribuir para implementar essa mudança de paradigma em longo prazo.

Desconstruindo uma concepção da criança como um ser incapaz, passivo e dependente – o que é maximizado em sua presença no espaço público (Müller; Nunes, 2014, p. 665) – temos de encarar as crianças como

aliadas do planejamento urbano e da cidade. Da mesma forma, a cidade pode ser encarada como aliada das crianças, de seu brincar livre, de suas aventuras e da construção de sua autonomia. Nesse sentido, defende-se um planejamento urbano que integre as infâncias, e não que as segregue. Como traz Ward: "Eu não quero uma Cidade da Infância. Quero uma cidade onde as crianças vivam no mesmo mundo que eu" (Ward, 1978, p. 120, tradução livre).

Assim, entende-se que é necessária uma mudança na forma de encarar as crianças e a cidade, mas também uma atualização no repertório, de modo que se possa operacionalizar a melhora nessa relação. É reconhecendo os avanços nas políticas públicas que reconhecem e valorizam a relação das crianças com a cidade que se buscou, neste artigo, contribuir com pontos de atenção a serem considerados em implementações práticas. Somente assim, com esse movimento duplo – do geral para o local e do local para o geral –, é que é possível transformar a relação das crianças com a cidade e, assim, a nossa própria relação com as crianças e com a cidade.

REFERÊNCIAS

AVENDAÑO, Tom C. *Mendes da Rocha:* "A cidade é feita mais de homens do que de construções". *El País*, 8 nov. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/08/cultura/1539001730_157977.html. Acesso em: 24 set. 2024.

AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V.; RHEINGANTZ, P. *Do Espaço Escolar ao Território Educativo*: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

BARROS, M. I. A. de (org.). *Desemparedamento da infância* - A escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

Center on the Developing Child at Harvard University. *O Lugar Importa:* O ambiente molda as bases do desenvolvimento saudável. São Paulo: NCPI, 2024. Disponível em: https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/07/O-ambiente-molda-as-bases-do-desenvolvimento-saudavel.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

COCRIANÇA. *Prototype City São Paulo*: Relatório de processo. São Paulo: CoCriança, 2024a. Disponível em: https://indd.adobe.com/view/c2516c22-b22d-462d-86a0-5623a115626d. Acesso em: 24 set. 2024.

COCRIANÇA. *Rua das Crianças:* intervenção urbana cocriada com estudantes de escola pública em São Paulo. ArchDaily Brasil, 2024b. Disponível em: https://www.archdaily.com.br/br/1008350/rua-das-criancas-intervencao-urbana-cocriada-com-estudantes-de-escola-publica-em-sao-paulo?ad_medium=gallery. Acesso em: 24 set. 2024.

COCRIANÇA. *Verdejando Escolas*: cocriação de espaços naturalizados com a primeira infância. São Paulo: CoCriança, 2024c. Disponível em: https://indd.adobe.com/view/7db2a74c-83d1-4f8e-b123-457c324dca2b. Acesso em: 15 jan. 2025.

COCRIANÇA. *Sementes do Brincar*. São Paulo: CoCriança, 2023. Disponível em: https://indd.adobe.com/view/10cbae8d-58ba-4740-91ad-50989fad27bc. Acesso em: 24 set. 2024.

CORSARO, William. *A sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: *Obras Escolhidas*, v.1. São Paulo: Ed. Sociais,1975.

FARIAS, R. N.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017.

FERRARA, Camila A. *Metodologia CoCriança*: reflexão sobre a prática da construção coletiva de espaços e cidadania. 2021. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2021.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. *O direito das crianças à cidade*: perspectivas desde o Brasil e Portugal. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2022. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/804. Acesso em: 12 out. 2024.

HABITAT: revista, n. 4. São Paulo, 1951.

HERZOG, C. P.; ROSA, L. Z. Infraestrutura verde: sustentabilidade e resiliência para a paisagem urbana. *Revista LABVERDE*, n. 1, p. 92-115, (2010). Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2179-2275.v0i1p92-115. Acesso em: 24 set. 2024.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Perfil das crianças brasileiras. IBGE, 2018. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20786-perfil-das-criancas-brasileiras.html. Acesso em: 16 set. 2024.

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

LIMA, M. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Nobel, 1995.

LIMA, M. A criança e a percepção do espaço. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 31, p. 73-80, 1979. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1668. Acesso em: 20 set. 2024.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio/ago. 2018.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza:* resgatando nossas crianças do Transtorno do Deficit de Natureza. São Paulo: Editora Aquariana, 2018.

MÜLLER, F.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set. 2014.

MUNER, Andrea Amato. *CoCriança*: experienciar a paisagem para autonomia da criança. 2020. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, M. A. P. *Casa Redonda:* uma experiência em educação. São Paulo: Ed. Livre, 2013.

PEREIRA, M. A. P. Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

PEREIRA, M. A. P. *Um espaço que favoreça a infância*. Disponível em: http:// www.acasaredonda.com.br/pagi- na/34. Acesso em: 24 set. 2024.

POMPEIA, A. Ayumy. *Arquitetar vínculos*: a potência educativa do espaço. 2021. Trabalho Final de Graduação (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Município). Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo. Lei n. 16.050, de 31 de julho de 2014. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2014. Disponível em: https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marco-regulatorio/planodiretor/. Acesso em: 16 set. 2024.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2018.

SAWAIA, Camila Pinto de Souza. *A cidade como lugar educativo*: contribuições do protagonismo e do olhar infantil. 2019. 190 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação de São Paulo. São Paulo: Singularidades, 2019.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem* - numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA; CRIANÇA E NATUREZA. Manual de orientação: o pediatra e a primeira infância – orientação para pais e educadores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/ 2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó, 2015.

UNICEF. *Situação mundial da infância 2012*: crianças em um mundo urbano. Nova Iorque: UNICEF, 2012. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/ sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/unicef_sowc/ sit_mund_inf_2012_mundourbano.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

UNICEF. *Pobreza na infância e na adolescência.* Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_ Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

WARD, C. *The child in the city*. New York: Pantheon Books, 1978.

TURISMO E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES TRANSDISCIPLINARES

Angela Fileno[1] e Elizabete Sayuri Kushano[2]

RESUMO

A polissemia da palavra "infância", associada à complexidade do fenômeno turístico, pressupõe que o tema "Turismo e Infância" seja estudado de uma forma ampla e transdisciplinar. O presente trabalho tem o propósito de analisar, tomando esse tema como objeto, as possíveis transdisciplinaridades existentes em 12 artigos científicos que o abordam e foram selecionados na plataforma "Publicações de Turismo" a partir de buscas por determinadas palavras-chaves. Este texto examina esses artigos para compreender seus enfoques, especialmente quanto à fundamentação teórica. Os resultados apontaram que alguns artigos, embora façam menção à criança e à infância, não aprofundam o entendimento sobre o tema. No entanto, há autores que utilizam a Sociologia da Infância e a Geografia da Infância para balizar suas pesquisas. Uma parte das produções acadêmicas analisadas trata dos aspectos mercadológicos do turismo infantil, ressaltando seus benefícios econômicos e o papel decisório das crianças na escolha do destino e/ou atrativo turístico. São poucas as publicações que problematizam as questões éticas ligadas ao estímulo do consumo infantil e seus impactos no brincar e nas culturas das infâncias, no contexto do Turismo. Embora muitos dos artigos analisados não apresentem a compreensão dos autores sobre crianças e infâncias, há de se notar um fator positivo nos estudos que dão visibilidade aos turistas e às comunidades locais mirins.

Palavras-chave: Crianças. Turismo infantil. Artigos científicos de turismo.

1 Doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP), graduada em História pela USP, graduada em Turismo pelo Centro Universitário Unibero e coordenadora do Núcleo de Acervo do Instituto Çarê (SP). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7982-1770. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5520392733538306.

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Turismo pela UFPR. Pesquisadora em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da UFPR, Setor Litoral. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3076-3514. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0012178721094020.

ABSTRACT

The polysemy of the term "Childhood", combined to the complexity of the tourism phenomenon, suggests that the topic "Tourism and Childhood" should be studied in a broad and transdisciplinary manner. This study aims to analyze, focusing on this topic as its main subject, the potential transdisciplinary approaches present in 12 scientific articles that address this theme and were selected from the platform "Tourism Publications" through the search for certain keywords. This text examines these articles to understand their focuses, particularly regarding their theoretical foundation. The results showed that some articles, although mentioning children and childhood, do not deepen their understanding on the theme. However, there are authors that use Child Sociology and Child Geography to mark their researches out. Part of the analyzed academic work addresses the merchandise aspects of child tourism, highlighting its economical benefits and the decision-making role of children in choosing a tourism destination and/or attraction. Academic work that discuss the ethical issues connected to fostering child consumption and its impacts on playing and on childhood cultures, in the Tourism context, are few. Even though many of the analyzed articles do not present the comprehension of the authors on children and childhoods, it is worth mentioning a positive factor in the studies that highlight tourists and local child communities.

Keywords: Children. Children's tourism. Scientific tourism articles.

INTRODUÇÃO

O turismo tem sido considerado um importante vetor de desenvolvimento econômico, social, cultural, político – e, quando gerido de forma sustentável, ecológico. Considerando as altas movimentações, ao redor do mundo, daqueles que se intitulam turistas, pode-se dizer que a força do fenômeno turístico é inegável.

Na prática da atividade turística, diversos segmentos são acionados para a conformação do produto turístico. Na academia, também, estuda-se o Turismo sob o prisma de diferentes ciências, que, em diálogo, colaboram não só para a compreensão do mencionado fenômeno, como também para as práticas de planejamento e de gestão da atividade turística.

O diálogo interdisciplinar e transdisciplinar faz-se desejável para que profissionais e pesquisadores possam olhar o Turismo de maneira integrada – e visando, sobretudo, sua sustentabilidade e seu enfoque humano. A transdisciplinaridade, conforme versa Isac Nikos Iribarry (2003), visa

promover trocas entre diferentes áreas do conhecimento e seus dispositivos. Tais trocas servem como ensejo para uma situação de cooperação entre essas diferentes áreas; ou seja, transdisciplinaridade é diálogo e cooperação entre campos do conhecimento.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar as possíveis transdisciplinaridades existentes em 12 artigos científicos selecionados por meio da plataforma "Publicações de Turismo", tomando "Turismo e Infância" como tema.

A estrutura deste artigo é composta por esta Introdução ao tema, seguida da Fundamentação Teórica, em que são destacadas a Sociologia da Infância, a História das Famílias e das Crianças, a Geografia da Infância e a Antropologia da Infância. Depois, apresenta-se a Metodologia utilizada para a seleção dos 12 artigos analisados; e, então, o trabalho trata dos Resultados e da Análise da pesquisa, encerrando com as Considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em que pese que, em vários cenários, as crianças e suas infâncias sejam ainda negligenciadas, diversas ciências têm se debruçado no estudo desse tema. Talvez associemos, com mais frequência, esses trabalhos à Educação e à Pedagogia; no entanto, outras ciências, dentre as quais estão a Sociologia da Infância, a História das Famílias e das Crianças, a Geografia da Infância e a Antropologia da Infância – que são o foco deste subtítulo –, já demonstraram a importância que o mencionado tema tem para elas, conforme será explicado a seguir.

Em relação à Sociologia da Infância, Manuel Jacinto Sarmento (2013a, p. 18) salienta que "[...] há razões epistemológicas para que a sociologia da infância tenha assumido um papel determinante na gênese dos Estudos da Criança", visto que, durante muitas décadas, a psicologia do desenvolvimento constituiu a disciplina central na abordagem da infância. Ainda segundo o autor, as próprias ciências da educação – enquanto campo interdisciplinar de estudo e formação pedagógica –, constituíram-se em torno da ideia de que o ensino deve se adequar às etapas de desenvolvimento e aos processos genéticos da epistemologia da infância, fazendo isso em conformidade com a identificação e proposição desses processos, realizadas por Jean Piaget (1896-1980) e por sua equipe de investigadores da Universidade de Genebra, na Suíça (Sarmento, 2013a).

A Sociologia da Infância assume um papel determinante nos novos "Estudos da Criança", uma vez que "[...] sinaliza o(s) lugar(es) social(is) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônico durante décadas" (Sarmento, 2013a, p. 20). A

Sociologia da Infância, mesmo assim, não totaliza os Estudos da Criança e não constitui uma nova teoria substitutiva da psicologia do desenvolvimento de inspiração piagetiana (Sarmento, 2013a). É uma disciplina científica, filiada à Sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social, e as crianças, enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura (Sarmento, 2013a). Ademais, os estudos na Sociologia da Infância apontam para a "construção de um saber não adultocêntrico e não etnocêntrico acerca das crianças" (Sarmento, 2013b, informação verbal).

Se a Sociologia da Infância contribuiu para o entendimento de que as infâncias são múltiplas – em função da sociedade em que estão inseridas e a partir da qual produzem cultura –, os estudos no campo da História das Famílias e das Crianças permitiram a percepção de que essas diferentes infâncias constituem categorias historicamente formuladas. Historiadores europeus, como Philippe Ariès (1981) e Colin Heywood (2004), o norte-americado Neil Postman (1999) e brasileiros, como Mary Del Priori (2000) e Moysés Kuhlmann Júnior (2004), examinam, com alguns dissensos entre si, as maneiras pelas quais a condição infantil foi exercida pelas crianças ocidentais desde a Idade Média até tempos mais recentes.

Ao procurar distinguir a infância da idade adulta, Postman (1999) recorre à origem latina da palavra: *infantia*, cujo significado carregava o sentido de negação. Essa era a etapa da vida daquele que não fala, não se expressa e, portanto, não é ouvido. Nesse sentido, "não ter o domínio da linguagem, em especial da linguagem oral, era sinônimo de não possuir pensamento, conhecimento ou até mesmo de não ser racional. Ou seja, a criança era vista como um sujeito menor, alguém que precisava ser moralizada, preparada para se manifestar apenas quando adulta" (Godoy; Carvalho, 2022).

De fato, a criança é um ser sociocultural e histórico; "[...], contudo também é geográfico, assim como é geográfico seu processo de humanização, seu ser e estar no mundo" (Lopes, 2013). Nesse sentido, a Geografia da Infância não tem o intuito de trazer mais uma divisão no campo temático da ciência geográfica, mas, sim, demonstrar as contribuições da Geografia para os estudos da infância (como já o fazem algumas áreas de conhecimento, como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância e outras), buscando compreender as crianças como "[...] agentes produtores do espaço que gestam [...]" (Lopes, 2008, p. 68), agentes esses que " [...] dão significados às suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens" (Lopes, 2008, p. 68).

Para os estudiosos da Geografia da Infância, a infância é o lugar que cada grupo social destina para suas crianças; um lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda a rede simbólica que o envolve. Buscar,

assim, compreender quais os lugares ocupados nesse processo de interação da criança com os demais sujeitos de seus entornos é um dos objetivos da Geografia da Infância (Lopes; Vasconcelos, 2006). Para Jader Janer Moreira Lopes (2013, p. 289), os estudos da Geografia da Infância emergem com interfaces em variados postulados, "por onde se entrecruzam recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica [...]", que fazem com que se pense em "[...] como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais concebem, percebem e representam seus espaços" (Lopes, 2013, p. 289).

Afinada ao propósito da Geografia da Infância de entender como as crianças produzem e atribuem significado ao seu território, a Antropologia da Criança procura compreender os fenômenos humanos em seus contextos sociais e culturais a partir do olhar da própria criança. As décadas de 1920 e 1930 assinalam os primeiros estudos de Margaret Mead (1928; 1935) acerca do significado de ser criança em realidades culturais distintas. Àquela altura, a Antropologia como um todo estava interessada em distinguir os fenômenos culturais daqueles considerados fenômenos universais do comportamento humano.

Segundo Clarice Cohn (2005, p. 11-21), as pesquisas de Mead deram visibilidade ao campo de estudos da Antropologia da Criança. Até aquele momento, a criança era vista como um ser incompleto – e, portanto, não era considerada como sujeito de interesse da Antropologia. Ainda de acordo com Cohn, a revisão dessa perspectiva permitiu a atualização desse entendimento, o que resultou em três formas de compreensão sobre as maneiras pelas quais se vê a criança; a saber: 1. como agente em seu meio social; 2. como produtora de cultura e 3. definida a partir do que a sociedade estabelece como ser criança. Atualmente, os estudos acerca da infância e das crianças têm se tornado tema de diversos campos do conhecimento. Além das áreas já citadas anteriormente (Pedagogia e Psicologia) e das já analisadas neste artigo (Sociologia, História, Geografia e Antropologia), o Direito e o Turismo são alguns outros exemplos de campos de conhecimento cujos pesquisadores vêm se dedicando à infância, tendo como ponto de partida seu arcabouço conceitual próprio.

Este artigo tratará, a partir de agora, especificamente das contribuições transdisciplinares entre o Turismo e a infância; para isso, apresenta um mapeamento dos possíveis diálogos estabelecidos, em 12 artigos científicos, entre o Turismo e a infância. A seguir, comentaremos em quais balizas metodológicas apoiamos esse estudo.

METODOLOGIA

O referido mapeamento baseia-se nos artigos científicos indexados na plataforma "Publicações de Turismo", publicados entre os anos de 2005 e 2023. A opção por esse recorte temporal mais alargado foi feita com o propósito de buscar compreender as transformações interpretativas ocorridas na relação entre Turismo e infância ao longo de quase duas décadas.

A plataforma pesquisada constitui uma base de dados criada como um projeto de extensão do Programa de Pós-graduação em Turismo da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) e reúne 17.634 artigos científicos produzidos por pesquisadores que atuam nos campos do Turismo e do Lazer. Embora exista, nessa base de dados, uma prevalência numérica de artigos publicados no Brasil, consideramos importante sublinhar as contribuições de países de latino-americanos e ibéricos, tais como: Espanha, Portugal, México, Colômbia, Chile, Argentina e Peru.

Esse estudo caracteriza-se como bibliográfico de abordagem qualitativa, uma vez que propõe a seleção e a análise dos artigos científicos da plataforma a partir de dois critérios fundamentais: a existência de uma interface explícita entre turismo e infância; e a multiplicidade de temas presentes nas pesquisas publicadas ao longo do recorte temporal estabelecido.

RESULTADOS E ANÁLISE

Inicialmente, ao fazermos uma busca com a palavra-chave "infância", entre os 54 periódicos indexados na base de dados "Publicações de Turismo", tivemos como resultado 12 artigos. Numa segunda busca por artigos que carregavam a palavra "infância" em seu título, encontramos 16 artigos. Também foram buscadas as palavras-chaves "chicos", "chicas", "niños" e "ninãs", porém, não obtivemos resultados.

Procurando ampliar os resultados da pesquisa, buscamos pela palavra-chave "crianças" e obtivemos 125 resultados, dentre os quais apenas 17 artigos tinham relação direta com o Turismo. Isso decorre do fato de que diversos dos 125 artigos resultantes da busca foram publicados na Revista Licere, cujo conteúdo, muitas vezes, está vinculado à escolarização, à saúde e à inclusão de portadores de necessidades especiais; ou seja, são artigos que tratam da infância a partir de outras perspectivas, que não a de sua relação com o Turismo.

Dentre essas 17 publicações que relacionam Turismo e crianças, 10 delas tinham como tema a exploração sexual infantil. A predominância dessa temática nos estudos que contemplam os temas "Turismo" e "infância" é um dos tópicos de análise deste artigo.

Nesse sentido, selecionamos 12 artigos que constituem o escopo de análise do estudo. A escolha dos artigos, abaixo relacionados, foi orientada no sentido de abarcar a diversidade de abordagens temáticas relacionadas ao Turismo e à Infância.

QUADRO 1: DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS E SUAS CORRELATAS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO

ARTIGOS SELECIONADOS	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
CAMPOS, I. R.; OCHOA, H. R. Turismo social en Barcelona: ¿mecanismo de inclusión de la infancia? *ARA: Revista de Investigación en Turismo*, Barcelona, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2021.	Sociologia e Turismo Social.
CAMPOS, N. Turismo, ética e responsabilidade social com crianças e adolescentes. *Cenário*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-55, dez. 2013.	Turismo e Políticas Públicas.
CARNEIRO, M. M. C.; VELOSO, A. R.; FERRAZ, S. B.; CAMPOMAR, M. C. Os atributos valorizados por crianças e adolescentes na escolha de destinos turísticos. *Turismo: Visão e Ação*, Ijataí, v. 17, n. 2, p. 475-507, mai./ago. 2015.	Administração e Marketing.
CERIBELI, H. B.; CAMPOS, A. A. Produtos e serviços turísticos para as crianças ofertados nos hotéis de Ouro Preto – MG. *Revista de Turismo Contemporâneo* (*RTC*), Natal, v. 6, n. 2, p. 232-250, jul./dez. 2018.	Economia, Turismo e Turismo para crianças.
DUARTE, R; BÍSCARO, V. R.; PRAIA JUNIOR, J. A. R.; SANTOS, G. E. O. Consumo turístico de famílias brasileiras com crianças e idosos. *Cenário: Revista Interdisciplinar em Turismo e Território*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 43-60, fev. 2024.	Economia, Geografia demográfica e Estatística.
FAZOLIN, M. A. F. de G.; MERCADANTE, L. A.; GRANDO, R.G. Fomentando a educação não formal no lazer e recreação em hotéis. *LICERE*, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, dez. 2015.	Educação e Lazer.
GONZÁLEZ, L.A.A. La Explotación Sexual Comercial Infantil (ESCI) en el Turismo. Análisis del turismo sexual internacional que afecta a la niñez. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, Islas Canarias, v. 3, n.1, p. 207-210, 2005.	Turismo e Políticas Públicas.
KUSHANO, E. S. A importância do brincar e do turismo na infância: um olhar para a Brinquedoteca Keka & Companhia, Itabuna, Bahia. *Caderno Virtual de Turismo*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 35-45, 2007.	Turismo e Lazer.

KUSHANO, E. S. Turismo Infantil: uma proposta conceitual. Turismo & Sociedade, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 124-146, jan. 2013.	Sociologia da Infância; História das Famílias e das Crianças; e Turismo infantil.
MONTERRUBIO, C.J.C.; GARCÍA, M. Percepciones de la comunidad local infantil en Huatulco, México. Un acercamiento al estudio del cambio sociocultural asociado al turismo. *El Periplo Sustentable*. n. 20, p. 149-185, 2011.	Sociologia.
PIOLA, F. G.; ANDRADE, D. C. G.; KUSHANO, E. S. Etnografia e Turismo: um estudo das percepções e sentimentos de crianças residentes na Ilha do Mel – PR. *Applied Tourism*, v. 3, n. 2, p. 1-35, 2018.	Turismo infantil e Antropologia (etnografia).
ROCHA, M. C. V. da; BEZERRA, F. E. O., A.; FRAGOSO, P. A. D.; DUARTE, A. L. F. Memórias afetivas na infância e seu impacto na formação do turista. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo (ReAT)*, v. 16, n. 2, p. 38-60, jul./dez. 2022.	Turismo e História (memória).

Fonte: As autoras (2025)

Neste momento, começaremos as análises desses artigos, mas não na ordem em que aparecem na tabela acima, que é alfabética.

Publicado em 2013, o artigo **"Turismo Infantil: uma proposta conceitual"** (Kushano, 2013) propõe um conceito de turismo infantil mais alargado, com balizas definidoras que vão além dos limites etários. Tomando como ponto de partida a ideia de um turismo para todos, a autora realiza uma revisão bibliográfica entre escritos de historiadores e sociólogos da infância (Ariès, 1981; Del Priore, 2000; Prout; 2005; entre outros), com o propósito de demonstrar que a ideia da infância é socialmente e historicamente construída.

O texto está dividido em três momentos: 1. a importância da atividade turística para as crianças; 2. a importância das crianças para o turismo e 3. as atividades relacionadas ao turismo para crianças. Ao tratar das contribuições do turismo para o desenvolvimento infantil, a autora discute as formas pelas quais o turismo para crianças constitui um promissor segmento de mercado. O texto também apresenta, como as principais atividades relacionadas ao turismo para crianças, os acampamentos de férias, os acantonamentos, os hotéis de lazer, os *resorts*, os parques temáticos e o turismo pedagógico.

Constatando que, no ano da publicação do artigo (2013), as pesquisas acerca do turismo infantil ainda eram bastante incipientes, a autora explica sua intenção ao elaborar tal trabalho. Ela informa que, mesmo diante desse cenário de escassez de pesquisas, seu objetivo era apresentar uma proposta conceitual que sublinhasse as seguintes necessidades, pensando

em turismo infantil: as crianças sempre viajarem acompanhadas de responsáveis; elas sempre estarem, nos estabelecimentos visitados, sob supervisão profissional; e produtos, serviços e estruturas ligados ao turismo infantil serem sempre adaptados no sentido de atenderem a critérios de segurança e qualidade.

Para além desses aspectos, a definição mais ampliada de turismo infantil proposta pelo artigo contempla o entendimento de que tal turismo proporciona, às crianças, o contato com novas paisagens, o desenvolvimento pessoal, a diversão e o aprendizado intercultural. Entre os 12 artigos selecionados, apenas esse se dedica ao desenvolvimento de uma definição de turismo infantil, que é campo de estudo e segmento de mercado. Importante mencionar que, em contraposição a essa abordagem, que possui caráter mais acadêmico, surgiram, em nossa pesquisa, alguns outros estudos cuja ênfase mercadológica é mais evidente – eles serão analisados mais adiante neste artigo, em momento oportuno.

No texto **"Produtos e serviços turísticos para as crianças ofertados nos hotéis de Ouro Preto – MG"** (Ceribeli; Campos, 2018), os autores apresentam um levantamento da oferta de produtos e serviços direcionados, ao público infantil, por cinco hotéis da cidade de Ouro Preto (MG). Resumidamente, eles buscavam constatar se tais estruturas (escolhidas porque eram as que forneciam mais informações sobre produtos e serviços voltados ao público infantil) atendiam àquilo de que as crianças precisam – e por que esperam, em conjunto com suas famílias – quando ficam hospedadas em hotéis.

Para ilustrar o turismo para crianças, o artigo cita autores do Turismo que pesquisam esse tema, como Kushano (2007; 2008; 2013). Alguns autores internacionais (tais como Steven Rhoden, Philippa Hunter-Jones e Amanda Miller (2016) e Darina Jelínková, Zuzana Tučková e Zuzana Jurigová (2017)) são mencionados, e o artigo mostra que eles identificaram, no que diz respeito aos hotéis, as necessidades e preferências das famílias que viajam com crianças – linha semelhante à que foi descrita no artigo de Kushano (2013), o primeiro analisado. Todos esses autores enfatizam a importância do turismo para crianças e do turismo familiar.

Por meio do levantamento feito pelos autores, conforme consta no artigo, constatou-se, dentre outros aspectos, que nenhum dos hotéis analisados tem, em seu quadro de funcionários, profissionais especializados no atendimento de crianças; nenhum tem quartos adaptados para o público infantil; e a maioria não tem *playground* ou brinquedoteca.

Nesse sentido, os autores do artigo ponderam, em sua conclusão, que as crianças têm demandas particulares devido às suas necessidades e expectativas; ao não terem essas demandas atendidas, elas acabam, muitas

vezes, sendo desprezadas no setor hoteleiro – ainda que, dentre os principais públicos que buscam destinos turísticos nacionais, destaquem-se as famílias. Com base nisso e nos resultados obtidos por meio do levantamento descrito, o artigo conclui que existe uma lacuna substancial entre a estrutura hoteleira de Ouro Preto (MG) e os produtos e serviços turísticos voltados para as crianças nessa cidade. Além disso, os autores sugerem que pesquisas futuras mapeiem as condições das hospedagens de outras cidades históricas brasileiras, com o intuito de verificar se a lacuna percebida em Ouro Preto (MG) também se estende a outros locais.

O artigo **"Fomentando a educação não formal no lazer e recreação em hotéis"** (Fazolin; Mercadante; Grando, 2015). aborda, como o próprio título diz, a educação não formal nos âmbitos do lazer e da recreação na hotelaria; utiliza, para tanto, autores da década de 1970, como o francês Joffre Dumazedier e o brasileiro Renato Requixa. Especificamente em relação à dimensão do lazer, ela é embasada por autores nacionais, como Nelson Carvalho Marcellino e Luiz Octávio de Lima Camargo.

Para fazer essa abordagem, os autores realizaram uma pesquisa de campo com hóspedes e profissionais da área hoteleira –, buscando investigar se e como as atividades de lazer e recreação contribuem para a formação integral de crianças entre 6 e 14 anos. Essa análise considerou quatro categorias: 1. cultura corporal do movimento; 2. jogo simbólico e ação cognitiva; 3. a competição como sociabilização e 4. educação não formal e potencial motor. A conclusão foi de que existe, sim, um processo de aprendizagem durante as atividades de lazer programadas pelos hotéis analisados.

Em que pese esse ser um estudo que aborda Turismo e infância, ele desconsidera as categorias dos meios de hospedagem, bem como sua relação sistêmica com o mercado turístico. Além disso, apenas livros foram utilizados como referência; artigos científicos que tratassem sobre o tema não foram citados no trabalho. Mesmo assim, é um artigo que faz uma importante abordagem interdisciplinar, enaltecendo Educação, Lazer e Hotelaria com enfoque no público infantil.

O artigo **"Consumo turístico de famílias brasileiras com crianças e idosos"** (Duarte; Bíscaro; Praia Junior; Santos, 2024) propôs-se a analisar o consumo turístico de dois grupos familiares: aqueles que incluem crianças (menores de 18 anos) e aqueles que incluem idosos (a partir de 60 anos). O referencial teórico e a metodologia desse trabalho dialogam com as áreas da Economia, da Geografia Populacional e da Estatística.

Cabe mencionar que, ao colocar 18 anos como referência de idade para definir o que se considera uma criança, o artigo seguiu os parâmetros da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018, do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – e diferiu do que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990), em que criança é o indivíduo de até 12 anos de idade incompletos.

Os resultados obtidos nessa análise demonstraram, entre outros pontos, que a idade exerce efeito sobre o consumo de viagens das famílias brasileiras. Destacamos as conclusões de que, no caso de a família ter criança(s), a despesa turística aumenta à medida que a(s) criança(s) envelhece(m); e de que tais despesas dependem também do gênero do chefe das famílias: aquelas chefiadas por homens apresentam maior despesa turística em comparação às chefiadas por mulheres (sendo que isso também é impactado pelo envelhecimento da(s) criança(s), conforme falado).

Para os autores, compreender o efeito da idade no consumo turístico possibilita a elaboração de estratégias que podem beneficiar tanto a gestão do Turismo, como a identificação do perfil do turista e sua posterior segmentação, auxiliando gestores e empresários a identificar de nichos de mercado ainda pouco explorados.

O artigo **"Turismo social en Barcelona: ¿mecanismo de inclusión de la infancia?"** (Campos; Ochoa, 2021) tece uma crítica sobre o rótulo de Turismo Social, mencionando que são escassos, em Barcelona, os projetos que genuinamente contemplam esse conceito. Nesse sentido, para os autores, o Turismo Social genuíno, para além de contribuir com um Turismo mais acessível em termos financeiros, é aquele que visa beneficiar as comunidades que habitam o destino de determinada viagem e que, assim, ajuda a promover uma reinterpreção do setor turístico e o torna mais uma ferramenta para lutar contra a exclusão social.

Ademais, os autores observaram, a partir da pesquisa bibliográfica e de entrevistas, que Barcelona é uma cidade que tem potencial para abraçar os valores do Turismo Social, com algumas propostas já implementadas. No entanto, eles argumentam que essa atividade não pode ser concebida de forma isolada. É necessário, na visão dos autores, que haja uma mudança de concepção no setor turístico, mudança essa que agregue mais ferramentas que facilitem a implementação dos princípios do Turismo Social e o controle das propostas regidas por esses princípios.

Os autores finalizam o artigo ressaltando que, ao longo de sua investigação, perceberam uma falta de compromisso do Turismo em relação a ações dirigidas a grupos de menores em risco de exclusão social, argumentando que esses menores devem ser levados em consideração na tomada de decisões de uma forma geral – já que são os adultos responsáveis por tais decisões que devem garantir que os direitos desses menores sejam respeitados e que eles não sejam relegados à própria sorte.

Para a elaboração do artigo **"Os atributos valorizados por crianças e adolescentes na escolha de destinos turísticos"** (Carneiro; Veloso; Ferraz; Campomar, 2015), que trata do tema que é referenciado em seu título, foi realizada uma pesquisa com 28 respondentes, que se distribuem entre crianças de 10 e 11 anos e adolescentes de 14 anos; todos os respondentes estudam em uma mesma escola.

Destacamos, a seguir, alguns dos resultados obtidos junto ao grupo das crianças, A principal fonte de motivação para viajar é a família; seja para visitar parentes ou para ir a um aniversário, ou mesmo como prêmio por bom comportamento, a viagem funciona como um momento em que a criança irá conviver de forma mais próxima com seus familiares. A família incluída nas viagens corresponde, normalmente, a pais, irmãos, tios, padrinhos e primos. Com relação aos destinos preferidos, as crianças preferem ir para locais onde possam estar na piscina ou na praia; assim, identificou-se que, com elas, o apelo da água é muito grande. Além disso, as crianças demonstraram desejar que exista alguma infraestrutura com acesso a *videogames* e jogos. Por fim, destacamos que a pesquisa percebeu que, em relação a destinos nacionais e internacionais, as crianças se dividem: há aquelas que querem conhecer o Brasil, e aquelas que querem conhecer outros países.

De uma forma geral, considerando agora tanto crianças como adolescentes, o artigo constatou que as atividades que eles pretendem realizar em suas viagens envolvem, basicamente, uma série de oportunidades de interação com amigos e familiares, além de visitas a locais onde podem ser realizadas diversas atividades. Dentre essas várias atividades, eles se sentem atraídos por aquelas que são propostas em parques de diversão, já que esses locais possibilitam também a realização de atividades junto de outras crianças e outros adolescentes, bem como a experiência de vivenciar emoções em diversos brinquedos.

A análise dos autores em relação aos resultados da pesquisa foi direcionada para sugerir, no âmbito do Marketing, novas pesquisas e ações. Porém, salientamos que há de se pensar, também, nas questões de um consumo ético e consciente, principalmente em se tratando das crianças.

O artigo **"Percepciones de la comunidad local infantil en Huatulco, México. Un acercamiento al estudio del cambio sociocultural asociado al turismo"** (Monterrubio; García, 2011) apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que objetivou identificar as percepções da população infantil sobre o turismo e as mudanças que ele gerou em sua comunidade, em Huatulco, Oaxaca, México. O destino em questão é de sol e praia.

Os autores justificam a importância da pesquisa por meio da ponderação de que as crianças residentes na comunidade representam a futura população adulta de lá – e, em seu tempo, serão as tomadoras de decisão de seu ambiente.

A pesquisa foi realizada sob perspectiva qualitativa, a partir de entrevistas, que foram complementadas com propostas envolvendo desenhos feitos pelas crianças.

Os autores destacaram seus entendimentos de que, em Huatulco, muitas crianças e suas famílias dependem economicamente do turismo. Considerando isso, eles observaram que as crianças têm uma relação materialista com o turismo, que é, por elas, muitas vezes associado somente a dinheiro. Isso sugere, na visão dos autores, que o materialismo se posiciona como um elemento importante nos valores e na visão de mundo das crianças. Ainda assim, eles perceberam que as crianças mantêm e expressam percepções favoráveis e desfavoráveis em relação ao turismo e aos turistas; e que reconhecem seu papel como anfitriãs.

O artigo concluiu que é preciso identificar e analisar as percepções das crianças sobre o turismo, uma vez que são elementos importantes na construção de suas identidades individuais e coletivas e nas representações daquilo que o turismo significa para o público infantil. Nesse sentido, os autores concluem também que as percepções das crianças sobre esse campo devem ser incorporadas a processos tanto de concepção e implementação de políticas públicas, quanto de gestão dos impactos do turismo.

Outro artigo que também foi feito com base em um estudo realizado apenas com crianças e que utiliza, para além de entrevistas, a técnica de desenhos, é **"Etnografia e Turismo: um estudo das percepções e sentimentos de crianças residentes na Ilha do Mel – PR"** (Piola; Andrade; Kushano, 2018), publicado em 2018 e cujo assunto está no próprio título.

A abordagem etnográfica orientou a aplicação e a interpretação dos dados recolhidos durante o trabalho de campo, realizado com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal do Campo Nova Brasília, localizada na Ilha do Mel (PR). A opção por tal abordagem veio na esteira de um amadurecimento, do ponto de vista do diálogo metológico com a Etnografia, dos estudos existentes sobre o turismo infantil e de uma ampliação, no Brasil, no número de interessados nesse campo.

Além disso, o emprego da etnografia como metodologia de pesquisa conferiria, segundo os autores, visibilidade às percepções e sentimentos infantis, nem sempre considerados em uma sociedade adultocêntrica; há, nesse ponto, uma crítica à forma como as percepções das crianças são

consideradas nos estudos do Turismo. Considerando tudo isso, a proposta do estudo era compreender quais seriam as influências do turismo no cotidiano das crianças residentes na Ilha do Mel (PR).

Após uma caracterização geográfica da Ilha, o artigo analisou as respostas oferecidas pelos pesquisados, que se concentraram em três aspectos: 1. a percepção de que as crianças reconhecem quais são os atrativos turísticos consolidados em seu território; 2. o entendimento de que o turismo exige deslocamento e 3. a crítica ao impacto ambiental provocado pelo turismo.

Ao final, a pesquisa expôs como as crianças, embora muitas vezes sejam excluídas das discussões acerca do turismo em seu território, demonstram ter uma consciência bastante clara de "seus contextos sociais, políticos e ambientais" (Piola; Andrade; Kushano, 2018).

Alinhadamente às pesquisas feitas com base no contato direto com o público infantil, o estudo de caso **"A importância do brincar e do turismo na infância: um olhar para a Brinquedoteca Keka & Companhia, Itabuna, Bahia"** (Kushano, 2018) analisa as possibilidades da brinquedoteca citada oferecer uma interface com o turismo infantil.

Tomando como ponto de partida a ideia do protagonismo infantil na produção cultural, a pesquisa toca no tema da problemática do consumo que transforma o brinquedo em mercadoria, esvaziando o conteúdo simbólico e de aprendizado presente no ato de brincar. Nesse sentido, as brinquedotecas atuariam na contramão desse processo, se constituindo como lugares adequados para o desenvolvimento do brincar e da produção cultural de crianças.

A partir de uma análise dos referenciais teóricos publicados sobre o tema, de visitas técnicas, entrevistas e da observação não participante realizada junto às crianças frequentadoras da Keka & Cia, a autora argumenta que brinquedotecas como essa atuam diretamente no desenvolvimento "físico-motor, socioemocional e cognitivo" (Kushano, 2007) das crianças.

Publicado em 2007, o artigo sublinha a incipiência dos estudos no campo do Turismo com e para crianças. Ao relacionar o turismo pedagógico ao familiar, a autora esboça um conceito de turismo infantil, cujos princípios são aprofundados em suas publicações posteriores (Kushano, 2013) (Kushano, 2023).

Como contribuição para ampliar o mencionado campo de pesquisa, o artigo apresenta quatro propostas a serem implementadas pela Brinquedoteca Keka & Companhia, como uma forma de expandir seu campo de atuação, relacionando suas atividades ao turismo.

O artigo **"Memórias afetivas na infância e seu impacto na formação do turista"** (Rocha; Bezerra; Fragoso; Duarte, 2022) aborda as memórias constituídas na infância e propõe, nesse sentido e por meio de uma pesquisa em forma de questionário, entender como as memórias de viagens realizadas nessa fase da vida influenciam as escolhas turísticas dos indivíduos em idade adulta.

A partir da ideia, então, de que a experiência proporcionada por um lugar turístico constitui um componente importante no desempenho de um destino, a pesquisa apresenta diversos autores cujos recentes estudos demonstram a relação entre o turismo de experiência e a memória afetiva dos indivíduos. Entre esses autores, estão Phoebe Everingham, Pau Obrador e Hazel Tucker, com seu artigo de 2021; May Kristin Vespestad, Frank Lindberg e Lena Mossberg, com sua publicação de 2019; Leandro Tonetto, Fabricio Tarouco e Filipe Costa, com seu trabalho de 2018; e Leopold Lucas, com seu artigo de 2019.

O artigo em análise está fundamentado na noção de "memória coletiva", proposta por Maurice Halbwachs, que concebe a formação dessa memória como uma composição arranjada a partir de múltiplos fragmentos individuais em permanente ressignificação. Ao discutirem os estudos "A infância como construção social", de Pinto, de 1997; "A influência dos filhos no processo de decisão de compra e consumo alimentar das famílias", de Wilson Ravelli Elizeu Maciel, Dario de Oliveira Lima-Filho, Filipe Quevedo-Silva e Leandro Sauer (2018); e de Ariès (1981), os autores do artigo buscaram demonstrar as maneiras pelas quais a ideia de infância foi se transformando, ao longo do tempo, até alcançar a concepção contemporânea, associada ao consumo e a um protagonismo infantil na escolha por destinos turísticos.

A pesquisa proposta pelo artigo foi caracterizada como sendo de caráter exploratório e de abordagem qualiquantitativa; ela revelou que a escolha de destinos turísticos, por parte dos adultos, tem relação direta com sua memória afetiva, seja ela individual ou coletiva. Em outros termos: o envolvimento sentimental que uma pessoa adulta tem com um local visitado em sua infância afeta sobremaneira as decisões dos destinos de viagem que ela escolhe.

Embora os artigos analisados até aqui trabalhem, de maneira geral, com os aspectos positivos da interface entre Turismo e infância, é preciso que voltemos a sublinhar a prevalência observada em nossas buscas daqueles que relacionam a atividade turística à exploração sexual de menores. Esse é um tema sensível que, há décadas, desperta o interesse de pesquisadores de dentro e de fora do Brasil. Os artigos sobre esse tema e que estão indexados na plataforma "Publicações de Turismo" revelam

uma multiplicidade de recortes temáticos e uma perenidade no que concerne tal assunto –, até porque, sobre essa última característica, mesmo pesquisas mais recentes ainda procuram discutir as alternativas para o enfrentamento do problema.

Com o propósito de oferecer uma amostra dos textos que encontramos em nossa busca e que examinam o tema, selecionamos dois artigos que o fazem – um publicado no Brasil e, outro, no México –, e eles serão analisados agora.

O texto **"La Explotación Sexual Comercial Infantil (ESCI) en el Turismo. Análisis del turismo sexual internacional que afecta a la niñez"** (González, 2005), escrito pela autora mexicana Laura A. Aguilar González, trabalha a questão da ESCI em uma perspectiva global. Publicado em 2005, é o mais antigo estudo sobre o tema dentre aqueles que também o abordam e estão indexados à plataforma pesquisada. As análises de González concentram-se nas primeiras ações de combate à ESCI, operadas no final da década de 1980 em âmbito mundial. Segundo a autora, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada em 1989 pelas Organização das Nações Unidas (ONU), foi pioneira em adotar, como um de seus focos, o combate e a prevenção à exploração sexual de menores praticada por turistas.

González sublinha que a atividade turística em si não é a causa da exploração sexual de menores, mas o meio pelo qual essa prática se propaga. E, embora o problema seja complexo, multidimensional e de difícil solução, o caminho para seu enfrentamento passaria pela desmistificação de que expor esse problema seria danoso para o destino turístico em que ele ocorre. Além disso, a autora defende que o combate à ESCI deve ser operado em conjunto com a sociedade civil organizada, as instituições governamentais e a iniciativa privada, setores responsáveis por prevenir e combater criminalmente a prática, educar os profissionais do turismo e alertar os viajantes sobre ela.

As ideias de expor esse problema e de que seu combate depende de uma ação conjunta capaz de reunir os poderes públicos e os diversos setores da sociedade civil reaparecem no artigo **"Turismo, ética e responsabilidade social com crianças e adolescentes"** (Campos, 2013). Neste artigo, as análises se detiveram mais à atuação do poder público federal brasileiro no que diz respeito às ações de prevenção e de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes no turismo.

O texto se desenvolve a partir de três fundamentos: 1. a ideia de que universalidade dos direitos humanos se estende às crianças e adolescentes; 2. a compreensão de que a violação desses direitos, para que seja combatida,

precisa ser exposta e discutida pelos profissionais e empresas de turismo e 3. o entendimento de que a prevenção e o enfrentamento da exploração sexual de menores consiste em uma responsabilidade social compartilhada entre todos os participantes da cadeia produtiva do turismo.

Ao apresentar dados estatísticos acerca da exploração sexual de menores no Brasil e no mundo, o autor, Neio Campos, reconhece ser a assimetria socioeconômica um dos pilares desse problema. Em consonância com González (2005), ele expõe as maneiras pelas quais um conjunto de ações iniciadas na década de 1990 pelo poder público federal brasileiro tornou mais efetivo o combate à exploração sexual de menores no âmbito turístico; dentre essas ações, o autor destaca: Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Prostituição Infanto-Juvenil (iniciada em 1993); o Seminário das Américas, realizado em Brasília (1996); o programa de Turismo Sustentável e Infância (TSI) (2004); o III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (2008); e o Projeto de Prevenção à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Turismo (2013).

A visibilidade que foi conferida à questão por meio de discussões públicas e, ao mesmo tempo, por meio do oferecimento de informações acerca das ações e protocolos de combate à exploração sexual de menores no Turismo, seriam, de acordo com Campos, as medidas primordiais para a prevenção e o enfrentamento do problema. Embora o artigo assinale os profundos impactos psíquicos do abuso infantil na vida adulta, reconheça a complexidade desse problema no contexto turístico e perceba suas relações com o crime organizado, ele não oferece contribuições mais consistentes e atualizadas em relação a um efetivo combate a esse problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na área do Turismo, a infância tem a nos dizer que precisamos olhar as crianças e suas infâncias de modo holístico, visando sua integridade física e mental – mas também, e sobretudo, sempre nos atentando a lhes proporcionar momentos de lazer e turismo agradáveis e memoráveis –, sejam esses momentos junto das famílias, ou em atividades com demais crianças e educadores ou recreadores, por exemplo.

O fato de termos analisado, neste texto, artigos sobre as contribuições transdisciplinares entre Turismo e infância e eles terem enfoques em diferentes áreas já ressalta, por si só, a importância de se ter um olhar transdisplinar para a infância e, também, para o Turismo.

Como procuramos expor, boa parte das produções acadêmicas apresentadas neste artigo tratam dos aspectos mercadológicos do turismo infantil,

ressaltando os benefícios econômicos e o papel decisório das crianças na escolha do destino e/ou atrativo turístico. São poucas as publicações que problematizam as questões éticas ligadas ao estímulo do consumo infantil e seus impactos no brincar e nas culturas das infâncias no âmbito da criança enquanto turista e anfitriã.

A análise dos artigos publicados também revelou que, embora existam pesquisas cujo ponto de partida seja a escuta qualificada da opinião das crianças acerca de como percebem o turismo, essas pesquisas não predominaram entre os textos selecionados. Em contrapartida, os poucos estudos realizados por meio do contato direto com crianças, cuja metodologia incluiu a aplicação de entrevistas e a produção de desenhos, revelaram que elas apresentam uma clara consciência dos impactos do turismo em seus territórios, assim como uma apurada percepção de suas necessidades e preferências enquanto turistas.

Ainda entre os artigos que têm as crianças como protagonistas, são raras as análises que tratam de temas sensíveis, como a exploração sexual de menores pelo Turismo. Em geral, as publicações dedicadas à questão se debruçam sobre quais são as ações de combate ao crime de exploração sexual, como tais ações são executadas pelos poderes públicos e de que maneira setores da sociedade civil podem contribuir para a construção de uma política de combate à exploração sexual de menores. Consideramos razoável que os limites impostos por procedimentos éticos de pesquisa protejam as crianças e os adolescentes expostos a contextos exploratórios; todavia, ao deixarmos de ouvir esses indivíduos, silenciamos em relação à forma como a exploração sexual decorrente do turismo opera individualmente e deixamos de discutir quais são seus impactos na vida daqueles que são enredados nesse crime.

Em que pese o fato de muitos dos artigos analisados não apresentarem a compreensão dos autores sobre crianças e suas infâncias, há de se notar um fator positivo nos estudos, que dão visibilidade aos turistas e comunidades locais mirins.

É preciso que haja mais pesquisas na área da Economia, da Sociologia, da Geografia, da História, bem como nos próprios estudos dos Fundamentos do Turismo e da Hospitalidade, que, ao dialogarem em prol das crianças e suas infâncias, contribuam para que tenhamos mais clareza em como planejar e gerir – de forma sustentável, ética e responsiva – o Turismo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CAMPOS, I. R.; OCHOA, H. R. Turismo social en Barcelona: ¿mecanismo de inclusión de la infancia? *ARA: Revista de Investigación en Turismo*, v. 11, n. 1, 2021, p. 1-14. Disponível em: https://raco.cat/index.php/ARA/article/view/391401. Acesso em: 9 jan. 2025.

CAMPOS, N. Turismo, ética e responsabilidade social com crianças e adolescentes. *Cenário*, Brasília, v.1, n.1, p. 46-55, dez. 2013.

CARNEIRO, M. M. C.; VELOSO, A. R.; FERRAZ, S. B.; CAMPOMAR, M. C. Os atributos valorizados por crianças e adolescentes na escolha de destinos turísticos. Turismo: Visão e Ação, v. 17, n. 2, p. 475-507, mai./ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rtva/article/view/7960. Acesso em: 9 jan.2025.

CERIBELI, H. B.; CAMPOS, A. A. Produtos e serviços turísticos para a criança ofertados nos hotéis de Ouro Preto – MG. Revista de Turismo Contemporâneo, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 232-250, 2018. DOI: 10.21680/2357-8211.2018v6n2ID13676. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/turismocontemporaneo/article/view/13676. Acesso em: 9 jan. 2025.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DUARTE, R.; ROCHA BÍSCARO, V.; PRAIA JUNIOR, J.; EDUARDO DE OLIVEIRA SANTOS, G. Consumo turístico de famílias brasileiras com crianças e idosos. *Cenário: Revista Interdisciplinar em Turismo e Território , [S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 43-60, 2024. DOI: 10.26512/rev.cenario.v11i2.45813. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistacenario/article/view/45813. Acesso em: 9 jan. 2025.

FAZOLIN, M. A. F. de G.; MERCADANTE, L.A.; GRANDO, P.G. Fomentando a educação não formal no lazer e recreação em hotéis. *LICERE*, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, dez. 2015.

GODOY, F. A.; CARVALHO, L. D. Participação infantil. *In:* CARVALHO, L. D.; BIZZOTTO, L. M. (org.) *A criança e a cidade:* participação infantil na construção de políticas públicas. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEIPEI/TEIA, 2022.

GONZÁLEZ, L.A.A. La Explotación Sexual Comercial Infantil (ESCI) en el Turismo. Análisis del turismo sexual internacional que afecta a la niñez. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v. 3, n.1, p. 207-210, 2005.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância:* da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IRIBARRY, I. N. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 483-490, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/i/2003.v16n3/. Acesso em: 9 jan. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. *In:* FARIA FILHO, L. M. (org.). *A infância e sua educação:* materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUSHANO, E. S. Produção cultural e turismo na infância – um olhar para a Brinquedoteca Keka & Companhia, Itabuna, Bahia. *Caderno Virtual de Turismo*, *[S. l.]*, v. 7, n. 3, 2008. Disponível em: https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/207. Acesso em: 9 jan. 2025.

KUSHANO, E. S. Turismo Infantil: uma proposta conceitual. *Turismo e Sociedade*, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, 2013. DOI: 10.5380/tes.v6i1.28094. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/28094. Acesso em: 9 jan. 2025.

KUSHANO, E. S. *Turismo e infância*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista de Educação Pública, [S. l.]*, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.915. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915. Acesso em: 10 jan. 2025.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. *Revista Contexto & Educação, [S. l.]*, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2008.79.65-82. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1052. Acesso em: 9 jan. 2025.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MEAD, M. *Coming of age in Samoa:* a psychological study of primitive youth for western civilization, Harmondsworth: Penguin Books, 1981.

MEAD, M. *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. Tradução: Rosa R. Krausz. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MONTERRUBIO, C.J.C.; GARCÍA, M. Percepciones de la comunidad local infantil en Huatulco, México. Un acercamiento al estudio del cambio sociocultural asociado al turismo. *El Periplo Sustentable, [S.l.],* n. 20, p. 149-185, 2011. ISSN 1870-9036. Disponivel em: https://rperiplo.uaemex.mx/article/view/5023. Acesso em: 9 jan. 2025.

OLIVEIRA, L. G de; KUSHANO, E. S. Turismo e ilheidade: o olhar de crianças residentes da vila de encantadas, na Ilha do Mel (Paranaguá - PR). *Cenário: Revista Interdisciplinar em Turismo e Território*, Brasília, v. 7, n.12, p. 25-41, ago. 2019.

PIOLA, F. G.; ANDRADE, D. C. G.; KUSHANO, E. S. Etnografia e Turismo: um estudo das percepções e sentimentos de crianças residentes na Ilha do Mel – PR. *Applied Tourism*, v. 3, n. 2, p. 1-35, 2018. DOI: 10.14210/at.v3n2.p01-35. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/ijth/article/view/13232. Acesso em: 12 jan. 2025.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROCHA, M. C. V. da; BEZERRA, F. E. O., A.; FRAGOSO, P. A. D.; DUARTE, A. L. F. Memórias afetivas na infância e seu impacto na formação do turista. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo (ReAT)*, v. 16, n. 2, p. 38-60, jul./dez. 2022. DOI: 10.15210/reat.v16i2.1774. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/AT/issue/view/1100. Acesso em: 9 jan.2025.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In:* SARMENTO, M. J. *Sociologia da Infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat Editora (PUCPR), 2013a. p. 13-46.

SARMENTO, M. J. *Seminário em Sociologia da Infância*. Aula proferida no Programa de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, *campus* de Braga, Portugal, 2013b. Notas de aula.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRESENÇA DO ATELIÊ NAS PRÁTICAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Marcela Juliana Chanan[1]

RESUMO

Este texto nasce da atuação da autora como professora-pesquisadora do "chão da escola", ou seja, protagonista da ação pedagógica que exerce e que vivencia em seu cotidiano com bebês e crianças pequenas. Essa ação se dá por meio da observação participante e do registro fotográfico de propostas planejadas; para isso, a autora se utiliza, em diálogo com pressupostos teóricos, da escuta. O presente artigo tem como objetivo promover a visibilidade e a reflexão sobre a importância do ateliê, na educação infantil, como espaço de investigação, exploração e criação de proposições que tenham, nelas, múltiplas linguagens entrelaçadas – mas também como um espaço de encantamento com tais proposições –, visando, por meio delas, a garantia do desenvolvimento integral. Este texto também busca demonstrar a conclusão da autora de que a presença do ateliê nas práticas pedagógicas está vinculada ao estabelecimento de um novo olhar para a pedagogia e para a arte; ao investimento na formação artística e cultural; e a uma postura docente que valoriza o ato criativo, as singularidades, a curiosidade e os ritmos de cada bebê e de cada criança, garantindo a eles aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ateliê. Bebês. Arte. Estética.

ABSTRACT

This text arises from the author's role as a teacher-researcher on the "school floor"; in other words, as the protagonist of the pedagogical action she exercises and experiences in her everyday life with babies and young children. This action takes place through participant observation and photographic recording of planned proposals; to fulfill this, the author makes use, in dialogue with theoretical assumptions, of listening. This article aims to promote the visibility of and the reflection on the importance of the studio, in early childhood education, as a space not only

1 Pedagoga, arte-educadora, brincante, formadora de professores. Especialista em Educação de 0 a 3 anos pelo Instituto Singularidades, com aperfeiçoamentos no campo da Psicanálise pelo Instituto Sedes Sapientiae. Atua na área da Educação há 20 anos, em escolas particulares, quintais brincantes, espaços culturais e escolas públicas. Idealizadora do Blog Cultura Infantil, no qual compartilha sua produção de conhecimento relativa ao trabalho com as infâncias – abordando temas como o brincar, a arte, a literatura, a natureza e o corpo. *E-mail*: marcelachanan@gmail.com.

for the investigation, the exploration and the creation of propositions that hold, within them, multiple intertwined languages – but also as a space of the enchantment related to these propositions – pursuing, through them, the guarantee of integral development. This text also aims to demonstrate the author's conclusion that the presence of the studio in pedagogical practices is linked to a new outlook on pedagogy and art; to the investment in artistic and cultural training; and to a teaching stance that values the creative act, the singularities, the curiosity and the rhythms of each baby and each child, guaranteeing they obtain meaningful learning.

Keywords: Child education. Studio. Babies. Art. Aesthetics.

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE PEDAGOGIA E ARTE

> Os pequenos nos convidam a experimentar. Eles têm a arte dentro de si. Eles criam arte. Eles dizem algo. Algo que perdemos. Algo atraente e sedutor. Algo que não reconhecemos. E que não podemos explicar. Tudo é muito maior. Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre vida e obra. Essas são coisas inseparáveis (Holm, 2007).

A compreensão da presença do ateliê na educação infantil começa por meio do ato de conhecer e refletir sobre as concepções que sustentam o saber-fazer docente dentro de uma pedagogia participativa. Muitos espaços educativos que atuam com a primeira infância ainda mantêm um trabalho fundamentado em uma pedagogia transmissiva, da qual será preciso se deslocar para avançar na direção da realização um trabalho com arte e infância que leve em consideração uma perspectiva contemporânea.

A arte, na primeira infância, não está ligada à alfabetização, à motricidade, ao ensino de cores ou técnicas, a fazer produções com moldes, a dar atividades prontas para pintar e seguir pontilhados; todos esses são modelos feitos por adultos, que englobam também decorações, lembrancinhas, cópias, reproduções, releituras, desenhos estereotipados ou explorações espontaneístas em geral – nenhum deles está alinhado ao trabalho com ateliê.

Talvez, essa concepção de educação tradicional seja tão presente em muitas(os) professoras(es) porque fez parte de suas formações na infância e até na graduação, o que reflete em seu fazer docente. Nesse sentido, é necessário ter clareza na análise de como cada pedagogia concebe a educação, de forma a retomar a imagem de criança, de docência, de como bebês e crianças aprendem – e, assim, criar um novo olhar para os organizadores da ação pedagógica: os espaços, os materiais, os tempos e as relações.

Na pedagogia transmissiva, a educação é centrada na(o) professora(r), que é um adulto, e, por isso, nomeamos essa pedagogia como adultocêntrica. No contexto da educação de bebês e crianças, vê-se que a infância é

escolarizada, sendo tal etapa da vida das crianças vista como preparatória para o ensino fundamental I – por isso, ela é denominada de pré-escola (a creche é menos valorizada, mas segue os mesmos padrões).

O conteúdo, nessa perspectiva, é exposto/aplicado/repassado para ser memorizado por meio de repetição, de treino e/ou de cópia, em lições e tarefas esvaziadas de sentido, tornando o aprendiz um sujeito passivo. O professor ensina enquanto os alunos estão controlados e vigiados em sala de aula, cada um em sua carteira; a mente trabalha, e o corpo é anulado. Professor eficiente é aquele que garante que todos estejam disciplinados e dando as respostas certas. As atividades são prontas, padronizadas e com um passo a passo para alcançar um resultado ou uma resposta única. A obediência se dá pelo autoritarismo, ou seja, pelo medo ou pela chantagem. Há um roteiro de conteúdos a seguir, que foi programado do início até o final do ano, inclusive com uma rotina rígida de horários, na qual os conhecimentos são fragmentados em disciplinas. Os alunos são comparados uns aos outros, e a avaliação é focada no desempenho, de acordo com o produto final (sabe ou não sabe, consegue ou não consegue, certo ou errado). Traduzindo isso de forma prática, para a educação infantil: a criança não é sequer vista como criança, e sim como aluno; o bebê nem é considerado pessoa, e sim algo que virá a ser uma pessoa. Ou seja, crianças e bebês são tratados como miniadultos, vistos como tábulas rasas, seres vazios de conhecimento; bastaria, assim, prepará-los, neles despejando conteúdo. Não são ensinados a pensar, a ter opções de escolha e lhes são tolhidas as perguntas e a curiosidade.

A pedagogia participativa, diferentemente da transmissiva, carrega uma concepção de educação para e com as infâncias[2]. É uma concepção que respeita os direitos infantis e considera a escuta como princípio fundamental. O bebê e/ou a criança estão no centro do processo de construção do conhecimento; portanto, são ativos, protagonistas e autores, vistos como capazes, criativos – produtores de uma cultura que se expressa por meio de múltiplas linguagens, cultura essa que abarca diversas formas de ser e de ver o mundo ao redor. Essa imagem do que é uma criança está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010):

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (MEC, SEB, 2010, p. 9).

2 O termo "infâncias", no plural, está presente na antropologia da criança pois, em cada parte do mundo, a infância tem um valor; a infância não é igual para todas as culturas, já que em cada uma delas as crianças têm experiências distintas.

Considerando isso, pode-se dizer que cada professora(r) traz consigo uma imagem de criança ligada às suas histórias e vivências; essa bagagem direciona seu modo de se relacionar com os bebês e com as crianças, sendo bem particulares as formas pelas quais cada um se comunica e estabelece relações com eles (o tom de voz, o toque, a abertura para a escuta, a observação e a legitimação das ações infantis). É necessário, nesse contexto, que as(os) professoras(s) se auto-observem, se escutem, de modo que possam verificar se a imagem que, nas teorias pedagógicas, buscam ter sobre a imagem de criança não está, na realidade, conflitando com o que praticam. Ler e memorizar os conteúdos dos livros de pedagogia, além de falar bonito sobre as crianças, não basta: é preciso fazer com elas no cotidiano, praticar a teoria, refletir e dialogar com a realidade. Como diz Paulo Freire (2013): "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática".

Levando em conta esse contexto, pode-se afirmar que colocar, no ambiente educacional infantil, a escuta como princípio fundamental ajuda a garantir uma educação democrática, participativa, significativa, fazendo valer os direitos infantis, historicamente negados, e contribuindo para o fortalecimento dessa imagem da criança potente. Gosto da ideia de se fazer a escuta também com os olhos, pois acredito que a observação e a escuta andam sempre juntas, conforme atestam as educadoras Lella Gandini e Jeanne Goldhaber (2002):

> Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observarmos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos (Gandini; Goldhaber, 2002, p. 152).

São inúmeras as oportunidades que temos, no cotidiano, de observar e escutar os bebês (por seus gestos, suas expressões, suas ações, seus balbucios, seus choros etc.) e as crianças, aprendendo com elas sobre elas, sem idealizações; conhecendo-as, deslocando o olhar de nós mesmas(os) para nos conectarmos às infâncias delas, de forma empática e respeitosa. Carla Rinaldi (2014) nos traz luz sobre como se dá essa escuta:

> Escuta que não produz respostas, mas constrói perguntas. Escuta que é gerada pela dúvida, pela incerteza, que não é insegurança [...]. Escutar não é fácil: requer consciência e, ao mesmo tempo, uma suspensão de nossos julgamentos, e, sobretudo, dos preconceitos. Requer disponibilidade para a mudança, requer que mostremos a nós mesmos o valor do desconhecido e que vençamos o sentimento de vazio precariedade que toma conta de nós cada vez que nossas certezas são colocadas em crise (Rinaldi, 2014, p. 83).

O princípio da escuta é, assim, uma atitude que, se o docente colocar em prática, não só transforma o fazer pedagógico como colabora com os processos de reinvenção, de transformação e de mudança de perspectiva (da educação transmissiva e tradicional para a educação participativa). Faz com que o docente aprenda a trabalhar com a complexidade, com o não saber, com o imprevisto, com a descoberta, com a pesquisa, com a multiplicidade de sentidos, com a flexibilidade e com diferentes percursos fomentando o pensamento reflexivo e questionador. Além disso, estimula que os docentes adquiram uma postura pesquisadora de abertura para reconhecer e rever seus preconceitos e intolerâncias, de estudo para mudar as atitudes, de se manterem sempre atualizados – e, assim, poderem combater o racismo e a discriminação, ao invés de reproduzirem padrões normativos. Freire (2013) reconhece o impacto que esses padrões podem ter na escuta e nos ajuda a pensar sobre eles:

> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (Freire, 2013, p. 118).

É fato que nós, adultos, deixamos marcas nas vidas dos bebês e das crianças; sendo os educadores (todos os envolvidos no processo educativo, não apenas a professora ou o professor) pessoas adultas com as quais os bebês e as crianças convivem durante muitas horas semanais, tais marcas são deixadas também por eles. Nesse sentido, infelizmente há profissionais que, diante de estereótipos e de estigmas relativos à cor de pele, ao corpo, à religião, à organização familiar, à identidade de gênero etc., se omitem e se negam a estudar e a compreender essas dimensões, chegando ao ponto de reproduzirem tais padrões desde a educação infantil. Há muitas problemáticas em torno desse assunto, sobre as quais não vou me

estender aqui – mas saliento que é essencial que as instituições de educação infantil promovam formações docentes contínuas e discussões fundamentadas para o combate dessas questões.

A educação atende famílias de contextos diversos (dos negligenciados pelo Estado até os mais privilegiados) e engloba uma grande rede de relações entre profissionais, famílias, crianças e comunidade; isso nos leva a compreender que há a necessidade de que seja implementado, para os profissionais da educação, um currículo que acolha e inclua todas as formas de ser e se organizar. Como diz a escritora Chimamanda Ngozi Adichie (2009), a escuta nos protege do perigo de uma história única, de modo que não reduzamos as complexidades dos seres a um único aspecto.

A escuta cria um clima receptivo, com a criança se sentindo vista, importante, legitimada, acolhida, respeitada. Além disso, essa atitude docente afeta o coletivo e o individual, e sua permanência sustenta a prática pedagógica. Professoras(es) que escutam demonstram disponibilidade, empatia, coerência e abertura a novos saberes e processos de mudança, além de silenciamento de seu adultocentrismo – uma aprendizagem diária e longa. O ato de escutar para além do ouvir amplia nosso olhar e nos apresenta infâncias plurais, dando-nos as oportunidades de aprendermos a ver o mundo sob o ponto de vista das crianças – um mundo articulado; e de percebermos a subjetividade presente nas formas das crianças de ser, ver, sentir e interpretar o mundo que as rodeia a partir de suas experiências. Por meio da escuta, aprendemos também a ver beleza nas perguntas infantis (nem sempre faladas verbalmente), em suas teorias e em suas experimentações, sem reduzir ou simplificar as propostas só porque as crianças são pequenas. A escuta aos bebês e às crianças nos ensina sobre singularidade, pois eles não são todos iguais, mesmo que estejam em uma mesma faixa etária; podem, nesse caso, até ter processos de aprendizagem e desenvolvimento próximos – mas não iguais. E a escuta nos ensina, finalmente, sobre os contextos familiares e culturais dos bebês e das crianças.

Volto a referenciar palavras de Freire (2013): "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"; ou seja, na educação infantil, as aprendizagens estão vinculadas às boas situações que o docente é capaz de criar, para que, nelas, bebês e crianças atuem. Os eixos que estruturam essas práticas pedagógicas são o brincar e o interagir como formas de habitar o mundo, de conhecê-lo, de descobrir os sentidos das coisas presentes ao redor. Portanto, essas situações devem compreender experiências que envolvam liberdade, diversidade e múltiplas linguagens (movimento, literatura, construção, desenho, pintura, jogo simbólico etc.) por meio de explorações, criações, investigações e descobertas por todos os sentidos; assim, bebês e crianças podem ter melhores condições de apropriar-se das experiências vividas.

Os ambientes devem ser planejados com intencionalidade pedagógica relativa às devidas escolhas de materiais, espaços, tempos e relações, sempre de acordo com os princípios éticos, estéticos e políticos (MEC, SEB, 2010) prezando a qualificação das propostas.

Ter intencionalidade pedagógica é diferente de fazer uma lista de objetivos por faixa etária, como um manual a ser executado e que não considera a escuta e os conhecimentos dos bebês e das crianças. As intenções pedagógicas, no âmbito de educação infantil de bebês e crianças pequenas, devem ser baseadas em fundamentos, valores, pesquisas e teorias contemporâneas sobre o trabalho com a primeira infância. Intencionalidade pedagógica envolve planejar um contexto de aprendizagem e tudo aquilo que faz parte dele, criando um ambiente esteticamente agradável e provocativo; tendo clareza do porquê de todas as escolhas relativas aos materiais, ao tempo, ao espaço e às relações; e tendo consciência tanto sobre os aspectos em relação aos quais se deve manter a observação, como sobre as formas de interação adulto-criança.

As propostas precisam fazer sentido para os bebês e para as crianças. Novamente, as palavras de Freire (2013) elucidam: "Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante ". Ou seja, quando essas propostas são significativas, o processo todo torna-se muito mais prazeroso e encantador – tanto para os bebês e as crianças, quanto para os docentes, que percebem sua escuta e observação materializadas. Isso fortalece a manutenção da continuidade das pesquisas, explorações, criações e experimentações, além de colocar os bebês e as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, Alfredo Hoyuelos e Maria Antonia Riera (2019) nos esclarecem que:

> Analisar uma mesma situação educativa durante um período longo de tempo nos permite ver como crescem a brincadeira e a atividade, como evoluem as relações entre as crianças e como vamos adequando o desenho da situação de acordo com os processos infantis. (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 88).

É dessa forma que se estrutura a continuidade das propostas educativas – estejam elas dentro de um projeto ou não –, criando, com os bebês e com as crianças, um percurso em que o planejamento é vivo, guiado por elas e construído a cada proposta – construção essa que se dá de acordo com aquilo que eles nos trazem e por meio de nossa escuta (englobando interesses, necessidades, curiosidade e pesquisas infantis). Ademais, as propostas devem estar articuladas ao currículo escolar e aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Além disso, é necessário considerar as experiências e os saberes infantis, bem como o diálogo com o território e/ou com a comunidade. Lembrando que

estamos falando de uma etapa da educação básica que se chama Educação Infantil – e não Ensino Infantil –, portanto, não existe a lógica de aula, e a avaliação foca o processo, com acompanhamento durante todo o percurso.

Cabe destacar que a construção de conhecimento e o desenvolvimento infantil são processos não lineares; ou seja, acontecem em ritmos e tempos diferentes para bebês e crianças da mesma faixa etária, a depender das diferentes vivências e relações nos ambientes comunitário, escolar e familiar, considerando um olhar integral. Inclusive, a parceria dos educadores com as famílias dos bebês e das crianças é muito importante para que essa compreensão seja fortalecida.

OUTROS ASPECTOS DA PEDAGOGIA PARTICIPATIVA

Voltando à temática de promover sentido às práticas educacionais, podemos estender essa ideia também para o cotidiano e para o ateliê, como será explicado mais adiante. Um cotidiano com sentido foge do imediatismo, da lógica de produtividade, dos modismos e da celebração de datas comemorativas. Bebês e crianças investigam tudo, o tempo todo; tudo o que permeia suas vidas cotidianas é conteúdo e deve fazer parte do currículo educacional destinado a eles. Nesse sentido, a presença do ateliê pode ser interpretada como uma parte do que acontece no cotidiano, não sendo mais importante, por exemplo, que os cuidados pessoais e as práticas sociais presentes na jornada da educação infantil. Cada elemento dessa jornada tem seu valor, e, assim, não cabe compará-los uns aos outros – todos são importantes na educação infantil.

Na pedagogia participativa, o professor é a figura de autoridade – mas uma autoridade construída a partir de vínculo afetivo com seus educandos. A responsabilidade do professor, nesse contexto, está em garantir um trabalho que seja de qualidade e que esteja de acordo com os documentos que regem a Educação Infantil. Ele deve agir, juntamente dos bebês e das crianças, como cocriador de saberes e de cultura, promovendo a materialização da escuta e a visibilidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento –, fazendo esse último por meio da documentação pedagógica, o que é diferente de simplesmente ter um portfólio cheio de folhas A4 – isso não interessa nessa concepção de educação.

O papel da escola, na pedagogia participativa, é formar cidadãos críticos, que exerçam sua cidadania num contexto democrático, reflexivo, igualitário, inclusivo e equitativo. Nessa perspectiva, a educação forma sujeitos colaborativos, questionadores e autônomos, ao contrário de executores, obedientes e individualistas. Escola, na visão dessa pedagogia, é lugar de diálogo, de diversidade, de curiosidade, de engajamento, de potência. E não basta apenas querer trocar a pedagogia de uma escola para,

assim, "entrar na moda"; a mudança para ela, se feita, ocorre tanto de maneira conceitual, como de maneira prática. Mesmo assim, a pedagogia participativa não tem uma receita a seguir, não contempla apenas uma forma (ou fôrma); ela é plural.

Uma das metodologias abarcadas pela pedagogia participativa, na educação infantil, é a escola investigativa. Essa metodologia considera que a investigação é uma das formas de as crianças estarem no mundo e também uma das formas de as(os) professoras(es) se debruçarem sobre os cotidianos dessas crianças – cotidianos cujas vivências estão sempre acompanhadas de perguntas, hipóteses, observações, testes, criações e interpretações. A incerteza, assim, faz parte desse cenário. A pedagogia participativa tem a curiosidade como valor e busca promovê-la e sustentá-la na potente parceria professor-criança, criando um clima de bem-estar.

É importante notar, antes de começar o assunto seguinte, que, a partir daqui, faço questão de destacar a diferença entre duas palavras que utilizo para falar sobre a estrutura da escola e que parecem sinônimas: "espaço" e "ambiente"; nesse contexto, elas são diferentes. Quando uso a palavra "espaço", refiro-me ao espaço físico; quando uso "ambiente", referencio os cenários que criamos para receber os bebês e as crianças – seja em um contexto específico, ou mesmo na sala referência.[3]

Dito isso, nas escolas investigativas, o senso estético compõe a preparação de cada ambiente e de cada proposta, estando presente em todos os espaços – desde as cores das paredes até as formas de exposição dos trabalhos e de documentação nos murais –, passando pelas escolhas não só de brinquedos e de materiais, mas também dos tipos de mobiliários de uso interno e externo (salas e parque). Isso porque os espaços são vistos como educadores e, como tal, precisam ser, dentro do projeto pedagógico, pensados, discutidos e planejados pela equipe e pela comunidade escolar.

Em outras palavras, a escola toda é considerada um contexto de aprendizagem, capaz de dar visibilidade às concepções pedagógicas trabalhadas. Assim, qualquer mudança na estrutura dos espaços físicos precisa ser fundamentada; nesse processo, todos devem ser ouvidos –, mas não há espaço para achismos por parte dos profissionais, e sim para sugestões fundamentadas em estudos. Também é possível abrir espaço para iniciativas como, por exemplo, convidar, para participar das conversas, um especialista que pense espaços educativos dentro da concepção de pedagogia participativa.

3 Na educação infantil, não existe a lógica de sala de aula para bebês e crianças. Assim, a partir de uma outra perspectiva de pedagogia – na qual o ambiente, os materiais e as relações são planejados de modo a proporcionar boas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral –, surge o termo "sala referência".

Assim, nessa perspectiva, o espaço educa, e é nele que a memória busca o que é significativo, o que fica marcado em nossas lembranças – sempre lembrando que a escola toda é um contexto de aprendizagem.

Dessa forma, os espaços (sala, corredor, pátio, parque, ateliê, refeitório, fraldário etc.) precisam de qualidades estética, organizacional, funcional e intencional. Devem ser preparados para que sejam convidativos (organizados com cuidado, sensibilidade e beleza), provocativos (no sentido de aguçar a curiosidade das crianças) e acolhedores (do ócio, da contemplação, do relaxamento, da intimidade, das diversas relações), além de promoverem a autonomia infantil (com os objetos à altura dos pequenos) e a liberdade (com segurança). Nesse sentido, os espaços devem conter materiais e mobiliários adequados a cada faixa etária, permeados por um ambiente mais neutro e harmonioso, de modo que os bebês e as crianças habitem as paredes, o teto, o chão e todas as possibilidades criadas por professoras(s) capazes de qualificar e de potencializar o espaço – sempre considerando a identidade e o pertencimento do grupo de bebês e crianças atendidos e comunicando o trabalho pedagógico às famílias e à toda a comunidade escolar.

Os materiais utilizados na escola com os bebês e as crianças são entendidos como objetos de investigação e de expressão. Nesse contexto, brinquedos pedagógicos, industrializados ou que reflitam o consumismo já não são tão valorizados – a potência está nos materiais abertos, como canos de policloreto de vinila (PVC), pedaços de madeira, caixas de papelão, tecidos; nos materiais naturais, como sementes, pedras, folhas, troncos, conchas etc.; e nos materiais do cotidiano, como panelas, escorredores de macarrão, escovinhas e lenços. Os brinquedos prontos diminuem, mas continuam fazendo parte das opções que complementam os ambientes preparados para o brincar; são exemplos desses brinquedos: carros, animais, bonecas, bonecos e jogos nos quais a criança possa estar ativa, usando o corpo todo em tal interação. Para a escolha de todos os materiais, é preciso considerar três fatores – a multisensorialidade (proporcionada ao tocar materiais como madeira, tecidos naturais, alumínio, inox, papelão, plástico etc.); a sustentabilidade (deve-se diminuir a quantidade de plástico, focando, ao invés disso, a qualidade do plástico); e o quanto aquele material tem a possibilidade de se tornar o que a criança desejar – ou seja, o quanto ele é capaz de dar vazão à potência criativa infantil. É como se, de acordo com cada intencionalidade, fizéssemos uma curadoria de materiais, o que significa que não basta apenas preparar o ambiente e colocar esses materiais para ver o que acontece. Isso é espontaneísmo renovado, disfarçado de uma nova pedagogia e esvaziado de sentido.

Passemos, agora, a detalhar como acontece a rotina do tempo em uma escola baseada nessa perspectiva de pedagogia. Nela, o tempo é fluido, passa sem pressa, respeitando o ritmo dos bebês e das crianças. Mesmo havendo marcos temporais (de entrada, descanso, alimentação e saída) na jornada cotidiana, podemos dizer que o tempo infantil não é direcionado por uma rotina rígida, com horários fixos para cada proposta. Ou seja: estamos falando de um tempo flexível que é construído junto com os bebês e as crianças de um determinado grupo; e que exige, dos profissionais, boa gestão de sala para garantir a qualidade desses tempos. Além disso, essa organização da rotina e do tempo pode ser diferente para cada grupo, mesmo para aqueles compostos por bebês e crianças de uma mesma faixa etária. Espaços que trabalham com salas multietárias exigem ainda mais atenção e demandam a presença de mais adultos em sala, de modo a dar o devido apoio aos bebês e crianças de diferentes idades em um mesmo ambiente.

Neste momento, analisemos com mais profundidade as relações professor-criança. Como já foi dito anteriormente, são relações que se estabelecem por meio do vínculo afetivo entre professora(r) e bebê ou criança – vínculo esse que é construído pela maneira como a(o) professora(r) os acolhe, os escuta e com eles interage nos momentos de cuidados pessoais (banho, sono, alimentação, troca de fraldas) e nos momentos de brincar, ler e realizar intervenções. São essas relações que sustentam um clima saudável, de confiança e segurança, para que os bebês e as crianças se lancem em suas explorações. Nesse sentido, o adulto afeta, mas também é afetado e, por isso, ambos os lados da relação professor-criança aprendem e crescem juntos. Importante dizer que essa relação impacta diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos – nesse contexto, faz-se fundamental que nos perguntemos: que marcas estamos deixando?

As relações entre bebês e crianças, por sua vez, ocorrem em diferentes momentos da jornada e são planejadas pela(o) professora(r), que define em quais momentos bebês e crianças estarão divididos em pequenos grupos, e em quais momentos as atividades ocorrerão com o grupo todo junto. Essas escolhas variam de acordo com cada proposta e com as possibilidades de apoio para cada divisão, mas elas têm a ver, sobretudo e mais uma vez, com a intencionalidade – ou seja, com a forma pela qual os ambientes são preparados.

O ATELIÊ

Dentro de uma pedagogia participativa, o trabalho com a arte se redesenha, ganha um novo olhar – já que, conforme anteriormente explanado, a imagem de criança e de docência são ressignificadas, bem como a forma pela qual os bebês, as crianças e os organizadores da ação pedagógica

aprendem. Segundo Gandini, Lynn Hill, Louise Cadwell e Carl Schwall (2012, p. 17): "[...] O ato de olhar profundamente e enxergar as coisas por outro viés tem o potencial de reestruturar e reformar nossas experiências de ensino e aprendizagem [...]".

As experiências com a arte na educação infantil revelam as criações, as expressões e as investigações singulares de cada bebê e de cada criança. Elas aprendem pelo próprio desejo, pela curiosidade e pela imaginação – aprendizado esse que se dá também pelo fato de estarem presentes em ambientes criativos e experimentais, que se aproximam de "laboratórios", nos quais podem brincar, criar, explorar, fantasiar e imaginar.

A(o) professora(r), nesse contexto, tem o desafio de nutrir os percursos dos bebês e das crianças nas artes, ampliando suas vivências e fortalecendo uma relação positiva deles com esse campo, relação na qual se sintam legitimados, valorizados e acolhidos. São propostos ambientes que promovem, aos bebês e às crianças, autonomia e a liberdade de escolherem quais materiais vão usar e como vão usá-los; que também lhes deem opções de várias superfícies de trabalho sobre as quais eles podem movimentar seus corpos (chão, mesa, cadeira, banco, parede, cavalete); ambientes que tenham livros à disposição, paredes com fotografias, ilustrações e obras de arte como referência dentro de um contexto de pesquisa, além de produções dos bebês e das crianças expostas. Nessa organização, é importante considerar uma diversidade de manifestações artísticas e culturais – a começar pelas que dialogam, respeitam, acolhem e valorizam a diversidade e o território, de modo a potencializar a construção da identidade de cada bebê e criança.

Outro ponto fundamental é que os professores se relacionem com os bebês e crianças de uma forma que os encoraje, que os motive a participar e a se expressarem, cada qual da sua forma. Não cabem, aqui, comparações ou adjetivos como "bonito" e "feio", "certo" e "errado". O foco deve ser comentar aspectos da linguagem utilizada.

Nesse contexto, o ateliê é compreendido como um espaço de pesquisa, conhecimento e experimentação – veremos, mais adiante, concepções afins feitas por autores da área. Por isso, ao ofertar um ateliê na Educação Infantil, a(o) professora(r) planeja a proposta com intencionalidades. Ou seja, ela(e) deve fazer boas perguntas aos bebês e às crianças (seja trazendo verbalmente as devidas problematizações ou por meio da forma como ela(e) organiza o ambiente e escolhe o espaço e os materiais); deve criar possibilidades diversificadas de experimentação, observando como os bebês e as crianças se relacionam com o espaço, os materiais, as demais crianças e os adultos envolvidos – e os escutando a respeito disso; criando um registro de como acontecem os processos e as pesquisas infantis, considerando as

ações e os pensamentos que os envolvem. A partir de tudo isso, a(o) professora(r) projeta a continuidade das experiências no ateliê, pensando em novos materiais e novas disposições, de modo que ali sempre seja um espaço de aprendizagens significativas para os bebês e para as crianças – ou seja, desenvolvendo percursos nos quais esses sujeitos produzirão sentido sobre o que vivenciam, tanto no âmbito coletivo, como no individual.

Agora, interliguemos essas noções de ateliê às de alguns autores do campo educacional (as quais eu havia mencionado, anteriormente, que traria).

Na proposta da abordagem de Reggio Emilia, não necessariamente é preciso haver um espaço físico destinado ao ateliê – é preciso, sim, que o docente compreenda a essência do ateliê e a coloque em ação em todos os espaços da escola –, já que a criança não tem hora certa para criar: ela cria o tempo todo. Carla Rinaldi endossa essa visão, quando, em uma entrevista (Gandini, p. 191, 2012, *apud* Borghi, p. 138, 2001), afirmou que "[...] a escola tem que ser um grande ateliê, onde crianças e adultos encontram suas vozes em uma escola que se transforma em um grande laboratório de pesquisa e reflexão". Em meus trabalhos, particularmente, busco inserir nesse diálogo a realidade do território brasileiro, pesquisando o que é – ou o que significa – o ateliê para os artistas nacionais.

Edith Derdyk (2011), por sua vez, entende o ateliê como um local privilegiado, que cultiva o sensível e a sensibilidade por meio da exploração de diversos materiais; ela diz: "[...] são as perguntas, as dúvidas, os acasos, as brincadeiras e as estranhezas que nos movimentam neste espaço tão particular [...]". Esse espaço, segundo Derdyk, pode se estender também para outros espaços – e para a própria vida. Assim, criamos outros espaços de criação, além do espaço físico do ateliê, inclusive para o lado de fora das escolas, e até em museus. A autora completa:

> É um lugar onde "coisas" singulares acontecem, onde desenhos, pinturas, esculturas, gravuras, objetos, instalações, intervenções, livrinhos, cenários..., enfim, "coisas" são construídas e não têm uma função de uso imediata e, no entanto, nos acordam para outros espaços e mundos que nos habitam, que vivem dentro de nós e são materializadas em "formas" que constituem uma linguagem expressiva, poética, estética, formas que passam a existir fora de nós e para o mundo! E nos surpreendemos por esse fazer "aparentemente inútil", acessando nossa sensibilidade, acordando um mundo grávido de sentidos, de tudo aquilo que parece ser impossível e, no entanto, fazemos [...] (Derdyk, 2011).

Stela Barbieri (2021) lança ainda mais luz sobre o tema ao apresentar-nos o conceito de "estado de ateliê": um estado de presença simbólica, sensível e específica. Nesse estado, o ser se coloca inteiro, aberto e entregue ao

que está vivendo e faz relações entre experiências e materiais, por exemplo; não há um lugar específico para que o estado de ateliê aconteça. Ele vai além de qualquer lugar específico, pois é uma forma de ver o mundo.

> Estar em estado da arte/ateliê é participar de um diálogo com as presenças das materialidades, no qual tanto as pessoas quanto os materiais e espaços são sujeitos da experiencia. O estado da arte é um modo de nos convocar a lidar com nossas próprias ideias e com o que nos afeta (Barbieri, 2021, p. 18).

Considerando tudo isso, os materiais presentes no ateliê tornam-se elementos importantes e ganham um olhar ampliado; já não são apenas os materiais tradicionais (ou ditos "artísticos-escolares") que fazem parte desse espaço de criação. Um novo repertório de materiais é somado aos tradicionais, em um processo de ressignificação de seus usos, de modo a dialogar com a concepção de ateliê.

Na abordagem Reggio Emilia, os materiais são entendidos como linguagem, revelando e comunicando os conhecimentos dos bebês e das crianças – os quais, muitas vezes, ao darem forma às suas ideias, nos surpreendem com suas ações. Giovanni Piazza, em uma entrevista, atestou essa concepção (Gandini *et al.*, 2012):

> Quando as crianças usam suas mentes e mãos para agir sobre um material usando gestos e instrumentos, começam a adquirir habilidades, experiência, estratégias e regras surgem estruturas dentro da criança, que podem ser consideradas como uma forma de alfabeto ou gramática (Gandini *et al.*, p. 28, 2012).

Essa construção de "habilidades, experiência, estratégias e regras", mencionada acima por Piazza (Gandini *et al.*, 2012), acontece por meio da experimentação que os bebês e as crianças exercem nos cenários criados para eles, cenários esses desenvolvidos para que possam descobrir as potencialidades de cada material, com suas características e propriedades. A repetição, nesse contexto, cria, nos bebês e nas crianças, mais intimidade com os materiais, permitindo-lhes que se aprofundem mais neles. Aos poucos, a diversidade de materiais é ampliada, e os bebês e as crianças passam a perceber as diferenças e semelhanças existentes entre os materiais, podendo até transferi-las de um material para o outro.

A estética é outro fator fundamental na escolha dos materiais e na organização dos espaços, ambientes e propostas. Isso porque os materiais chamam a atenção dos bebês e das crianças por sua estética; por isso, é necessário que sejam organizados de forma que fiquem visíveis e acessíveis para os bebês e para as crianças; é preciso ter cuidado especial em relação à disposição, à quantidade, à diversidade e às cores dos materiais. Para

além disso, é importante salientar que os valores estéticos, também no âmbito educacional, estão relacionados a um ponto de vista político, social e cultural, ligados aos princípios propostos na DCNEI (MEC, SEB, 2010).

A estética traz sentido, significado; expressa, comunica; aciona a percepção sensorial; cria – entre cores, luzes, móveis, objetos e pessoas –, um ambiente sedutor, prazeroso e harmonioso para as aprendizagens e as relações; e traz conforto físico e psíquico, além de ser formativa, pois proporciona experiências que levamos para a vida. Em resumo: a estética nos conecta com o sensível. Vea Vecchi (2019) completa:

> É uma atitude de cuidado e atenção em relação às coisas que fazemos, um desejo de sentido; É curiosidade e espanto; É o oposto da indiferença e do descuido, do conformismo, da ausência de participação e de sensibilidade (Vecchi, 2019, p. 59, tradução livre).

ATELIÊ, FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO PENSAR-FAZER-SENTIR

> "Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino"
>
> Paulo Freire

No contexto da construção do conhecimento sobre práticas educacionais que utilizam múltiplas linguagens, seja qual for a ordem da mencionada tríade de ações (ateliê, formação e docência), o importante é se colocar em formação constante em diversos campos de estudos. Para uma prática educacional de qualidade, não é suficiente o docente apenas ler sobre arte, apreciar arte e reproduzir ideias – ou mesmo criar propostas, sendo que nunca as vivenciou em seu próprio corpo e nem sabe por que as oferece. É preciso se colocar em ação nas experiências artísticas e culturais. Mas o que isso significa?

O trabalho com arte e pedagogia envolve a construção de uma formação artística e cultural ativa do docente. Nesse contexto, eu, por exemplo, coloco-me como professora-pesquisadora, professora-fotógrafa, professora-atelierista, professora-brincante (da cultura tradicional brasileira), professora-formadora, professora-aprendiz etc. Para mim, a educação acontece pela arte, e esse é um trabalho que desenvolvo desde o início de minha carreira.

Ao referir-me à construção do pensar-fazer-sentir, falo exatamente do entrelaçar das ações de estudar, experimentar e sentir o que oferecemos para bebês e crianças; de aprender a observar tais aspectos nas ações infantis e nas nossas. Precisamos sensibilizar-nos, de modo a acessarmos o estado de ateliê (Barbieri, 2021) e a nos nutrirmos, fazendo avançar, assim, os valores estéticos.

Essa sensibilização pode acontecer tanto no ambiente educacional, durante o horário de estudo coletivo das(os) professoras(s), com vivências preparadas pela coordenação, pois a metodologia dos momentos de formação precisa ir além da exposição verbal ou da leitura de textos, devendo ser focada em uma pedagogia transmissiva; quanto na escolha de cursos cuja metodologia busque um equilíbrio entre a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, existe a valorização da autoria, da criatividade e dos protagonismos docente e infantil – uma parceria na qual, conforme falamos anteriormente, os indivíduos das duas esferas crescem e aprendem juntos. É essencial que a(o) professora(r), nesse sentido, experimente os materiais antes de oferecê-los aos bebês e às crianças; analogamente, é como ocorre com uma história: não a lemos para o grupo sem antes a termos lido. Seguindo essa mesma lógica, como oferecer, por exemplo, um contexto que envolva o manuseio de argila, se a(o) professora(r) nunca teve contato com esse material e, por isso, sequer conhece suas possibilidades, qualidades e características? Fica uma experiência empobrecida, por meio da qual regredimos para uma pedagogia modista, disfarçada.

Como saber sobre...

desenho, se não desenhar?

dança, se não dançar?

argila, se não modelar?

pintura, se não pintar?

colagem, se não colar?

música, se não cantar/tocar?

poesia, se não poetizar?

natureza, se não experimentar?

criatividade, se não criar?

Portanto, investir na formação artística e cultural é essencial para os docentes que são professoras(s) polivalentes – ou seja, que precisam conhecer um pouco de cada linguagem. Podemos até aprender uma técnica e uma linguagem de cada vez, mas devemos sempre experimentar a articulação entre elas para aprendermos a articulá-las.

Além disso, precisamos nos encantar para conseguirmos manter o encantamento dos bebês e crianças. Uma forma de fazer isso é aprender junto

dos artistas contemporâneos, o que ajuda a quebrar paradigmas no trabalho com arte e educação, a repertoriar o imaginário, a expandir e ressignificar nossos saberes sobre arte – e, assim, a potencializar o fazer docente.

Ninguém tira uma prática autoral e criativa do nada; sua elaboração requer a construção de um amplo repertório artístico, cultural, vivencial, estético. Depende de curiosidade, de um desejo interno; é uma soma das experiências de vida, das relações criadas com o mundo, com a natureza, com a arte, com as pessoas, com a própria história etc. Freire (2013) confirma essa visão:

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 2013, p. 63-64).

Bebês e crianças têm uma poética que muitos de nós, adultos, perdemos. Precisamos cultivar nossa sensibilidade, admirar os pequenos, permitir-nos surpreender, encantar e descobrir o valor do sensível nas interações e brincadeiras. Nesses pontos, as crianças são grande fonte de inspiração.

Trago, para finalizar este artigo, o conceito de "estado de infância" (Nogueira, 2019, 2020). É um estado que nos permite sentir o mundo com todos os sentidos, não só com a visão; trata-se de uma potência da vida criativa, inventiva e originária, que nos torna capazes de olharmos a realidade como se fosse a primeira vez que a estivéssemos vendo. Não são só as crianças que podem viver nesse estado; os adultos também podem.

O professor Renato Nogueira também diz que, adultos, deixamos de ser amantes da vida, da possibilidade de reinventarmos modos de viver, de habitar a existência como se ela fosse um presente, e que perdemos o estado de infância em decorrência do medo e da necessidade de controle. O estado de infância, assim, convoca-nos para um reencontro com nossa infância – para que possamos habitar as possibilidades de novos mundos e, assim, inaugurá-los; para que possamos viver sem medo, inventando novos sentidos. Professor Nogueira ainda nos convida a reencontrar nossa infância, a recuperar nossa capacidade brincante, a conhecer o mistério e a alegria de viver.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. *O perigo da história única.* Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-BR&lng=pt-br&geo=pt-br. Acesso em: 25 jul. 2024.

BARBIERI, S. *Territórios da invenção:* ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

CEPPI, G; ZINI, M (org). *Crianças, espaços e relações:* como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHANAN, M. *A arte como expressão, criação e investigação singular da criança.* Disponível em: https://www.blogculturainfantil.com.br/post/a-arte-como-expressão-criação-e-investigação-singular-da-criança. Acesso em: 20 jul. 2024.

CHANAN, M. *Um ateliê na escola para uma escola como um ateliê*. Disponível em: https://www.blogculturainfantil.com.br/post/um-ateliê-na-escola-para-uma-escola-como-um-ateliê. Acesso em: 20 jul. 2024.

CHANAN, M. *A Arte Na Primeirissíma Infância:* um convite à exploração, à brincadeira, à vida. Monografia (Curso *Lato Sensu* (Crianças de 0 a 3 anos: formação de especialistas para as infâncias no Brasil). Instituto Singularidades, São Paulo, 2015.

DERDYK, E. *O espaço da criação e a criação do espaço*. Disponível em: https://emilia.org.br/o-espaco-da-criacao-e-a-criacao-do-espaco/. Acesso em: 25 jul. 2024.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância:* dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GANDINI, L; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L; EDWARDS, Carolyn (orgs.). *Bambini:* a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, L; HILL, L; CADWELL, L; SCHWALL, C. (orgs.). *O papel do ateliê na educação infantil:* a inspiração de Reggio Emilia. São Paulo: Penso, 2012.

HOLM, A. *BABY-ART* – Os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM, 2007.

HOYUELOS, A; RIERA, M. *Complexidade e Relações na Educação Infantil*. São Paulo: Phorte, 2019.

NOGUEIRA, R. *A poética da infância em afroperspectiva*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v2Namfxv328. Acesso em: 30 jul. 2024.

NOGUEIRA, R. *Cultura das infâncias indígenas e afro-brasileiras*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gPppNAkpM00. Acesso em: 30 jul. 2024.

NOGUEIRA, R. *O caráter social e histórico da infância*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bNov1JfJ7fw. Acesso em: 30 jul. 2024.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia:* escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VECCHI, V. *Arte y creatividad en Reggio Emilia; el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

O "NÃO" LUGAR DAS ARTES PARA AS INFÂNCIAS

Maria Hezou[1]

RESUMO

O presente ensaio aborda a interseção entre o lugar, a arte e as infâncias, com reflexões sobre as experiências vividas por meio da concepção e da montagem da *Exposição Cidadela* e seus desdobramentos. É um texto que destaca a importância de entender como as crianças se relacionam com o espaço e como isso influencia suas experiências com as artes. O ensaio discute o conceito de "não" lugar para as artes nas infâncias, refletindo sobre as restrições e os estereótipos que cercam a experiência artística das crianças. Argumenta que a arte para as infâncias vai além de produzir obras para a fruição da criança; trata-se de criar um espaço relacional no qual o adulto também é acolhido, construindo assim a noção de "público-ponte". Por fim, apresenta a ideia de que a arte para as infâncias tem o potencial de transformar os espaços e as relações sociais, criando ambientes de produção artística efervescente que promovem um diálogo qualificado e constante entre crianças e adultos.

Palavras-chave: Território. Espaço. Lugar. Arte. Infâncias.

ABSTRACT

This essay addresses the intersection between place, art and childhood, with reflections that stem from the lived experiences with the assembly of *Citadel Exhibition* and its unfolding. It is a text that emphasizes the importance of understanding how children relate to space and how this influences their experience with the arts. It discusses the concept of "no place" for the arts in childhoods, reflecting on the restrictions and stereotypes that surround the artistic experiences for children. This text argues that art, for the childhoods, is more than producing works for children to enjoy them; it is creating a relational space where adults are

1 Graduada em Educação Artística pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) e em Cenografia pelo Espaço Cenográfico. Premiada artista; cenógrafa, figurinista e educadora. Criadora do projeto "Cidadela". Vencedora do Concurso Anual-Calendário Bayer "CONTRASTES", com exposição da obra no MAB Luteria FAAP (2003). Dirigiu o espetáculo "O Príncipe Feliz", premiado pelo 13º Festival Cultura Inglesa (2009). Fez a direção de arte do espetáculo "Mário e as Marias", premiado em 2012 pela Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA) (2012). *E-mail*: mariaezou@mariaezou.art.

also welcomed, thus building the notion of "public bridge". Finally, this essay presents the idea that art, for the childhoods, has the potential to transform social spaces and social relationships, creating environments of effervescent artistic production that promote a qualified and constant dialogue between children and adults.

Keywords: Territory. Space. Place. Art. Childhoods.

Para refletir sobre "lugar, arte e as infâncias", é essencial compreender como as crianças constroem suas relações com o espaço ao seu redor. Isso nos leva a explorar o processo de desenvolvimento infantil quase como uma biologia das infâncias. Ao analisar a evolução do *Homo sapiens*, percebemos que a forma como o ser humano ocupou o espaço está ligada ao aprimoramento de habilidades – por exemplo, ficar em pé e usar as mãos como ferramentas de seus fazeres. Esse mesmo percurso é trilhado pela criança em seu desenvolvimento cognitivo e em suas conquistas: como engatinhar, andar, falar, se expressar, brincar e se comunicar.

A infância é um período de busca constante das crianças para entender o espaço concreto e social que as cerca, em toda a sua complexidade. Para nós, adultos, é crucial enxergar esse processo do ponto de vista da criança, que o vive e compreende como uma extensão dinâmica de seus fazeres. O espaço vivenciado pela infância está em constante transformação, e é com o corpo sensível e ativo que a criança interage e se conecta com seu território.

Para acolher a presença da criança nos espaços sociais de fruição das artes, é necessário compreender os conceitos de corpo e espaço de forma indissociável. Ampliar o pertencimento das crianças a esses lugares é uma forma de romper fronteiras e ampliar o acesso às artes para todos os públicos. Isso significa colocar, no centro do debate sobre arte, não a obra e seu valor de mercado – mas as pessoas, buscando uma realidade plural e sociodiversa nos espaços sociais artísticos, promovendo um ambiente inclusivo e acessível para todos.

As reflexões que serão desenvolvidas neste ensaio partem das experiências vividas por meio da concepção e da montagem da *Exposição Cidadela*, realizada no Espaço de Brincar do Sesc Pompeia de 11 de outubro a 18 de dezembro de 2023; e na Caixa Cultural Fortaleza de 30 de outubro de 2024 a 7 de janeiro de 2024. Ambas as realizações desse evento tiveram como desdobramento o "Ciclo de Diálogos Transversais sobre Arte e Infância", que ocorreu no Centro de Pesquisas e Formação do Serviço Social do Comércio (CPF Sesc) nos meses de janeiro e fevereiro de 2024 e também será abordado aqui.

Como dito, essas reflexões nascem da observação e da prática de tais experiências – e acredito que elas podem colaborar, de alguma forma, para ampliar as possibilidades quando se pensa arte e infância.

SOBRE "A CIDADELA"

A ideia para *Exposição Cidadela* surgiu com a "Casa Memória", uma história que inventei para minha filha Lina quando ela era bem pequenina. Como Lina demorava muito para dormir, eu contava essa história sobre a casa das mil janelas, onde cada janela era a memória de um dia, e, a cada dia, a gente abria uma nova janela. Depois de um tempo, quando fiquei grávida de Martin, comecei a imaginar que eu era uma casa, que aquelas muitas janelas estavam em meu próprio corpo e que meu filho era meu habitante.

Comecei, então, a pensar nos corpos – formados por muitas partes, muitos funcionamentos e muitas emoções –, como se dentro da gente houvesse várias outras casas que abrigam toda essa diversidade. Uma casa para cada emoção, órgão e célula. Nesse sentido, nosso corpo seria uma grande Cidadela, composta por várias casas: as "Casas-Corpos".

Assim, a Cidadela de *Exposição Cidadela* é composta por 15 casas, que são construídas sobre o molde do corpo das crianças que forem à Exposição. Reunidas, tais casas representam uma cidade em miniatura. Essas são as "Casas-Corpos" que mencionei acima, adaptadas para o contexto da Exposição. Elas têm paredes feitas de tecido, que funcionam como peles; suas portas e janelas estão na altura do olhar e do alcance das crianças, e se abrem como portais para o público espiar os interiores das "Casas-Corpos".

Há um minimundo dentro de cada "Casa-Corpo", e parte de seus cômodos ficam visíveis para quem está na Exposição. Isso ilustra, analogamente à nossa realidade mais factual, a escala macro (quintal, varanda, corredor, biblioteca, oceano, vulcão etc.) e as miúdas organizações celulares que constituem nossos corpos. Já as vivências sensoriais (tato, visão, olfato, audição) aparecem nos cenários internos, como objetos sensíveis – ou seja, objetos que podem ser percebidos por caminhos sensoriais que quebram a percepção concreta e utilitária. Assim, a visualidade do interior das "Casas-Corpos" é formada por arranjos narrados por feixes de luz, cores, texturas e cheiros. As obras que compõem a Exposição ganham vida por meio de movimentos, feitos mediante técnicas de teatro de animação e de arte eletrônica, bem como por meio da construção de autômatos e musicalidades, constituindo uma interseção de linguagens artísticas.

A espacialidade da Exposição, por sua vez, é criada pelo entrelaçar de bambu e metal. Inspiradas nos movimentos das raízes e nos pesos das montanhas, essas estruturas são chamadas de estruturas-raízes, dão suporte às moradas e, como faz a água, escorrem no cenário, formando o percurso concêntrico de visitação. As estruturas-raízes criam uma conexão entre o movimento orgânico presente nas obras e os movimentos espontâneos das crianças pelo espaço da Cidadela.

Desse modo, a exposição foi concebida como um território livre, pensado para oferecer um lugar onde as crianças possam explorar suas subjetividades – lugar esse que apresenta o corpo e sua diversidade como uma proposição do fazer e do sentir a arte. Por meio da construção de minimundos – que acredito ser um fazer universal –, a *Exposição Cidadela* acolhe a presença das crianças e propõe um olhar não só para o corpo, como também para sua relação com casas e com a natureza.

A ideia-mestra da Exposição é prospectar o corpo como espaço de convívio com a diversidade e a pluralidade dos indivíduos, o aflorando como potencial sensório pelo qual passeiam emoções. Essas concepções, sob a ótica da expressão que diz "nossa casa é o corpo que habitamos", instigou a criação da Cidadela como um lugar contemplativo e, ao mesmo tempo, dinâmico.

A Cidadela propõe uma sobreposição de cartografias; essa sobreposição foi desenhada com base em minha inquietação de entender de que maneira, na constituição de um espaço integral, o fluxo das "Casas-Corpos" se relaciona ao fluxo das cidades, dos afetos e dos sistemas biológicos.

Desde a concepção de *Exposição Cidadela*, minha proposta era criar uma obra que, como base, trabalhasse as linguagens artísticas de maneira integrada, envolvendo diferentes artistas e seus saberes, para ampliar as possibilidades de experimentação e propiciar novos repertórios. Na construção da Exposição, colaboraram artistas de diferentes áreas: como Heloisa Pires Lima, escritora e antropóloga; Juliana Notari, marionetista e dramaturga; Leonardo Martinelli, compositor e arranjador; André Mehmari, instrumentista e produtor musical; Mônica Cardim, artista e fotógrafa; Marina Quintanilha, artista e *motion designer*; Eduardo Salzane, artista e produtor de autômatos; e Willian Oliveira, artista e *maker*.

Conforme já mencionado, o "Ciclo de Diálogos Transversais sobre Arte e Infância" ocorreu como um desdobramento da Exposição; esse desdobramento foi natural e visava obter uma maior partilha de saberes. O Ciclo reuniu a equipe artística que participou do processo de criação e das vivências da Exposição para um diálogo sobre a importância de pensar a arte para as infâncias, entendendo a premência de ampliar os espaços nos quais as crianças possam cultivar seu repertório.

TERRITÓRIO, ESPAÇO E LUGAR

Antes de prosseguir, é importante delimitar os conceitos de "território", "espaço" e "lugar".

O **território** é um recorte espacial composto pela materialidade do espaço e pela intencionalidade dos grupos sociais que ali habitam. Pode ser entendido de forma concreta, com fronteiras fixas ou fluidas; ou de forma simbólica, com limites ligados ao acervo cultural de uma localidade – o que também pode delimitar fronteiras, fazendo-o de uma forma que, ainda que imaginária, também é muito impositiva. Aos territórios, imprimem-se as construções sociais e as relações que ocorrem entre os corpos; são aspectos que deixam nítida a existência da disputa de narrativas para o estabelecimento de novas fronteiras (físicas e/ou simbólicas) ou para a manutenção de fronteiras já existentes.

No contexto das artes, o território envolve a delimitação da atuação e da apreciação de cada corpo social; essa delimitação inclui a classe artística, os espaços culturais e expositivos, as instituições que formulam políticas públicas e o público.

Já o conceito de **espaço** fundamenta-se na relação entre materialidade e *anima*[2], relação essa que pode ser compreendida por meio do significado da interseção entre um objeto e o fazer a ele relacionado. O espaço é dinâmico e inseparável do tempo em que é vivenciado, sendo constantemente transformado. Cada corpo que vivencia um espaço o ressignifica, tanto materialmente quanto simbolicamente. Espaços podem ser divididos entre espaços concretos e espaços sociais, que, por sua vez, podem ser subdivididos em muitos outros subgrupos – incluindo os espaços sociais das artes (que é entendido como estando localizado entre os espaços de criação e os espaços de experimentação).

Por fim, o conceito de **lugar** estrutura-se na relação entre os seguintes sujeitos situados em um espaço: "eu-corpo" e "outro-corpo", sendo essa relação a condição necessária para a existência humana. Cada indivíduo tem sua própria relação com os lugares, muitas vezes definida de forma concêntrica e em camadas; o lugar, então, é a interseção entre os espaços vivenciados pelos sujeitos. Esse entendimento é crucial para delimitar os lugares das artes, essencialmente vivenciados em diálogos e trocas entre indivíduos – e também entre as obras e os sujeitos que as apreciam.

2 A palavra *anima* origina-se do latim e significa "alma", "sopro", "movimento", "ar", "respiração". No contexto apresentado, a utilização de *anima* reflete uma relação intrínseca entre a materialidade e o movimento.

O "NÃO" LUGAR

Feitas as definições dos conceitos de "território", "espaço" e "lugar", podemos seguir com as próximas reflexões, que se debruçam tanto sobre o processo de criação da *Exposição Cidadela* quanto sobre a observação da fruição da obra. Essas vivências possibilitaram a identificação de questões relevantes para pensar não só os lugares das artes para as infâncias no momento atual, como também os possíveis caminhos que ela pode percorrer e lugares que pode ocupar.

Mas, antes de pensar nos lugares das artes para as infâncias, temos que primeiramente entender o conceito de "não lugar", que defino e aplico neste ensaio. A partir do entendimento de "lugar" como a interseção dos espaços vivenciados pelos sujeitos, entendo que o "não lugar" é a limitação, imposta às infâncias, de vivenciar as artes. Nesse sentido, não somente se limita a presença das crianças nos lugares ligados às artes, mas também – e essencialmente –, o pensar sobre as maneiras de tais lugares acolherem vivências de forma integral e, assim, propiciarem a troca e o diálogo entre os sujeitos e entre o sujeito e a obra.

Para o entendimento de "não lugar", faz-se necessário também refletir sobre por que o "não", muitas vezes, acompanha as crianças em seus percursos de experimentação das artes. Existe o "não" mais direto: não encoste, não corra, não faça barulho, não chegue perto; há o "não" mais sutil, que surge na concepção de obras que não só não acolhem as crianças, mas também criam um distanciamento do público com a arte; e, há, por fim, um outro "não", o "não do espaço social da arte" –, espaço esse que não se abre para as artes pensadas para as infâncias e hierarquiza as criações, menorizando uma arte em detrimento de outra "arte maior".

Vou começar a desembaraçar as reflexões pelo "não sutil", que é o "não" que mais me interessa enquanto artista que enxerga a criança como apreciadora de arte – uma vez que, em tendo essa concepção, me sinto instigada a pensar e pesquisar as formas pelas quais as crianças fruem das obras. O "não sutil" nasce (conforme tangenciamos acima) quando as infâncias não são acolhidas no processo de criação das obras de arte e na concepção da curadoria das exposições.

Mas o que é uma arte que acolhe o público infantil? Para pensarmos a respeito, proponho refletir sobre três pontos que, em minha visão, dão suporte para a criação de uma arte para as infâncias: a escala, os temas de interesse e o fazer da infância.

A ESCALA

Criar arte na escala das infâncias é entender o tamanho e as proporções do corpo das crianças; é, por meio desse entendimento e da compreensão sobre as formas pelas quais as crianças ocupam o espaço, propor um diálogo das obras com o público. Nesse sentido, é muito importante, por exemplo, que os artistas e curadores tenham a altura das crianças como referência para suas criações de obras e de espaços de arte; isso porque esse fator da altura faz com que o público infantil tenha uma maneira própria de se relacionar com a espacialidade das obras – não só na percepção visual, mas também em todas as elaborações dos sentidos. A ideia é, então, que esses adultos se coloquem na escala da infância para entender as leituras de mundo que podem surgir a partir do ponto de vista infantil – para, assim, construírem um diálogo das obras com as crianças e pensarem como a presença delas compõe tais obras.

Em outras palavras: trabalhar a escala da infância é inverter a lógica de construção das obras e das expografias nas quais são as crianças que se adaptam à escala do adulto. A proposta é, então, ao invés disso, levar o adulto para a escala da infância, colocá-lo na altura do olhar da criança. Assim sendo, levar em conta a escala da infância é criar, por meio da convergência de pontos de vista, um processo pedagógico de construção das relações, uma transformação do próprio modelo de relações: o adulto passa a ter de se adaptar ao espaço da criança e é guiado pelo olhar dela.

Para conceber *Exposição Cidadela*, utilizei a escala da infância; percebi, durante as realizações do evento, que essa utilização pode, de fato, ser uma maneira de construir novas formas de relações entre obra e público. E percebi também a importância de haver espaços que propiciem essa construção. Ao ver crianças andando, correndo, dançando, engatinhando e se expressando na Exposição, notei que essas ações se constituíam como um potente rito na criação de um elo entre as obras e as crianças, que nitidamente pertenciam àquele espaço. Além disso, foi possível observar o vínculo criado entre os adultos e as crianças por meio da apreciação que, conjuntamente, faziam das obras – com o ato simbólico de os adultos se abaixarem para poderem ficar na altura dos itens da Exposição (que ficam na altura das crianças), de modo a compartilharem, com elas, o momento de apreciação.

OS TEMAS DE INTERESSE

Essa questão é aparentemente mais direta: pensar no que as crianças gostam. Mas não é somente isso; as artes têm de buscar uma maior amplitude (algo que já está bastante desenvolvido, por exemplo, no campo da literatura infantil). Portanto, contemplar esses temas de interesse é

pensar não só no que as crianças gostam – mas em quais são os temas que acompanham a infância –, tanto de forma universal, quanto de forma a conectar tais temas ao território social das crianças.

Fazendo isso, podemos ampliar a noção de como as transformações da sociedade interferem, de forma aguda, na construção dos espaços sociais das infâncias e em seus acervos culturais. Exemplos dessas transformações são a exposição excessiva das crianças aos eletrônicos; a pressão econômica exercida pela indústria dos ultraprocessados, que se infiltram na alimentação das pessoas desde a infância; ou o distanciamento das crianças da natureza.

Por conta desse contexto, muitas das exposições oferecidas ao público infantil apresentam temáticas pensadas sob o enfoque do entretenimento; trata-se de propostas que surgem como consequências da pressão do mercado, e acabam resultando em montagens que não dão espaço para o sensível, para o sutil, para a observação e para o pensamento crítico – e as crianças, frequentemente, não são vistas como sujeitos capazes de apreciar uma obra de arte com essas qualidades.

Nesse sentido, o que é normalmente oferecido, às crianças, reforça o estereótipo de infância em que tudo é muito carregado de cor, som, tecnologia e imersão; isso faz com que a arte para as crianças seja comumente transformada em propostas comerciais que ofereçam espaços "instagramáveis" e impõe uma noção de mercadoria para a fruição artística, colocando o público como usuário de serviços e consumidor de produtos.

Quando a sociedade direciona sua atenção ao público infantil, mas não garante as necessidades primordiais dele – e, assim, não propõe espaços artísticos em que tal público possa exercer uma exploração e uma experimentação livres –, essa sociedade deixa tal público desprotegido da intensa pressão do mercado, expondo as crianças ao produtivismo e criando espaços rígidos que não propiciam a liberdade do sentir e do brincar.

Outro debate importante é sobre a forma como os temas para a infância são sempre amaciados, dando a entender que as crianças não são capazes de processar e dialogar, de forma subjetiva, com temas mais complexos; ou seja, em se tratando de artes para as infâncias, é como se as obras não pudessem criar incômodo, desenvolver temas entendidos como tabu ou provocar questionamentos. Ademais, não há a compreensão da criança como um ser subjetivo, que consegue apreciar uma obra de arte que não tenha texto, explicação, moral e mensagem e que não seja formativa.

Porém, a criança é uma espectadora ativa; ela é capaz de criar sua relação com obras de arte a partir de sua própria experiência de vida. E isso pode, como já demonstrado, ampliar as possibilidades na busca de novos temas e novos diálogos no âmbito artístico.

O FAZER DA INFÂNCIA

O fazer na infância está intimamente ligado à maneira como o corpo da criança se relaciona com o espaço ao seu redor – e essa relação apresenta, com o passar dos anos, uma evolução gradativa. Em um primeiro momento, esse espaço, com sua materialidade e *anima*, é entendido, pela criança, como uma expansão de seu próprio corpo. A construção do distanciamento entre o "eu-corpo" e o espaço acontece de forma lenta, enquanto a criança desenvolve suas habilidades e seus sentidos.

Nessa fase, a criança se expressa primordialmente pelo corpo ativo e em movimento constante. Por isso, nesse momento, temos que garantir a ela a liberdade de sentir, experimentar e brincar, de forma autônoma. Ter essas liberdades ajuda a criança na construção de relações simbólicas entre ela e o mundo. Isso faz com que a criança exerça seu fazer de forma espontânea e garante que ela construa conhecimentos empíricos, investigativos e desafiadores.

Nessa etapa, faz-se presente, na criança, uma persistência em explorar e adquirir novas habilidades, persistência essa impulsionada pela curiosidade infantil de entender o mundo. São aspectos que aparecem, por exemplo, na forma como as crianças apreciam a repetição e, ao mesmo tempo, criam novas conexões e novos diálogos de forma imprevisível.

Outra questão fundamental para, sob a ótica do fazer, pensar a produção artística infantil é o fato de a infância se caracterizar como o momento em que se está experimentando os sentidos, mas sem que ainda tenham sido delimitadas as barreiras que permitem distinguir as linguagens artísticas das demais linguagens. Isso significa que a criança não enxerga a divisão entre as linguagens da mesma forma pela qual fazemos essa classificação em nossa vida adulta – classificação que é ensinada por meio de uma educação que enxerga a arte com um olhar pragmático. Por esse motivo, é importante dialogar, no âmbito artístico, sobre a necessidade de considerar essa amplitude dos sentidos nas crianças e, assim, criar uma arte pensada de forma integrada, com base em tal amplitude

Para visualizar o incômodo que uma arte que não é pensada de forma integrada pode causar em uma criança, pensemos em um espaço de exposição que tenha todas as paredes brancas e no qual reine um silêncio absoluto. Imagine, então, a criança nesse espaço, e considere o modo livre de ela se relacionar com ele; considere, aqui, os movimentos do corpo da criança e suas reações aos sons que um espaço propõe. Nesse exemplo, é possível ver a distância que existe entre a liberdade inerente à infância e esse espaço asseado. É por isso que é sempre essencial lembrar que a arte para as infâncias é, por princípio, uma busca por uma arte integrada e livre.

CORPO E TERRITÓRIO DAS INFÂNCIAS

A importância de proporcionar, às crianças, espaços que as respeitem em sua integralidade (conforme explicado) foi também proporcionada a mim por minhas vivências com a *Exposição Cidadela*. Nela, é proposto o entendimento plural do corpo como base para a construção de um espaço dotado de, dentre outras, duas características: ser um espaço de vivências coletivas; e ser um espaço pautado pela compreensão de que o diálogo entre corpos diversos só existe em territórios livres. Por meio, então, das experiências que vivi nesse espaço, foi possível observar como ele e outros espaços com designações semelhantes podem contribuir para o avivar do acervo cultural da infância.

O acervo cultural da infância pode ser entendido como o conjunto de experiências e ações que, acumuladas durante essa fase, dão suporte ao desenvolvimento de habilidades que serão usadas na vida adulta. Aparece tanto no patrimônio cultural imaterial da infância, relacionado às manifestações repassadas entre gerações, com forte ligação com a localidade (como brincadeiras tradicionais, canções, cantigas e histórias); quanto nas construções autônomas e espontâneas de expressão e comunicação das crianças, com seus livres brincar, desenhar, falar, correr, dançar – e todas as outras possíveis formas de expressão e comunicação. Para completar, entendemos que as experiências artísticas, e não o consumo, fazem uma amarração entre esses dois pontos citados (patrimônio cultural imaterial da infância e construções autônomas e espontâneas das crianças), criando um movimento que mantém o acervo cultural da infância sempre dinâmico e em transformação, acompanhando a evolução social.

O cerceamento dos espaços livres e do vivenciar do corpo das crianças no tempo presente e real (cerceamento que aparece na sociedade como um todo, e não somente no espaço das artes) traz uma preocupação: como serão construídos, nesse contexto de coibição, os acervos culturais da infância, se o brincar, o sentir e o se expressar infantis sempre acontecem no tempo presente e em espaços livres? A criança, por necessidade, busca essas duas premissas (tempo presente e espaço livre) para seu desenvolvimento, mas a sociedade vem, a cada dia, diminuindo as possibilidades de as infâncias acessarem essas condições.

Essa preocupação com o distanciamento entre as crianças e os espaços livres – e coletivos – vem desde muito antes da discussão atual sobre o uso de telas e eletrônicos. Mas, neste momento, o debate sobre tal hábito se torna cada vez mais vital para pensar a infância – pois, por meio do uso de telas e eletrônicos, a criança se distancia também do tempo real.

Antigamente, a cidade e a natureza faziam parte do território ocupado pela criança – elas brincavam na rua, subiam em árvores, jogavam amarelinha na calçada, andavam de bicicleta. A diminuição, imposta às crianças, do uso desses espaços por parte delas, para que, em grande parte, passassem a ocupar locais fechados e "protegidos", fez com que o repertório de vivências infantis ficasse mais restrito. Esse cerceamento de vivências do espaço, somado ao atual cenário de cerceamento também do tempo real em decorrência de uma maior ocupação do espaço virtual pelas crianças, diminui ainda mais o acervo cultural da infância.

Nesse sentido, é fundamental mencionar que a infância é o momento de formação neural de um ser humano. Por isso, experimentar o espaço livre nessa fase da vida faz com que a criança crie, em seu corpo, repertórios essenciais para suas vidas adulta e coletiva. A criança que não vive livremente seu território não é estimulada a criar memória dos caminhos e dos desenhos do espaço, a desenvolver repertórios visual, sonoro, linguístico, afetivo e de sentimentos. Assim, quando não damos a possibilidade de as crianças vivenciarem o território livre e real, elas não são expostas a adversidades que estejam fora dos mencionados espaços "protegidos" – e, dessa forma, não aprendem a lidar com frustrações e dificuldades.

Além disso, as telas (não só na infância, como também na vida adulta) estão criando um distanciamento entre o sentimento e sua manifestação – e, consequentemente, de forma complexa, gerando também um distanciamento entre os corpos e suas interações com o espaço. Não sabemos mais como manifestar nossos sentimentos e estamos reduzindo, cada vez mais, nosso próprio repertório deles. Esse repertório reduzido faz com que, progressivamente, o indivíduo limite os laços sociais que o unem ao seu grupo e o enraízam em seu território. Vemos corpos isolados que se tornam cada vez mais diminutos em seu relacionar.

Romper com essa realidade é premente, e temos de ampliar essa discussão em cada campo de conhecimento que pensa e cria o acolhimento à infância. Não podemos desintegrar o corpo da criança e o ausentar do espaço e do tempo presente. E, quando o meio das artes visuais não se abre para a criação das artes para as infâncias, ele se afasta, mais e mais, de uma solução que é essencialmente coletiva.

Esses questionamentos, que a princípio parecem muito primordiais, nos mostram o quanto o campo de produção das artes visuais pode ampliar suas possibilidades – tanto aquelas relacionadas a escalas, temas e fazeres, quanto aquelas, de fato, pensadas para colaborar com a ampliação dos espaços que acolhem as infâncias.

OS OUTROS NÃOS

Em campos das artes que envolvem linguagens (como teatro, dança, música e literatura), já foi desenvolvido, para o público infantil, um histórico de pesquisa, produção e revisão de trabalhos. No entanto, as artes visuais, enquanto pesquisa de linguagem para esse público, seguem fechadas, com raras exceções. Acredito que um dos motivos para isso ocorrer é que a produção das artes para as infâncias é preterida pelos espaços culturais. Isso faz com que muitos artistas não se aproximem do público infantil e, assim, não criem para ele.

Essa lacuna pode ser identificada quando temos, em sua grande maioria, montagens de exposições de arte com adaptações de obras – ou somente reproduções de artistas consagrados, com obras que não foram concebidas pensando nas infâncias. Assim, existe uma baixa produção de arte criada diretamente para as infâncias. Isso evidencia que estamos em um círculo vicioso, no qual os espaços de exibição de arte não estão interessados em receber obras criadas para as infâncias, o que faz com que menos artistas produzam obras para esse público, gerando pouca pressão para que os espaços pautem as artes para as infâncias.

A rejeição sofrida pelas artes para as infâncias foi percebida, por mim, de duas formas distintas. A primeira: quando os espaços deixam clara essa rejeição por meio dos "nãos" diretos (já mencionados anteriormente: não encoste, não corra, não faça barulho, não chegue perto), que são fatores impeditivos da fruição da obra pelas crianças. Esse é um demonstrativo claro de como os espaços se afastam do público infantil, não compreendendo seu desenvolvimento fisiológico, desconectando-se da realidade das crianças e esperando que elas se adaptem às regras socialmente exigidas.

A segunda forma pela qual percebi a citada rejeição fica evidente quando as instituições não acolhem as criações para as infâncias em seus locais reservados para as exposições de arte. Essas exposições são, então, ligadas a programações socioeducativas –, como se a arte para as infâncias sempre tivesse de estar relacionada a um processo de formação educacional, deixando de lado o fato de que a criança é, por princípio, um indivíduo curioso e sensível, totalmente capaz de apreciar arte. Dito isso, é urgente questionar por que os espaços criam essa enorme barreira para as artes para as infâncias.

De imediato, penso que a resposta está na constituição do sistema de arte como um espaço de poder e prestígio, sistema esse que acompanha as estruturas mercadológicas e sociais – que, por sua vez, pautam grande parte da vida humana na atualidade. Dito de outra forma: na sociedade, os corpos são divididos em estratos sociais, culturais e territoriais, que criam limites e fronteiras. Tais fronteiras permeiam, então, os setores

sociais – incluindo os espaços das artes. Os lugares das artes, assim, reproduzem a manutenção dos privilégios presentes na sociedade; poucos têm acesso a esses lugares – tanto para vivenciar a arte como espectadores, quanto para produzir como artista e viver desses trabalhos. Essa estratificação, portanto, determina a quais corpos é permitido ocupar os espaços das artes e experienciar suas potências – e as crianças não estão incluídas nesse grupo.

É já durante as infâncias que essa setorização e essa dominação dos territórios e dos corpos são impressas e aparecem como norma, como uma forma – desde o primeiro momento de formação dos sujeitos – de iniciar a delimitação e a aceitação desses limites. Como exemplo para entender melhor esse contexto (para, em seguida, entender como as infâncias nele se inserem), pode-se tentar compreender a sociedade como um tecido emaranhado: os fios que formam essa trama correspondem à construção das relações sociais; e cada nó, aos corpos sociais. Como forma de manutenção do tecido, os padrões de formação dos nós são preservados, de maneira tão enrijecida que os fios limitam o desatar desses nós, fazendo com que o tecido permaneça firmemente emaranhado. Analogamente, a manutenção dos padrões estruturais e da hierarquia social é tão enrijecida que limita a maioria dos corpos, cujos sujeitos, como mencionado, são ensinados desde a infância a aceitar esses limites.

E é nessa domesticação dos corpos que reside o maior motivo para o não investimento nas artes para as infâncias e para rejeição a elas: os corpos livres, como são os das crianças, incomodam e atravessam as fronteiras estabelecidas. Assim, nesse complexo tecido social, a criança não é enxergada como sujeito capaz de elaborar pensamentos reflexivos, críticos e poéticos que redesenhem tal tecido. A perspectiva das crianças é sempre deixada às margens da construção das estruturas sociais. A criança não é vista como sujeito na construção nem das relações sociais, nem dos espaços e dos lugares das artes.

A arte tem a possibilidade de afrouxar os nós para remodelar o tecido social e fazer com que alguns corpos não se tornem somente parte estrutural da trama. Mas, para isso, ela teria de estar presente em diferentes espaços da sociedade, ao invés de restrita a determinados lugares. Necessitamos, assim, sempre questionar por que não estamos conseguindo ampliar o acesso às artes. E, para mudar esse cenário, é preciso criar um embate com as estruturas explicadas e enfrentá-las.

FORMAÇÃO DE PÚBLICO

Acredito que o trabalho de formação de público, no âmbito artístico, caminha junto com a luta pelo rompimento das fronteiras impostas às artes para as infâncias. Se a criança não é acolhida em um espaço de artes, ela não vai querer voltar lá; e, quando se tornar adulta, não terá o hábito de frequentar exposições, mostras, instalações e performances, não passando, assim, essa experiência para as próximas gerações. Dessa forma, é preciso ampliar os espaços nos quais as crianças possam alargar seu repertório ligado às artes; para isso, deve-se cooperar, tanto individualmente quanto coletivamente, com a democratização do acesso aos bens culturais e artísticos.

É necessário que a classe artística do campo das artes visuais, nesse sentido, coloque o trabalho para o público infantil entre suas prioridades, ampliando o escopo de pesquisa artística nesse âmbito. Os artistas visuais, assim, podem ser agentes ativos no processo de formação de público, contribuindo, de forma contínua, para a construção de conhecimentos, experiências e reflexões.

Ainda assim, como acredito ser premente romper com as fronteiras criadas nos territórios das artes, penso que o trabalho para a ampliação das artes para as infâncias deve envolver todas as camadas da sociedade – já que englobar todas essas camadas é o que transforma, de fato, a realidade. Isso significa ter, nesse processo, a participação dos equipamentos dos setores cultural e educacional; eles podem pautar políticas públicas que garantam o acesso à arte e cultura, o colocando como primordial. O foco dessa proposta de atuação, nesse sentido, é movimentar diferentes setores sociais e, assim, fazer coletivamente a construção dessa nova configuração, colocando a democratização do acesso às artes e aos bens culturais como exercício de cidadania.

Temos, dessa maneira, de formar uma rede entre as instituições de arte e de cultura, entre as instituições educacionais e os artistas, para dar conta de todas as camadas que se interpõem entre essas instituições quando pensamos na formação de público e na importância disso. Se não pensarmos em todas as esferas trabalhando juntas, não transformaremos essa realidade das artes: pequeno alcance social e manutenção de um sistema em que a arte que só chega a uma parcela da população.

SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS

Neste momento, entraremos em uma questão muito sensível, que é como a arte e a educação podem coexistir. Digo ser uma questão sensível pois precisamos sempre deixar claro que o diálogo deve manter as autonomias de cada uma das duas áreas; e, ao mesmo tempo, é essencial

que elas caminhem juntas. Podemos levantar, então, algumas questões importantes sobre mediação educativa para pensarmos esses diálogos e aprofundarmos certos conceitos, bem como aspectos relevantes acerca dos educativos das exposições.

Em primeiro lugar, temos de entender que a ideia de mediação educativa – que impõe a necessidade de que a arte alcance objetivos predeterminados e foque seu olhar num padrão informativo e conteudista (utilizado, por exemplo, em exposições temáticas) –, não pode ser aplicada quando pensamos em exposições de arte. Ainda assim, a mediação educativa tem sua importância – mas devemos considerar que ela não está em guiar a apreciação da obra, e sim em ampliar sua comunicação com o público. O foco da mediação educativa é, nesse sentido, desenvolver um olhar qualificado para exposições que foram pensadas para as infâncias – e subverter aquelas que não foram.

A mediação educativa, por outro lado, é importante para mostrar às crianças os "nãos" que realmente são necessários em um espaço de arte. Um exemplo disso ocorreu na primeira montagem da *Exposição Cidadela* no Sesc Pompeia, quando ainda estávamos na pandemia de Covid-19 e somente as crianças não haviam sido vacinadas. Então, em um primeiro momento, não foi permitido que elas tocassem nas obras. Cada obra pode ter seu "não"; isso não é um problema. A criança, ao entrar no lugar de exibição de arte, deve entender as regras e combinados, assim como quando inicia uma brincadeira já sabendo dos acordos dela. No entanto, é fundamental que, na arte, esses combinados sejam fluidos e que se tenha sempre em mente que, quanto mais as crianças se sentirem acolhidas pela obra e pelo espaço, mais fácil será, para elas, o entendimento da importância desses "nãos".

Em relação a esses acordos, uma questão preocupante é o fato de que montagens imersivas muitas vezes têm seus espaços protegidos pela expografia, fazendo com que os mencionados "nãos" necessários não fiquem aparentes, e sim escondidos nas estruturas, não dando lugar para os combinados. É muito importante – e está na base da formação das crianças –, que haja clareza na manifestação dos limites para elas; só assim entenderão o que é o "sim" e o que é o "não" quando se trata de experiências artísticas. Esse é um processo bastante significativo para a constituição dos sujeitos.

Continuando a análise da mediação educativa, é preciso mencionar a importância de se refletir sobre a relação dela com o corpo docente das instituições de ensino. Isso porque as visitas das crianças a exposições de arte, frequentemente, são agendadas e se dão por meio de visitas guiadas

com grupos escolares; e, nesse sentido, é importante ampliar o entendimento da educação no que diz respeito à formação do corpo docente das instituições de ensino –, cujo pensamento, muitas vezes, está distante das ideias de vivências livres das artes.

Existem, nesse sentido, diferentes possibilidades para o contato e a troca entre o educativo das exposições e os professores das instituições de ensino. Podemos pensar, como proposta, que esses dois grupos estabeleçam entre si um diálogo que ocorra antes das visitas, de modo que os docentes caminhem em direção a uma formação que amplie sua experiência. Ou também que cadernos com os conceitos das exposições, elaborados com a mediação dos professores, sejam distribuídos às crianças, de modo a fortalecer o vínculo delas com as obras; essa distribuição dos cadernos pode ser feita anteriormente ou posteriormente às visitas – o importante é que eles sejam trabalhos que dialoguem com as obras.

Acredito, considerando tudo o que foi exposto, ser muito relevante que se tenha um olhar atento a tal diálogo entre o educativo das exposições e os docentes, diálogo esse que pode ser desenvolvido de diversas formas e deve sempre ser pensado em relação às obras ou à curadoria delas.

Cumpre ressaltar também a importância da atuação do educativo das exposições para além do contexto de mediação educativa; isso porque, por si só, as ações desse educativo cumprem um papel fundamental na aproximação do público com a arte, tendo em vista que estamos, conforme exposto anteriormente, em uma sociedade na qual o acesso à arte ainda é limitado e excludente. Nesse sentido, o educativo deve fazer um bom acolhimento das crianças nos espaços de arte, de modo a cultivar a presença delas lá e estimular que façam novas buscas, por outras obras e manifestações. Isso ajuda, ademais, a ampliar a perspectiva infantil para além dos equipamentos culturais, fazendo com que as crianças olhem e vislumbrem a arte também em seus cotidianos e nos entornos dos territórios que habitam.

ARTES PARA AS INFÂNCIAS: PÚBLICO-PONTE

Por meio da experiência que tive nas montagens da *Exposição Cidadela*, foi possível identificar a necessidade de entender que as artes para as infâncias são mais do que produzir uma obra para a fruição de uma criança; trata-se também de criar um lugar de relações, no qual o adulto que acompanha a criança também seja acolhido em seu processo de apreciação da obra; ou seja, criar artes para as infâncias envolve criar um ambiente relacional, um espaço de trocas intergeracionais.

O próprio conceito de "artes para as infâncias", que intitula este ensaio, surgiu também por meio de vivenciar a Cidadela como uma expansão das fronteiras, como uma idealização de um território livre e aberto a todos – "todos" incluem aqueles que cuidam das crianças, e evidencio mais uma vez a importância de acolhê-los também. Essa visão amplia nossa capacidade de produzir pesquisa de qualidade, de ter profundidade; de conseguir, enfim, acolher adultos e crianças e pensar sempre "nas infâncias", no plural, entendendo em que medida os adultos estão preparados para fruir e vivenciar essas infâncias.

A partir dessa questão, nasceu outro conceito: o de "público-ponte". Explico: a criança, para vivenciar experiências artísticas em espaços culturais, necessita de um adulto que a acompanhe quando vai a esses espaços – mas, ao mesmo tempo, a criança leva o adulto a uma vivência muitas vezes distante da realidade dele. Para melhor ilustrar a definição de público-ponte e demonstrar sua potência, detalharei, a seguir, um exemplo ocorrido durante a montagem da *Exposição Cidadela* na Caixa Cultural Fortaleza.

Uma criança que visitou a Exposição com seu grupo escolar chegou em casa e convidou os pais para também visitarem o espaço no final de semana. Como a vivência de espaços culturais era uma realidade muito distante dessa família, o pai se recusou a ir à Exposição, mas a mãe aceitou, e o passeio, então, foi feito entre ela e o filho. Quando voltaram para casa, mostraram ao pai o encantamento que tiveram pelas obras lá presentes, narrando as sensações que atravessaram, contemplando a apreciação deles em relação à Exposição e a conexão afetiva que ela gerou com eles. Na última semana da *Exposição Cidadela* na Caixa Cultural Fortaleza, a família inteira foi visitar a Exposição: a criança, a mãe e o pai. Ou seja: a arte para infâncias construiu, de maneira afetiva, uma ponte para a democratização do acesso à arte e à cultura.

O entendimento do conceito de "público-ponte" é, assim, uma força catalisadora para a escuta e para a convivência plural, auxiliando na percepção das distintas formas de compreensão dos mundos e dos espaços.

OS CAMINHOS DAS ARTES PARA AS INFÂNCIAS

Mediante esse relato vivencial sobre a *Exposição Cidadela*, é possível identificar, conforme falado, a força que a arte para as infâncias tem na transformação de espaços e de relações sociais. Nesse panorama, pode-se entender o quanto a arte é fundamental para a constituição de sujeitos pensantes, críticos e atuantes, devendo ser assumida, para isso, a importância de ampliar os lugares que as infâncias habitam no ambiente das artes.

Ao acolher o público infantil, garantindo a ele um espaço de liberdade que respeite seu ritmo próprio e compreenda sua escala, seu fazer e seu corpo curioso, espontâneo, explorador e desafiador, construímos novas formas de entender e pensar a potência das crianças e de aflorar a sensibilidade delas.

Porém, a relevância de criar arte para as infâncias não está somente em ampliar os espaços nos quais as crianças possam fazer suas experimentações e alargar seus repertórios –, mas também em acalorar os ambientes de criação de arte que são acessíveis para a criança. Isso pode ser feito por meio do fomento ao debate, à pesquisa e à produção que envolvam artes para as infâncias, jogando luz sobre o entendimento da formação de público não apenas como a produção uma arte para todos, mas também como um processo que abarca a ampliação dos lugares de produção de arte, criando uma rede com a arte de todos.

Nesse sentido, criar artes para as infâncias pode contribuir para a contínua construção de conhecimentos, experiências e reflexões, tornando essa produção artística cada vez mais plural e diversa e com mais possibilidades de diálogos. É importante que, nesse encadeamento, seja fortalecida e amplificada a capacidade de esse campo produzir (conforme já mencionado) pesquisa de qualidade com profundidade, num esforço que acolha adultos e crianças.

Nós, como artistas, temos muito a dizer e muita ânsia de comunicá-lo. Devemos aproveitar isso para falar com as infâncias: quanto mais o fizermos, mais teremos o que falar e mais evoluirão os temas e as pesquisas concernentes ao campo artístico. É a fusão entre o que o artista, por meio de sua obra, quer falar e a forma como a criança experimenta essa obra que fará esse setor crescer. E, das críticas que surgirem aos trabalhos, podemos fazer nascer novos contextos para criações.

Assim, é importante que todos os envolvidos no processo de criação das artes para as infâncias tenham atenção e cuidado, evitando direcionamentos, promovendo a abertura de diálogos e prestando atenção nas noções de espaço e tempo das crianças, sem deixar que a pressão sofrida no dia a dia pragmático da vida adulta afete as obras.

Garantir que o momento de pensar o espaço das crianças seja feito sem que haja distanciamento das necessidades da infância – sempre observando as crianças, escutando-as, com elas trocando conhecimento –, e evidenciando a importância de deixá-las experimentarem e gerarem suas próprias conexões com as obras: isso é essencial para criarmos uma arte aberta às infâncias e nos distanciarmos das criações e manifestações mais embrutecidas muitas vezes direcionadas a esse público.

Esse caminho nos faz entender que a presença da criança compõe a obra e desenha a territorialidade das artes para as infâncias. Meu sonho é chegarmos a um momento em que o ambiente de produção artística para as infâncias seja tão efervescente que possamos pensar em mostras, exposições e curadorias num diálogo conjunto com as crianças. Um lugar de criação no qual os conceitos são elaborados em conjunto, no qual a produção e o ensino de arte sejam construídos por adultos e crianças em conversa constante. Esse sonho também engloba uma manifestação das artes para as infâncias dotada de expressiva capilaridade nos tecidos territoriais e que ocupe todos os espaços – desde museus, galerias e espaços culturais, até ruas, escolas, praças e parques.

A arte para as infâncias pode e deve ocupar todos os espaços. É possível alcançarmos um livre território de criação para as infâncias.

AGRADECIMENTOS

Ao Sesc SP, em nome de Sabrina da Paixão Brésio e Marcos Toyansk Guimarãis, agradeço pelo convite para que eu publicasse este ensaio no Dossiê desta Revista e pela viabilização disso. Agradeço a Maria de Lourdes Zuquim, arquiteta e urbanista, que me ensinou a observar o espaço. A Rafa Frigerio, geógrafo, que me acompanha nas ideias e na vida. Aos queridos amigos Juliana Notari, marionetista e dramaturga, Nany Gottardi, gestora de projetos e assessora de comunicação, e Marcelo Aires, jornalista, pela leitura atenciosa do texto. A todos os artistas que me acompanharam na criação da Exposição Cidadela. E, especialmente, a Lina e a Martin, meus filhos, que me ensinam a observar a infância.

Imagem 1 - Lugar, Arte e Infância

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 2 - Lugar, Arte e Infância

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 3 - Lugar, Espaço e Território

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 4 - A Cidadela

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 5 - Escala

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 6 - Interesses - Minimundo

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 7 - Corpo e Território

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 8 - Fazer

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 9 - Formação de Público

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 10 - Público Ponte

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 11 - Mediação

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

Imagem 12 - Os Caminhos das Artes para as Infâncias

Fonte: Mônica Cardim, 2022.

UM TEATRO QUE NASCE DA ESCUTA DAS CRIANÇAS

Sandra Vargas[1]

RESUMO

O artigo discorre sobre a trajetória do Grupo Sobrevento, companhia teatral fundada em 1986, cujas essências são a pesquisa e a experimentação no Teatro de Animação, no Teatro de Objetos e no Teatro para a Primeira Infância. A narrativa do artigo contextualiza o surgimento do Grupo em meio a um panorama teatral conservador, destacando como iniciativas externas, tais quais cursos e festivais, influenciaram sua aproximação ao Teatro de Animação e ao Teatro para Crianças. Além disso, o artigo aborda a evolução do Teatro Infantil no Brasil, evidenciando a importância de se implementar políticas públicas e patrocínios privados para fomentar o desenvolvimento e a profissionalização desse setor. Ademais, este artigo pretende evidenciar a relevância do Teatro de Pesquisa e sua contribuição para o desenvolvimento cultural, destacando o papel do Sobrevento na renovação do Teatro Infantil e na valorização de sua dimensão artística – longe de uma abordagem meramente recreativa ou utilitária.

Palavras-chave: Grupo Sobrevento. Teatro de Animação. Teatro de Objetos. Teatro para a Primeira Infância. Teatro Infantil. Teatro para Bebês. Teatro de Grupo.

ABSTRACT

This article discusses the trajectory of Grupo Sobrevento, a theater company founded in 1986, whose core principles are research and experimentation in Puppet Theater, Object Theater and Theater for Early Childhood. The article's narrative contextualizes the Group's emergence within a conservative landscape in theater, highlighting how external initiatives – such as courses and festivals – influenced the Group's engagement with

1 Bacharel em Artes Cênicas, com habilitação em Interpretação Teatral pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É uma das fundadoras do Grupo Sobrevento. No Grupo, atua como atriz, diretora e dramaturga, sendo responsável pela criação de um repertório diversificado de espetáculos baseados na pesquisa teórica e prática da animação de bonecos, formas e objetos. Suas produções são voltadas tanto para o público adulto quanto para crianças, incluindo a Primeira Infância. Desde sua fundação, o Grupo Sobrevento mantém uma atividade estável e ininterrupta, apresentando-se em mais de 100 cidades, distribuídas em 23 estados brasileiros. No cenário internacional, o grupo participou de importantes festivais, representando o Brasil em 24 países. Sandra Vargas também promove palestras, mesas-redondas e oficinas voltadas para professores, crianças, jovens e profissionais de teatro, abordando áreas como Teatro de Objetos, Teatro de Bonecos e Teatro para Bebês.

Puppet Theater and Theater for Children. Moreover, the article examines the evolution of Children's Theater in Brazil, emphasizing the need for public policies and private sponsorships to foster the development and professionalization of this field. Finally, the article aims to highlight the significance of Research Theater and its contribution to cultural development, emphasizing Sobrevento's role in renewing Children's Theater and affirming its artistic value – far beyond a merely recreational or utilitarian approach.

Keywords: Grupo Sobrevento. Animation Theater. Object Theater. Theater for Early Childhood. Children's Theater. Theater for Babies. Group Theater.

CONTEXTO HISTÓRICO DO TEATRO INFANTIL NO RIO DE JANEIRO NO FINAL DOS ANOS 1980: LUGAR E PERÍODO DE FUNDAÇÃO DO GRUPO SOBREVENTO

O Grupo Sobrevento é uma companhia fundada na cidade do Rio de Janeiro, em 1986, dedicada à pesquisa sobre o Teatro de Animação, sobre o Teatro de Objetos e sobre o Teatro para a Primeira Infância. É uma das poucas companhias que tem um repertório de espetáculos tanto adultos, como infantis. No Sobrevento, acreditamos que fazer Teatro para Crianças nos provoca constantemente e tem feito com que renovemos nosso teatro a cada encenação. Isso porque aprendemos com o público infantil a estar num estado de escuta permanente, fazendo com que implementemos mudanças em cada uma de nossas criações e não tenhamos medo de arriscar novos caminhos. O resultado disso são espetáculos muito diferentes entre si no que se refere às técnicas neles utilizadas e ao público aos quais eles se dirigem.

O Grupo Sobrevento foi criado dentro do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pelos então estudantes Luiz André Cherubini, Sandra Vargas, Miguel Vellinho e Andréa Freire, num contexto em que o teatro apresentado pela UNIRIO, à época, era muito conservador. O panorama teatral da cidade do Rio de Janeiro, nos anos 1980, estava atrelado às grandes personalidades da televisão e muito centrado na figura do diretor – isso resultava, na maioria das vezes, em encenações também um tanto conservadoras no que dizia respeito aos conceitos da cenografia, da música, da dramaturgia e do figurino. No curso de Artes Cênicas da UNIRIO, por exemplo, não se discutia a quebra de fronteiras entre as artes, nem a possibilidade da mistura de linguagens numa encenação teatral. Considerando isso, não é de se estranhar que não se falasse, para os alunos, nem em Teatro de Animação, nem em Teatro de Objetos, nem em Teatro para Crianças – elencados aqui porque, à época, ainda não havia Teatro para a Primeira Infância.

Nosso contato com o Teatro de Animação, nesse contexto, deu-se devido a uma iniciativa pontual do Ministério da Cultura, graças a Humberto Braga, então diretor da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE). Ele apoiava fortemente o Movimento do Teatro de Animação Brasileiro. Era surpreendente a riqueza de diversidade que víamos nos grupos dedicados a essa linguagem: havia Teatro Popular, Teatro Contemporâneo, coletivos que misturavam, sem nenhuma cerimônia, diferentes linguagens – música, artes plásticas, dança etc.

Esse curso de Teatro de Animação nas universidades brasileiras, então, nasceu como iniciativa para difundir o Teatro de Animação nessas instituições de ensino e, consequentemente, fortalecer ainda mais um movimento que já se mostrava muito rico. Esse curso foi ministrado, na UNIRIO, por José Carlos Meirelles, artista convidado pela FUNARTE. Ele não fazia parte do corpo docente de tal universidade e deu tal curso como uma matéria extracurricular, a qual alguns poucos alunos se interessaram em experimentar – entre eles, estava Cherubini.

Graças ao curso de Teatro de Animação na UNIRIO, o Sobrevento fez, em 1987, ainda dentro de tal universidade, sua primeira participação num festival internacional de Teatro de Animação: o 10º Festival de Teatro de Animação: Bonecos Brasil 87, ocorrido em Nova Friburgo (RJ). O espetáculo apresentado pelo Grupo nesse evento foi de Teatro Adulto e se chamava *Ato sem Palavras* (uma encenação da peça *Ato Sem Palavras I* (original: *Act Without Words I* (1956)), do dramaturgo irlandês Samuel Beckett); importante mencionar que *Ato sem Palavras* nasceu no curso de Teatro de Animação na UNIRIO. Foi nesse Festival que o Sobrevento teve contato com muitos artistas que se organizavam em grupo e que falavam não só sobre repertório, mas, principalmente, sobre pesquisa de linguagem. Nosso primeiro contato com o Teatro para Crianças também se deu nesse Festival – e, mais adiante, nos muitos outros festivais em que o Grupo passou a se apresentar.

De uma forma mais geral, as pessoas que integravam o panorama teatral carioca dos anos 1980 tinham contato com o Teatro para Crianças por meio de grupos independentes que atuavam nesse campo – grupos esses que não se limitavam apenas ao Teatro de Animação. Naquela época, se por um lado percebíamos um Teatro Adulto muito conservador, o mesmo não acontecia no Teatro para Crianças. Víamos um teatro mais ousado, que se estruturava, como mencionado, em grupos (como no movimento de Teatro de Animação, mesmo numa época em que pouco se falava em Teatro de Grupo). Destaco a questão da organização em grupo porque, no Sobrevento, acreditamos que essa forma de trabalhar nos permite praticar um teatro de pesquisa que propicia o desenvolvimento de linguagens,

o aprofundamento de ideias, a possibilidade de experimentação e o aprimoramento do trabalho artístico de cada uma das pessoas envolvidas nos processos de criação de cada espetáculo.

Cabe destacar também que, no Rio de Janeiro, à época, não havia políticas públicas para o desenvolvimento do Teatro independente e de pesquisa – como acontece atualmente, por exemplo, na cidade de São Paulo, onde estamos sediados desde 1996 e foi implantado, em 2002, o Programa de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo (Lei Municipal nº 13.279/2002), um programa de subvenção a companhias estáveis de Teatro que tenham uma pesquisa continuada.

No Rio de Janeiro, por incrível que pareça, a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas acerca do Teatro Infantil só ocorreu graças à criação, em 1987, de um programa de patrocínio privado, por parte de uma grande multinacional. Esse programa foi idealizado por Ricardo Brito, produtor cultural independente, que criou um prêmio nos moldes do Prêmio Shell de Teatro, mas para o Teatro Infantil. A premiação contemplava as seguintes categorias: Autor, Atriz, Ator, Direção, Direção Musical, Cenografia, Figurino e Categoria Especial. O programa teve uma visibilidade tão grande que se estendeu do Rio também para a cidade de São Paulo e, além do prêmio, a empresa passou a patrocinar criações de Teatro Infantil em ambas as cidades.

Tenho plena convicção (pois acompanhei esse programa de perto) de que ele contribuiu de fato para o fortalecimento do Teatro Infantil no Rio de Janeiro e para sua profissionalização. O Sobrevento, inclusive, teve um de seus espetáculos para crianças patrocinado por esse programa, e relaciono o apoio financeiro diretamente ao aprimoramento dos nossos espetáculos de Teatro Infantil criados no período de 1987 a 1998.

Parte da contribuição desse programa para que houvesse espetáculos para crianças com muita qualidade se deu em virtude do fato de que as fichas técnicas eram compostas por artistas de altíssimo nível. Isso não era a realidade de outros estados brasileiros e até de outros países de América Latina – onde, por falta de políticas públicas, os artistas criavam seus espetáculos com muita dificuldade e com uma equipe muito reduzida. Era comum, por exemplo, que uma mesma pessoa respondesse pela iluminação, pela música, pela cenografia, pela dramaturgia e pelo figurino na criação de seu espetáculo. Não obstante, não acredito que uma ficha técnica variada seja a garantia de um espetáculo bem-sucedido, mas é fato que tal variedade nos permite, sim, ter mais vozes em torno de uma criação, viabilizando a adição de mais camadas às encenações.

OS SEMINÁRIOS DE TEATRO PARA CRIANÇAS COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DELAS

Os artistas que se dedicam ao Teatro para Crianças sempre compuseram uma classe teatral muito engajada e comprometida com o desenvolvimento do Teatro para esse público. Nesse sentido, aproveitando os apoios vindos do mencionado programa privado, foram desenvolvidas, no âmbito do Teatro Infantil, atividades de formação – tais como seminários. Esses seminários possibilitaram o encontro de artistas e viabilizaram, assim, o estabelecimento de espaços considerados importantes não só para a criação dos espetáculos, como também para a reflexão a respeito do Teatro para Crianças e dos caminhos para seu desenvolvimento.

Nesses seminários, eram discutidas diversas questões, tais como:

- Estratégias para combater a desinformação dos programadores em relação ao Teatro Infantil. Muitas vezes, preconceituosamente, os programadores associavam esse campo a espetáculos cuja realização não requeria grandes condições técnicas. Naquela época, era comum, por exemplo, um programador não oferecer, em encenações de Teatro para Crianças, iluminação própria para os espetáculos infantis, pedindo à equipe para que se adaptasse à iluminação dos espetáculos adultos que, porventura, estivessem dividindo a programação do teatro com o espetáculo infantil em questão. Isso quando não era oferecido somente o proscênio para a realização das apresentações infantis, uma vez que os programadores não tinham noção da profissionalização que essas produções envolviam.

- Formação dos mediadores. A escolha dos espetáculos que a criança irá assistir não se dá por ela própria, e sim pelo adulto que a acompanha; essa escolha, muitas vezes, é então feita seguindo critérios práticos, que levam mais em conta conceitos ligados à prestação de serviços (tais como a proximidade do teatro, a duração do espetáculo etc.), e menos a experiência artística – fazendo com que a escolha feita por esse adulto não seja propriamente cuidadosa.

- A dramaturgia dos espetáculos, que acabava sendo limitada pelo fato de haver programadores, educadores e gestores que buscavam encenações que servissem como ferramenta para transmitir um conteúdo atrelado a temáticas associadas a datas comemorativas, como dia dos pais, dia das mães, Páscoa, entre outras.

- O trabalho do ator, já que era muito comum ver artistas adultos imitando crianças em cena; até hoje, para o Sobrevento, isso não faz muito sentido. Nesse aspecto, também era necessário

> promover uma reflexão sobre a criança que trazíamos à cena, uma vez que víamos, em algumas encenações, criações da figura da criança estereotipada em sua maneira de falar, em seu gestual e em seu figurino.

É importante ressaltar que essas eram as pautas e questões que preocupavam o Movimento do Teatro Infantil daquela época, já mencionada (ou seja, de 1987 a 1998), e que essas reflexões envolviam gestores públicos das pastas da Educação e da Cultura, as instituições culturais, os festivais e as universidades.

Hoje, podemos dizer que o Teatro para Crianças ocupa um espaço muito relevante no panorama cultural do Brasil. Vêm sendo criadas, nesse âmbito, diferentes redes – compostas por artistas, pensadores, programadores e gestores muito comprometidos, que têm contribuído para a difusão e o aprofundamento dessas e de tantas outras reflexões importantes sobre o fazer teatral para crianças.

Reflexões sobre o Teatro para Crianças do Grupo Sobrevento a partir de seu Repertório

Nas primeiras encenações do Sobrevento para crianças, percebemos que a questão do não realismo, no Teatro, era muito mais bem assimilada pelo público infantil do que pelos adultos. As crianças conseguiam usufruir, de uma maneira menos literal e mais poética, de uma experiência artística. Tendo vivido num momento em que o Teatro Adulto era tão conservador, acabamos percebendo, no Teatro para Crianças, uma possibilidade maior de experimentação em cena.

Nesse contexto dos anos de 1987 a 1998, criamos os espetáculos *Um Conto de Hoffmann* (1988), *Mozart Moments* (1991), *Cadê o Meu Herói?* (1998) e *O Anjo e a Princesa* (1998), que ainda estão em repertório, com exceção do primeiro. Então, detalharei a seguir aqueles que mantivemos em nosso repertório.

MOZART MOMENTS (1991)

Em 1991, criamos *Mozart Moments*, por ocasião dos 200 anos da morte de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791). Nesse espetáculo, quebramos muitas expectativas que o público tinha em relação ao Teatro de Bonecos para crianças. Em termos de linguagem, mudamos a relação dos atores com os bonecos: no espetáculo, os atores-manipuladores estavam em cena, com figurino, e eram personagens que contracenavam com os bonecos, os manipulando à vista do público. Naquela época, não era comum entender o manipulador como um ator.

Sempre defendemos que o manipulador estar ou não presente em cena deve ser uma opção, e não uma falta de opção. Perguntarmo-nos quem será o ator que manipulará um boneco no Teatro de Bonecos nos ajuda a dar mais camadas à construção da dramaturgia de espetáculos desse campo. Em *Mozart Moments*, esses atores são figuras de branco, vestidas com roupas de época, que têm ora a função de narradores, ora de personagens coadjuvantes.

Nesse espetáculo, valemo-nos da manipulação direta, que é uma técnica que tem como referência o Teatro Bunraku e sobre a qual pesquisamos durante a criação de nosso primeiro espetáculo, o já mencionado *Ato sem Palavras*. Costumamos esclarecer que a manipulação direta é diferente do Teatro Bunraku, o qual está inserido no contexto cultural do Japão, com códigos que o público desse país compreende – como, por exemplo, a figura de preto atrás do boneco; na tradição japonesa de teatro, ela é entendida como uma figura invisível. Além disso, no Teatro Bunraku não existe o balcão; o boneco é manipulado no ar, o que lhe confere uma movimentação muito estilizada. Assim, no Teatro Bunraku não há uma busca pelo movimento realista – ao contrário do que ocorre na manipulação direta.

Em *Mozart Moments,* a morte de Mozart, por exemplo, é levada à cena de uma maneira muito simples. Considerando a metáfora de que o boneco ganha vida quando está sendo manipulado, o personagem de Mozart (que é representado por um boneco) está tocando piano, quando, de repente, os manipuladores tiram as mãos dele, a cabeça de Mozart tomba na cadeira e alguns manipuladores o tomam nos braços (como se carregassem uma pessoa morta), o retirando de cena. Nas primeiras apresentações, uma criança na plateia se emocionou muito, porque tinha acabado de perder o pai; ao vermos como ela ficou desconsolada, mostramos o boneco para ela. Percebemos, então, que não poderíamos deixar a dor da morte sem ser resolvida na cena. Depois desse acontecimento, incorporamos, ao espetáculo, uma poesia de Manuel Bandeira chamada "Mozart no Céu" *(Lira dos cinquent'anos* (1944)). Na poesia, Bandeira, apesar das referências católicas, apresenta poeticamente a figura de Mozart brincando e compondo no céu. Achamos que era mais justo, com as crianças, deixar essa imagem, ao invés de um Mozart morto.

O Sobrevento sempre compreendeu o Teatro de Animação como uma ferramenta a serviço de uma encenação, que é composta por uma gama de técnicas. Nessa gama, cada uma das técnicas serve para expressar coisas diferentes; por isso, nunca houve, de nossa parte, uma intenção de nos especializarmos somente em uma dessas técnicas (por exemplo, nos limitarmos a simplesmente colocar, no elenco dos espetáculos, marionetistas virtuosos). Isso porque cada espetáculo é entendido como um encontro que propõe relações diferentes com o público. Houve, sim, a preocupação em

atingir um apuro técnico, a cada montagem, em relação à técnica escolhida. Para obter isso, o Sobrevento valeu-se de intercâmbios internacionais com artistas que tivessem mais experiência que nós – como foi no propcesso artístico do espetáculo *Cadê o Meu Herói?*.

CADÊ O MEU HERÓI? (1998)

Cadê o Meu Herói? é fruto do primeiro intercâmbio internacional que o Grupo promoveu para uma criação. Em 1998, convidamos Yang Feng (já falecido) – chinês da quarta geração da mais renomada família de marionetistas da técnica da luva chinesa –, para nos ensinar tanto a manipular bonecos por meio dessa técnica, como a fazer a direção de algumas cenas. O responsável pela dramaturgia de *Cadê o Meu Herói?* foi também uma pessoa de fora do Brasil: o premiado dramaturgo argentino Horácio Tignanelli.

O espetáculo é uma releitura dos antigos romances de cavalaria. Nele, conta-se a tradicional história da donzela que foi aprisionada na torre de um castelo por um barão malvado com quem ela não quer se casar; assim, ela espera a vinda de um herói para salvá-la. *Cadê o meu Herói?* apresenta, no entanto, uma série de reviravoltas naquilo que é o decorrer natural de tantas dessas histórias. A revelação final é de que, na vida real, não existem heróis ou soluções milagrosas e que o diálogo é mesmo a melhor solução para todos os problemas.

Cadê o Meu Herói? é um texto que nasceu para ser representado por fantoches e que não pode ser montado por profissionais que não sejam bonequeiros. Mesmo assim, é um espetáculo de ação, com direito a helicóptero, telefone celular, tiros, explosões e raios *laser*. Nele, desejávamos envolver as crianças maiores que não se sentiam contempladas nos espetáculos para crianças, já que se achavam adultas demais para o que lhes era apresentado. Eram crianças que afirmavam estar cansadas de lições de moral e de espetáculos um tanto quanto adocicados. Queriam ser desafiadas.

Em 2022, fizemos uma continuação de *Cadê o Meu Herói?*, chamada de *Cadê o Sobrevento?*. Nessa peça, retomamos a técnica da luva chinesa, trazendo o marionetista Yeung Fai ao Brasil. Ele é irmão de Yang Feng (mencionado anteriormente), tendo sido treinado por ele para se tornar, após o falecimento de Fai, a maior referência no Teatro da Luva Chinesa, completando a sexta geração de sua família a trabalhar com essa técnica. Em *Cadê o Sobrevento?*, contamos mais uma vez com a colaboração de Tignanelli (como já falamos, ele havia sido o responsável pela dramaturgia de *Cadê o Meu Herói?*). O texto dele, especialmente criado para o Grupo para essa encenação, mostra, de forma crítica e muito bem-humorada, as personagens apresentadas em *Cadê o Meu Herói?* após um lapso de 20

anos, traçando um paralelo entre o que aconteceu com elas e com o Teatro e o que aconteceu com o mundo ao longo desse período. Assim, *Cadê o Sobrevento?* fala das muitas mudanças que a vida reclama após a passagem desse intervalo de 20 anos, ao mesmo tempo em que propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de escutarmos os jovens e de termos a coragem necessária para aceitar as mudanças que os novos tempos e os novos pensamentos trazem ao mundo. São questões que refletem a própria história do Sobrevento.

O ANJO E A PRINCESA (1998)

Depois de *Cadê o Meu Herói?* (que chamou muito a atenção pelo nível de virtuosismo que, por meio da técnica da luva chinesa, atingimos na manipulação dos bonecos), criamos, também em 1998, o espetáculo *O Anjo e a Princesa*.

Essa peça conta com apenas uma atriz no palco: é ela quem manipula nove bonecos e três esculturas, enquanto interpreta um anjo, que observa e protege a princesa, também interpretada pela mesma atriz.

Feitos com mecanismos diferentes, mas muito simples de serem manipulados, os bonecos foram criados para o espetáculo segundo a estética e a mecânica do escultor e pintor estadunidense Alexander Calder (1898-1976). Uma conexão interessante entre o legado de Calder e o público infantil, a quem *O Anjo e a Princesa* se destina, é que o próprio Calder afirmava que os maiores fãs de suas obras eram crianças que tinham entre 6 e 10 anos de idade.

Na construção da dramaturgia da peça, avançamos em questões mais profundas. A personagem da princesa é trazida à cena como aquela que olha o mundo sob uma perspectiva muito individualista. Sentimos que era necessário falar disso, uma vez que vínhamos nos apresentando para uma plateia composta de crianças que nos pareciam ser extremamente protegidas e, em certa medida, apresentavam comportamentos superficiais. Frequentemente, iam ao teatro acompanhadas por suas babás, pois os seus pais encaravam a experiência teatral como uma simples forma de diversão comprada, sem estabelecer uma conexão mais profunda com a vida.

TEMPO DE QUESTIONAR NOSSA TRAJETÓRIA PARA NOS TRANSFORMARMOS

Em 2010, com quase 25 anos de carreira, criamos *A Cortina da Babá* (2011). Era um momento de muitas incertezas, no qual nos fazíamos muitas perguntas: estamos no caminho certo? Estamos em consonância com nosso tempo? Não estamos fazendo do Teatro Infantil uma arte retrógrada,

conservadora, apassivadora e utilitária? O Teatro para Crianças não está se aproximando perigosamente da Recreação? Não transformamos o Teatro para Crianças em um gênero, em um maneirismo, em um mecanismo, em uma fórmula? Tema, lógica, narrativa, moral da história: reduzimos o Teatro para Crianças a isso?

Assim, na montagem do espetáculo *A Cortina da Babá,* buscamos estabelecer uma comunicação mais serena e contemplativa com as crianças, ainda que envolvente e divertida. A partir do conto *Nurse Lugton's Curtain* (1924), da escritora britânica Virginia Woolf (1882-1941), o Grupo experimentou uma dramaturgia não linear, própria da técnica de fluxo de consciência – da qual essa autora é uma das maiores representantes na literatura.

No conto, animais bordados em uma cortina ganham vida quando dorme a pessoa que os costura – uma babá. Na poética de Woolf, esses animais estão representados de forma muito diferente daquela de brinquedos como o Quebra-Nozes ou o Soldadinho de Chumbo. A babá, por sua vez, está longe de ser uma figura protetora – ela, nas palavras da própria autora, era uma ogresa, que mantinha os animais presos e que lhes tolhia a felicidade e a liberdade. Não é uma história lógica. Nela, Woolf narra o caminho que ela imagina que os animais tomariam ao se pudessem ganhar vida e sair da cortina assim que a babá dormisse; sem grandes reviravoltas, alguns dos animais comem uma folhinha numa árvore, outros bebem água num lago e passam por um carnaval, no qual pessoas brincavam e riam. E é só. Tão somente isso. Nessa peça, achamos que a melhor técnica para encenar o conto seria a da Sombra Chinesa, já que traríamos os animais como figuras bidimensionais, e esse tipo de figura ganha uma movimentação muito realista quando tal técnica é utilizada. Para isso, o Grupo trouxe ao Brasil, pela primeira vez, Liang Jun, diretor da Cia. de Arte Popular de Shaanxi, da China – uma das companhias mais destacadas de tal país e a representante maior de seu estilo: o estilo de Shaanxi de Teatro de Sombras Chinês.

Cabe mencionar que o Grupo, sempre que promove um intercâmbio internacional, abre essa formação a artistas de todo o Brasil, pois acreditamos que, quanto mais aberto, mais rico é o processo de formação e de troca de experiências artísticas.

O TRABALHO DO SOBREVENTO NO ÂMBITO DO TEATRO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

O Sobrevento sempre buscou o aperfeiçoamento de um Teatro para Crianças no qual o trabalho do artista fosse fruto de treinamento, de estudo, de questionamento. Entendendo essa arte como espaço de expressão

e de comunhão – não de distração, negócio e comércio –, o Grupo vem, ao longo dos anos, insistindo que um artista não tem de atender ou agradar, mas surpreender; não tem de entreter, mas provocar.

Em 2010, no entanto, percebemos que o Teatro para Crianças estava se transformando num nicho de mercado. O excesso de espaços culturais que precisavam preencher uma programação para esse público, ao mesmo tempo que fortaleceu muitas companhias de Teatro para Crianças (que atingiram uma excelência artística), também fez com que surgissem coletivos que só visavam o atendimento de determinadas demandas, sem que houvesse grandes motivações artísticas nisso. Por exemplo: chegou ao cúmulo de irmos a uma peça de teatro para crianças e, ao final do espetáculo, nos pedirem para preenchermos um formulário, no qual era perguntado aos pais o que eles gostariam de ver encenado, para seus filhos, no teatro. Isso nos pareceu mais do que uma tentativa de escuta – nos pareceu um atender a uma demanda solicitada, o que soava ser muito perigoso para qualquer processo artístico.

Nesse contexto, acabamos direcionando nossa pesquisa teatral também para a primeira infância. Percebemos que essa experiência poderia contribuir no processo de repensarmos os rumos que o teatro para crianças feito pelo Grupo tinham tomado até aquele momento.

O Sobrevento teve contato com espetáculos para a primeira infância durante uma turnê que estávamos fazendo na Espanha, em 2008, quando assistimos ao espetáculo *Geometria dos Sonhos* (2005), da Companhia La Casa Incierta. Quando vimos esse espetáculo, percebemos a capacidade poética dos bebês e seu envolvimento profundo e sensível com a peça. Tornamo-nos irmãos dos artistas desse espetáculo e os convidamos a vir ao Brasil com suas peças. Uma das integrantes da La Casa Incierta é a atriz e diretora Clarice Cardell, que é brasileira, o que facilitou muito suas tantas vindas ao país; hoje, ela reside aqui.

Com a difusão do Teatro para a Primeira Infância no Brasil, o Sobrevento queria lançar uma provocação sobre a Arte que o próprio Grupo fazia e sobre a Arte que, de uma forma geral, era feita para crianças. Nossa intenção era falar de criatividade, profundidade, contemporaneidade, inovação, conexão entre diversas artes e ruptura com modelos ultrapassados e seguidos por costume, irrefletidamente. O Teatro para Bebês, nesse sentido, nos dava a oportunidade de discutir o Teatro que o Teatro se tornou. Era preciso lembrar que um ser humano é pleno em qualquer etapa de sua vida; era necessário confundir as fronteiras entre as Artes, discutir o drama como sinônimo de Teatro, questionar a linearidade na dramaturgia para crianças. Nosso processo de iniciação no Teatro para Bebês começou por meio da realização de pesquisas artísticas com esse público, em um processo que foi muito cuidadoso.

Depois de trazer La Casa Incierta a São Paulo, idealizamos, junto dessa companhia, a mostra *Primeiro Olhar – Mostra Internacional de Teatro para Bebês*. Graças a essa Mostra, pudemos difundir, para o público, diversas peças de Teatro para a Primeira Infância; essa programação que divulgávamos na Mostra contava com espetáculos que haviam sido criados por artistas muito maduros de diversos países. Na Mostra, também foram promovidas atividades de formação, como oficinas e seminários destinados a artistas, programadores e educadores. Hoje, a Mostra está na sua décima edição, e ocorre tanto em São Paulo, como em Brasília (Cardell, citada anteriormente, realiza o evento na capital federal; e nós, do Sobrevento, na capital paulistana).

Ainda assim, num primeiro momento, programadores e críticos tiveram medo dessa iniciativa. Porém, eles confiaram em nosso discurso; acredito que em virtude da maturidade de nosso Grupo. Ouvimos, principalmente de programadores, que tinha de haver cautela na difusão dessa arte, pois não podíamos criar uma demanda para depois não ter como atendê-la com qualidade – dado que não havia grupos em números expressivos, no Brasil, que trabalhassem com espetáculos voltados para o público da primeira infância. Aos poucos, ao longo de festivais, de nossas temporadas com as peças de Teatro para Bebês (abordaremos algumas adiante) e com a tremenda adesão do público a elas, esse movimento começou a ganhar força, e hoje temos algumas companhias muito sérias que se dedicam ao público da primeira infância.

Tomamos coragem para criar nossos primeiros espetáculos para bebês em 2010, depois de dois anos de convivência com artistas que se dedicavam à pesquisa do Teatro para a Primeira Infância. Foram eles: *Bailarina* (2010) e *Meu Jardim* (2010); depois, em 2017, criamos *Terra*. Detalharemos esses espetáculos a seguir.

BAILARINA (2010)

Em *Bailarina*, tomamos como tema o sentido do equilíbrio, entendendo que a busca pelos equilíbrios físico e emocional poderia não ser uma libertação, mas um aprisionamento; esse aprisionamento pode nos levar a abstrair o mundo, fazendo com que nos foquemos demais, com que nos fechemos, com que não olhemos ampla e verdadeiramente para aquilo que nos cerca. O espetáculo cruzou esse tema com o Teatro de Objetos, fazendo essa interligação por meio da utilização central de uma caixa de música e de colares, que foram adquirindo diferentes funções poéticas na encenação. *Bailarina* resultou num espetáculo muito íntimo e delicado, com a comunicação com o público sendo estabelecida por meio de silêncios, de

ações físicas, da utilização de objetos, da valorização das mínimas ações – todas as quais, na comunicação com a primeira infância, tomaram uma dimensão muito maior. O espetáculo, criado a partir de um texto inédito escrito por mim e da investigação sobre o tema, terminou por estabelecer, com o público, uma relação próxima, de aparente fragilidade, e extremamente poética e simbólica.

MEU JARDIM (2010)

Meu Jardim traz a figura masculina à cena: um homem entediado, em meio a um deserto; um viajante que decide criar um jardim. Mas como fazê-lo? A partir do texto, com o mesmo nome, da autora belga de origem iraniana Mandana Sadat, o Grupo Sobrevento compôs um espetáculo que fala de esperança, de sonho, do desejo, da possibilidade de transformar o mundo e da paternidade – em uma paisagem que tanto poderia ser o Irã, como poderia ser o Brasil. A estrutura do texto original – publicado em um livro que se lê em idioma ocidental da esquerda para a direita, e em persa, da direita para a esquerda, compondo duas histórias semelhantes, porém diferentes – é mantida nessa montagem por meio da construção e da desconstrução do jardim retratado. Uma desconstrução que deixa, entretanto, uma semente como presente de esperança e de possibilidade de recriação, ao alcance de todos nós. Para o Grupo Sobrevento, criar um mundo, um jardim, do nada, no nada, como é feito em *Meu Jardim*, como o fez Mandana Sadat ao escrever o seu livro, como fez o público ao ter seus bebês, materializa as crenças de que há um mundo bonito a ser construído e de que a vida, definitivamente, vale a pena.

TERRA (2017)

Terra tem por mote retratar as memórias que todo ser humano – mesmo quando bebê –, possui e os objetos que as encerram. No espetáculo, memórias guardadas, enterradas, desenterradas, escondidas e reveladas dançam em um círculo de terra escura e úmida, que abriga uma atriz em cena, acompanhada de dois músicos tocando violão e violoncelo. Os objetos, nessa montagem, entram como a representação de cada ente querido que a personagem desenterra de suas próprias memórias – nesse caso, os objetos são relacionados ao que ela se lembra da avó, do pai e da mãe. Pedaços de louça quebrada, uma colher, uma toalhinha de crochê, uma flor e um perfume, por exemplo, trazem a memória de sua avó; na frente dos bebês que estão no público, ela vive o momento em que a sua avó lhe dava de comer, a limpava e a perfumava, a fazendo sentir-se como uma flor, uma flor que enfeitava o jardim de sua avó. Já ao desenterrar uma concha, a atriz desenterra a memória sobre seu pai: o dia em que viu o

mar pela primeira vez e quando ela, nos braços paternos, aprendeu a nadar, olhando para o céu, que se parecia tanto com o mar. Finalmente, a atriz desenterra um livro e, com isso, traz à tona todas as noites de sua infância em que a sua mãe lhe contava histórias e assim a fazia perder o medo do escuro. Sobre a terra – ora um jardim, ora um mar, ora um leito –, está suspenso um céu de estrelas, montado pela personagem a partir do livro que sua mãe lia para que ela aprendesse a enfrentar o que lhe amedrontava. Inspirada pelo costume que muitas crianças têm de enterrar coisas que lhes são significativas, criei um texto que fala de memória, dos laços afetivos e do amor que está dentro de todos nós, amor esse que está também na terra e que é a base de todo ser humano.

No Sobrevento, trabalhamos com a ideia de que é possível estabelecer uma comunicação poética com os bebês; assim, criamos nossa dramaturgia nos perguntando: quem somos nós na frente deles? O que eles, com seu olhar, nos provocam?

Um bebê nos coloca num estado de escuta permanente. Ele nos faz lembrar de nossa humanidade e de nossa fragilidade. Ao mesmo tempo, se pensarmos nos adultos que estão com um bebê, percebemos que esse estado de cuidado permanente os coloca num lugar de muito afeto e delicadeza. Por isso, achamos que o Teatro para Bebês pode ser uma oportunidade rara de promover um encontro artístico dos mais potentes, pois os adultos, graças aos bebês, estão num estado de poesia dos mais profundos e sensíveis.

Os bebês não projetam o futuro; eles vivem o presente. Estão completamente entregues ao aqui e ao agora; por isso, a presença deles, diante de uma experiência poética, é de total compromisso e plena atenção. Fica em nós, os adultos, portanto, a responsabilidade de nos perguntarmos o quanto podemos avançar nas propostas artísticas direcionadas aos bebês sem que menosprezemos a relação sagrada que eles podem estabelecer com um espetáculo teatral.

REDEFININDO CAMINHOS: A TRANSFORMAÇÃO DO NOSSO TEATRO A PARTIR DA PRIMEIRA INFÂNCIA

O Teatro para a Primeira Infância nos ensinou a escutar e, assim, nos levou a fazer um teatro para crianças maiores e adultos também mais delicado, mais íntimo, mais profundo e mais sereno. Nesse sentido, em 2019, criamos o espetáculo *O Amigo Fiel*, baseado em um conto homônimo de Oscar Wilde (1854-1900). O espetáculo – trazendo à tona as provocações do escritor, poeta e dramaturgo irlandês e com um texto também provocador, como é o desse autor –, propõe uma reflexão sobre o cinismo, a tolerância,

o individualismo e a amizade. Por meio disso, buscamos estabelecer uma comunicação intensa com as crianças maiores da plateia, em uma relação poética e não didática, considerando a sensibilidade e a capacidade emocional desse público. Com humor e delicadeza, os atores de *O Amigo Fiel* assumem sua presença em cena: ora se apresentam como narradores, ora representam os personagens da história, ora manifestam seu ponto de vista para criticar determinados comportamentos de outros personagens. Dessa forma, nossa busca foi por explorar não só o lirismo da obra de Wilde, como também o distanciamento épico, em um jogo teatral entre a ficção e a realidade – jogo esse que oferece elementos para que os espectadores não se esqueçam de que se trata da representação de uma história. Essas são questões que desenvolvemos em *O Amigo Fiel*, mas que, na verdade, foram aprofundadas em nosso fazer teatral para a primeira infância.

O TEATRO DE OBJETOS DO SOBREVENTO: UMA ARTE QUE NASCE DA ESCUTA, COMO NO TEATRO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Em 2009, ao mesmo tempo em que começamos a trabalhar o Teatro para a Primeira Infância, passamos a nos dedicar também à pesquisa sobre o Teatro de Objetos – linguagem em que, acima de tudo, o objeto não é usado como um boneco transformando sua natureza para fazer, por exemplo, de uma chaleira um elefante, simplesmente porque a forma dela lembra a de um elefante; isso é marionetizar o objeto. O Teatro de Objetos trabalhado pelo Sobrevento é aquele que envolve tudo aquilo que um objeto simbolicamente evoca, ou a memória que esse objeto carrega.

Tivemos contato com essa linguagem durante nossos primeiros anos de formação, em 1987, pelas mãos do artista francês Philippe Genty. Mas fomos debruçar-nos de fato sobre ela somente em 2010, quando fizemos nossas primeiras criações nessa linguagem. Essa imersão mais intensa foi impulsionada devido ao fato de que, em 2009, foi criado o Festival Internacional de Teatro de Objetos (FITO), um grande evento que teve onze edições, foi realizado em diferentes cidades do Brasil e ocorreu até 2017. Fui convidada a fazer a curadoria desse Festival, o que me permitiu ter contato com os maiores nomes internacionais do Teatro de Objetos; convidamos algumas dessas pessoas a fazer residências internacionais no Espaço Sobrevento, que é a sede do Grupo Sobrevento.

Já em 2014, fomos convocados pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Bernardo do Campo a ministrar, para todos os professores da rede de Educação Infantil do município, uma Oficina de Teatro para a Primeira Infância; nessa oficina, queríamos que esses educadores experimentassem buscar algo muito profundo e pessoal dentro deles – para isso, recorremos aos objetos.

Pedimos, então, que cada um que trouxesse, para o curso, dois objetos: um que remetesse a uma lembrança boa, e um que remetesse a uma lembrança ruim. Fizemos isso porque sabíamos, por meio de nossos trabalhos no Teatro de Objetos, que os objetos eram a ferramenta adequada para trabalhar a poesia dos pequenos acontecimentos do cotidiano. Prova disso foi que, durante essa Oficina, sempre que perguntamos pela história de um desses objetos, recebemos relatos muito simples e honestos, que revelavam aquela humanidade e fragilidade que recuperamos por meio do olhar de um bebê para as coisas. Um olhar que nos atravessa e nos faz perguntar: quem somos nós? Um adulto diante de um objeto despe-se, sem perceber, e revela questões muito profundas. Assim, acabamos nos deparando não só com conceitos importantes para o Teatro de Objetos, mas também para a construção, à época, de nossa dramaturgia voltada para os bebês.

Nessa Oficina, também percebemos que, sem nos darmos conta, tínhamos criado pequenos museus de objetos do cotidiano, que carregavam histórias muito potentes. Dali, nasceu a ideia de fazermos um museu público com as histórias de objetos de pessoas comuns, e decidimos fazê-lo com os vizinhos do bairro onde está o nosso Teatro. Assim, nasceu o projeto *Museu Teatro das Coisas Guardadas da Vizinhança*. Fizemos duas edições dele; perguntávamos a nossos vizinhos se eles guardavam algum objeto especial e se queriam nos contar a história dele, nos ajudando na construção desse museu.

Essas duas edições foram realizadas a partir das histórias de nossos vizinhos adultos; perguntamo-nos, então, por que não fazer essa experiência com as crianças do bairro. O bairro em que nosso Teatro está localizado é, dentre outras pessoas, também composto de famílias de bolivianos que trabalham em oficinas de costura. Devido ao ritmo de trabalho dos pais e ao fato de tais famílias morarem no mesmo lugar em que trabalham, as crianças de tais núcleos não têm muito espaço em suas casas, nem muita atenção por parte dos pais, até pela rotina que lhes é imposta. O bairro tem quatro instituições sociais que atendem crianças de 6 a 12 anos no contraturno escolar. Essas instituições têm uma relação muito estreita com o Grupo Sobrevento, que é praticamente o único espaço cultural na região. Decidimos, assim, recolher, junto às crianças que frequentavam essas instituições, as histórias dos objetos delas, pedindo a todas que trouxessem um objeto que lhes trazia uma lembrança especial. As histórias que reunimos nos revelaram uma simplicidade profunda – algo que, mais uma vez, parece que perdemos na idade adulta. As crianças nos contaram – não como uma reivindicação, e sem comiseração –, sobre o desejo de brincar com os pais, de sentir o sol (muitas delas passam grande parte do dia fechadas num quarto escuro, esperando os pais terminarem de trabalhar), de passear no parque, da alegria que sentem nos aniversários,

somente por passar um tempo divertindo-se com suas famílias. Os objetos trazidos por essas crianças não eram de grande valor material – parecia que isso não era o que importava para elas; os objetos carregavam, ao invés disso, uma história de cuidado e afeto, pois, normalmente, eram presentes de algum parente que tinha parado para olhar para elas. Ao ouvi-las, perguntamo-nos o quanto essa rotina, tão dura, imposta aos pais dessas crianças, lhes tirava o direito de sonhar. Quem tem direito de sonhar? São, afinal, as crianças que nos lembram de fazermos essa pergunta?

A INFÂNCIA COMO DISPARADOR POÉTICO NAS NOSSAS ENCENAÇÕES PARA O PÚBLICO ADULTO

A última criação do Sobrevento, o espetáculo *Para Mariela* (2024), embora seja direcionado para o público adulto, nasceu da escuta das crianças – essa experiência despertou, em nós, o desejo de falar mais da infância, de uma infância sobre a qual as crianças que ouvimos nos fizeram refletir; uma infância que deveria continuar viva em nós, adultos, e que jamais deveria ser renegada. Nesse sentido, buscamos refletir, também, sobre o momento em que nos afastamos das crianças e por que o fizemos.

Não se trata dos atores fingirem ser crianças para o público adulto que assiste à peça, mas de resgatar, nele, o maravilhamento, a fantasia, a honestidade, a esperança – que os raciocínios lógico e conceitual (que pensamos ser parte de ser adulto) vai nos tirando e, com isso, subtraindo nossa humanidade.

O Teatro para Crianças nos fez pensar que não somos nós, adultos, que cuidamos das crianças – mas que são elas que cuidam de nós. Fazem-nos entrar nos eixos; parece que chegam para conter a desumanização que toma conta de nós, mesmo sendo artistas, devolvendo-nos a delicadeza e a fragilidade. Lembram-nos daquilo que fomos assim que chegamos ao mundo.

REFERÊNCIAS

CENTRO BRASILEIRO PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE. Ricardo Brito. Disponível em: https://cbtij.org.br/ricardo-brito/. Acesso em: 17 mar. 2025.

GRUPO SOBREVENTO. Catálogo 30 anos Sobrevento. São Paulo, set. 2017. Disponível em: https://www.sobrevento.com.br/espetaculos.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

ALCONCHEL, M. D. Poesia e verso (uma leitura da Lira dos Cinqüent'anos de Manuel Bandeira). São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-13052014-103520/pt-br.php. Acesso em: 17 mar. 2025.

ARTIGOS

PRODUÇÃO CULTURAL, AMBIENTE E SOCIEDADE: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE ARTES PERFORMATIVAS E PESQUISA-AÇÃO BASEADA EM ARTES

Victor Kinjo[1], Eduardo A. Colombo[2] e Pedro R. Jacobi[3]

RESUMO

O objetivo do artigo é refletir sobre as articulações entre produção cultural e ciências sociais e ambientais. Tal reflexão parte do potencial que as artes performativas e a pesquisa-ação baseada em artes têm enquanto modos de conhecimento e ações socioecológicas. Esses diálogos revelam um campo fértil para a teoria e a prática de novos conjuntos de saberes, os quais aliam a pesquisa científica à pesquisa artística em direção a sínteses que possam mobilizar afetos, sentidos e intervenções frente os desafios planetários. Busca-se, nesse sentido, contribuir téorica e metodologicamente para a emergência de ciências e artes da regeneração que possam embasar inovações na comunicação científica, no engajamento social, nas gestões cultural e ambiental, na economia criativa e na educação para a sustentabilidade.

Palavras-chave: Produção cultural. Artes performativas. Sustentabilidade. Pesquisa-ação baseada em artes. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the connections between cultural production and the social and environmental sciences. This reflection stems from the potential of performative arts and arts-based action research as modes of knowledge and socio-ecological action. These dialogues

1 Victor Kinjo é artista, produtor e diretor da Água Viva Cultura e Sustentabilidade. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor do Centro de Síntese USP Cidades Globais, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP), foi pesquisador visitante na Universidade de Nova York Tisch School of the Arts (Departamento de Estudos da Performance), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). *E-mail*: kinjo@aguavivacultura.com.

2 Eduardo Colombo é *performer*, produtor e pesquisador. Doutorando em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), sob orientação do prof. Dr. Antônio Araújo (Teatro da Vertigem), dedica-se à pesquisa sobre práticas artísticas e ecologia, com apoio da FAPESP (Processo n. 2023/06191-4). *E-mail*: educolombo@usp.br.

3 Pedro R. Jacobi é Professor Titular Sênior do Instituto de Energia e Ambiente e do Instituto de Estudos Avançados, ambos da Universidade de São Paulo (IEE-USP e IEA-USP). *E-mail*: prjacobi@gmail.com.

reveal a fertile ground for the theory and practice of new sets of knowledge that bring together scientific research and artistic inquiry toward syntheses capable of mobilizing affections, meaning and interventions in the face of planetary challenges. In this sense, the article seeks to contribute both theoretically and methodologically to the emergence of regenerative sciences and arts that can support innovations in scientific communication, social engagement, cultural and environmental management, the creative economy and education for sustainability.

Keywords: Cultural production. Performative arts. Sustainability. Arts-based action research. Transdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, em face das propostas de cientistas, lideranças e movimentos ambientalistas, a Organização das Nações Unidas (ONU) tem estimulado e promovido diálogos e recomendações globais que culminaram na consolidação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) na Agenda 2030.

Em que pesem as críticas à insuficiência das respostas econômicas e sociais para a superação dos desafios ambientais contemporâneos (ou de adaptação a eles), podemos afirmar que o pensamento ecológico e a atuação ambientalista, da ciência ao *advocacy*, tem tido importante impacto nas formações cultural, científica e educativa da sociedade contemporânea.

Nessa direção, o debate sobre a potência dos diálogos entre ciências, artes, ambiente e sociedade mostra caminhos promissores, constituindo um campo emergente de pesquisa e ação que vem, em busca de uma cultura de sustentabilidade e regeneração, conectando o espaço acadêmico à criação artística e à produção. Porque reconhecem o poder da imagem e do som, das narrativas do corpo e da performatividade, as artes e estudos da performance e a pesquisa baseada em artes podem contribuir significativamente para a inovação na produção e na comunicação científicas, como também para o processo de engajamento de diversos atores, públicos e instituições sociais.

Esse artigo apresenta reflexões teóricas e metodológicas que buscam, por meio de convergências entre produção cultural, ambiente e sociedade, cooperar com a emergência de uma ciência e de uma arte da regeneração. O artigo está dividido em três partes, seguidas pelas considerações finais. Na primeira parte, colocamos em evidência a profunda relação entre os fazeres artístico e científico, por meio do exemplo de polímatas do passado; o objetivo é introduzir os desafios da síntese do conhecimento no contexto contemporâneo, atravessado pela hiperespecialização e pela enorme

quantidade de informações circulantes. Na segunda parte, introduzimos os métodos da pesquisa baseada em artes, além de diversas linhagens teóricas que abordam as artes e a performatividade sob a ótica das ciências sociais. Na terceira parte, refletimos sobre a relação entre artes performativas, ambiente e sociedade – fazemos isso não só a partir dos estudos da performance e das ciências ambientais, mas também do trabalho e do pensamento de artistas, artivistas e movimentos sociais e ambientalistas que indiquem inovações conceituais e estéticas. Por fim, argumentamos que a produção cultural e a economia criativa, em suas articulações com a arte, com o ambiente e com a sociedade, têm grande potencial para contribuir com saberes, projetos e ações na direção da sustentabilidade e regeneração socioecológica.

ARTE, CIÊNCIA E A PRODUÇÃO DA CULTURA

Ciências e artes compartilham impulsos criativos, modos e processos de investigação, compreensão e representação de aspectos da vida humana, do mundo social e natural em que vivemos (Leavy, 2018). Ambas partem da observação/percepção da realidade para criar interpretações e visões do mundo e da vida, buscando retratar sua profundidade; ao mesmo tempo, são necessariamente incompletas, uma vez que são fruto de determinados recortes, perspectivas e visões de mundo. Por isso, tanto as ciências como as artes são campos abertos para a reflexão e a experimentação.

Tanto a construção de uma nova hipótese de pesquisa quanto a composição de um quadro ou canção são atravessadas por processos criativos. As hipóteses científicas devem dialogar com um arcabouço teórico e conceitual estabelecido, mas a imaginação criativa é fundamental para a proposição de soluções e a emergência de novos paradigmas de conhecimento.

Essa relação entre ciência e arte, tão profunda quanto pouco explorada, não é, no entanto, nova. Pelo contrário, antecede a institucionalização e a disciplinarização do conhecimento científico.

O pintor, inventor, anatomista, matemático, engenheiro, escultor, arquiteto, botânico e músico Leonardo da Vinci (1452-1519) é prova disso. Para James S. Ackerman (1998), o artista-cientista fez da visão – ou mais precisamente, da observação intensiva – a fundação tanto de sua prática de investigação científica, como de seu trabalho de criação artística. Assim, Da Vinci trouxe, para sua arte, um profundo conhecimento da natureza e do corpo humano, apresentando resultados extraordinários. E, ao mesmo tempo, realizou pesquisas detalhadas sobre o mundo natural, aguçado por sua imaginação artística e sua posição intelectual idiossincrática, que o levaram a inumeráveis descobertas originais.

Galileu Galilei (1564-1642), em seu *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo ptolomaico e copernicano* (1632) – obra na qual ele justifica sua perspectiva filosófica –, utiliza diversos artifícios retóricos junto à articulação científica formal, como drama, comédia, sarcasmo e poesia. Conforme indica Kenneth J. Gergen (2017), isso parece ter sido fundamental para que Galilei pudesse compartilhar sua visão sobre o cosmos para a sociedade de sua época, ao mesmo tempo em que se protegia da ira da inquisição.

Já Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), além de poeta, romancista, diretor de teatro e gestor público, foi também advogado e cientista, publicando tratados sobre botânica, anatomia e teoria das cores. A fenomenologia da natureza de Goethe, inspirada em sua teoria da metamorfose das plantas, é, de acordo com Jonas Bach Jr. (2013), uma busca pelas "coisas mesmas", pela compreensão da essência dos fenômenos naturais por meio da descrição dos elementos que os compõem.

Mais recentemente, na virada do século XIX para o XX, Wassily Kandinsky (1866-1944) consagrou-se como artista visual, formou-se economista e advogado, conduziu e publicou uma etnografia sobre a Sibéria e trabalhou na gestão cultural pós-Revolução Russa. Professor da Bauhaus e introdutor da abstração nas artes visuais, esse artista-pesquisador fez também poesia e *design* de espetáculos.

Não é difícil perceber a qualidade literária da *Origem das Espécies* (1859), de Charles Darwin (1809-1882) ou dos *Tristes Trópicos* (1955), de Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Mas não é fácil imaginar *Primavera Silenciosa* (1962) tendo o impacto que teve na história do ambientalismo e da sociedade contemporânea sem o talento de escritora da bióloga Rachel Carson (1907-1964).

Para não ficarmos somente em exemplos europeus e chegarmos ao Sul Global, vale lembrar da importância de Mário de Andrade não somente como poeta e romancista, mas também pela sua contribuição ao desenvolvimento da etnografia (Sandroni, 2022), da etnomusicologia e da gestão cultural. Ele foi, inclusive, um dos fundadores do Departamento de Cultura de São Paulo, que, décadas depois, se tornaria a Secretaria Municipal de Cultura da capital paulista.

Destacamos também que a história de polímatas não-ocidentais, não-brancos e mulheres ainda está por ser visibilizada, e que a falta de ampla documentação e divulgação de suas trajetórias é reflexo dos processos colonizatórios, inclusive no campo acadêmico. Como exemplos, podemos mencionar Abdias Nascimento (1914-2011), artista e intelectual negro que desenvolveu ampla obra artística na pintura, teatro e literatura, e

também atuou como jornalista, professor, ativista e gestor público; e Wangari Maathai (1940–2011), ativista queniana, que integrou ciência, política e espiritualidade, sendo a primeira mulher africana a ganhar o Prêmio Nobel da Paz, em 2004, liderando inúmeras iniciativas como o Movimento Cinturão Verde, que combinou reflorestamento, empoderamento feminino e ciências ambientais.

Não cabe aqui nos aprofundarmos nesse assunto, ainda que a crítica decolonial também seja fundamental para o enfrentamento da crise socioambiental do presente. Neste momento, gostaríamos apenas de enfatizar o fato de que ciência e arte se entrelaçam num movimento polimático de produção da cultura.

Para Marcos Buckeridge (2023), o trabalho dos polímatas evidencia a relevância histórica da interdisciplinaridade na produção de conhecimento. A partir dos argumentos de Peter Burke (2020), o autor indica a relação entre a invenção do livro impresso e a ascensão – e a queda – da reputação e da legitimação social dos polímatas entre os séculos XV e XIX. Mais adiante, no século XX, a chegada da Era das Especializações provocou a extinção das cátedras e a implementação da departamentalização (Buckeridge, 2023). Diante do contexto contemporâneo, em que a quantidade de informações e de especializações alcançou um nível extremo, Buckeridge sugere a necessidade de um "retorno dos polímatas" – ou neopolímatas do século XXI –, no sentido de estabelecer um movimento centrípeto de interconexões entre ilhas de especialidade e suas sínteses, as quais podem levar a novos e necessários patamares de conhecimento.

São diversas as possibilidades atuais de articulação e síntese entre artes e ciências, bem como do estabelecimento de vínculos entre elas e os movimentos da sociedade, de governança e de gestões cultural e ambiental. Mas foi só recentemente, a partir das discussões sobre inter e transdisciplinaridade, que essa articulação começou a ser abordada também como um debate metodológico no campo acadêmico – e um termo que vem ganhando proeminência para incorporar as diversas nomenclaturas que surgem para captar o fenômeno: pesquisa baseada em artes (*arts-based research*).

PESQUISA BASEADA EM ARTES, PERFORMANCE E AÇÃO

A pesquisa baseada em artes se refere ao uso das artes, em suas variadas formas, como base para a investigação científica (Coghlan; Brydon-Miller, 2014). Suas ferramentas metodológicas podem ser utilizadas por pesquisadores de quaisquer disciplinas durante diferentes fases da pesquisa, incluindo problematização, coleta de dados e conteúdos, análise,

interpretação e representação (Leavy, 2018). Nesse sentido, combina impulsos criativos, reflexões teórico-metodológicas e projetos socioartísticos em abordagens transdisciplinares que aliam os princípios e modos de operar das artes aos contextos de pesquisa e ação (Kinjo *et al.*, 2021).

Esses métodos têm se consolidado como abordagens disruptivas e inovadoras, além de serem reconhecidos como propícios para engajar comunidades, transcendendo barreiras sociais, de linguagem, idade, educação, entre outras (Coghlan; Brydon-Miller, 2014).

Assim, a partir do início dos anos 1990, os métodos de pesquisa baseada em artes têm se desenvolvido e consolidado como um gênero metodológico e se ampliado nos diferentes campos do conhecimento – das ciências sociais às naturais, passando pela educação e saúde pública (Leavy, 2018).

Como um conjunto de teorias e métodos em criação e em fricção com as metodologias tradicionais – mas sem negá-las –, a pesquisa baseada em artes ainda tem sido energizada pelas mudanças socioculturais de fins do segundo milênio, tais como a emergência de novos movimentos sociais e as transformações comunicacionais provocadas pela revolução digital.

Também fundamental para esse contexto é a institucionalização dos cursos e departamentos de artes nas universidades pelo mundo, permitindo que artistas e pesquisadores das artes possam, dentro do campo acadêmico, teorizar suas práticas, sistematizar metodologias de criação e ensino, além de obter recursos e financiamentos para o desenvolvimento de processos artísticos com certa autonomia em relação ao grande mercado e à indústria cultural de massa.

A arte tem uma importante trajetória nas ciências sociais, ainda que inicialmente apenas como objeto de investigação. A origem da sociologia da arte remete, por exemplo, a discussões filosóficas nos âmbitos da estética e da história da arte, cujos estudiosos acrescentaram o termo "sociedade" ao binômio "autor e obra" (Da Silva Câmara; Villas Bôas; Vilas Boas Bispo, 2019; Heinich, 2008).

Nathalie Heinich (2008) identifica três gerações no campo da sociologia da arte: a primeira, de autores como Georg Luckács, Walter Benjamin e Theodor W. Adorno, que reformularam ideias de Immanuel Kant, Georg W. F. Hegel e Karl Marx, concebendo uma estética sociológica; a segunda, de historiadores cujos estudos procuraram evidenciar que a arte está vinculada à sociedade, não somente como reflexo dela, mas também como sua produtora; e a terceira, de autores como Pierre Bourdieu, Howard Becker e Jean-Claude Passeron, que consideram a arte como a própria sociedade, levantando aspectos sociais da organização do campo artístico e da economia dos bens simbólicos. Em todo caso, a arte era considerada objeto – e não meio de produção desse saber sociológico.

Na antropologia, os movimentos de aproximação com a arte geraram abordagens contemporâneas, como os estudos da performance, a etnomusicologia e a antropologia visual, entre outras, que produziram inovações metodológicas e de comunicação social com o potencial de sintetizar diferentes saberes e de criar pontes entre eles. Num mundo em que a predominância da imagem e do vídeo como linguagem comunicacional são evidentes, os conhecimentos do registro e da produção audiovisual podem ser fundamentais para o avanço da comunicação científica na contemporaneidade.

Já da interação entre a antropologia e a musicologia ou os estudos teatrais, surgiram pensamentos, estudos e práticas que seriam fundamentais para o desenvolvimento de novas perspectivas como a etnomusicologia e os estudos da performance.

A etnomusicologia é uma disciplina que une a etnologia e a musicologia com vistas à significação dos contextos cultural e musical, tendo se desenvolvido a partir da musicologia comparada. Do ponto de vista metodológico, faz uso da etnografia de forma interligada a diversos aspectos socioantropológicos relacionados à música (Demore; Magalhães-Castro, 2020). As contribuições da etnomusicologia têm também se ampliado para o âmbito das reflexões sobre música e sustentabilidade, som, ambiente e sociedade, como no recente surgimento da ecomusicologia (Titon, 2013; Allen; Dawe, 2016; Kinjo *et al*., 2021).

Já os estudos da performance se desenvolveram a partir dos profícuos diálogos entre a antropologia dos rituais, de Victor Turner, e as ações e estudos teatrais, de Richard Schechner, alimentando-se de um conjunto de teorias e reflexões que perpassam também a filosofia, a linguística, a sociologia, entre outras áreas do saber.

Para Schechner (2002), os estudos da performance como prática, teoria e disciplina acadêmica são dinâmicos e intermináveis; trata-se de "um campo sem cercas": incerto, aberto, diverso e múltiplo em seus métodos, temas, objetos de estudo e participantes. Sua natureza interdisciplinar e intercultural enfatiza o caráter liminar do processo do conhecimento, sempre em curso.

Nos campos da filosofia e da linguística, John Austin (1976) foi pioneiro ao conceptualizar os "atos performativos" como um tipo de enunciado que não é necessariamente verdadeiro ou falso e que não descreve nem serve para informar, mas sim para fazer algo (Plaza Pinto, 2012). A partir de sua teoria dos atos de fala, todos os enunciados são performativos, no sentido de serem criadores de realidades.

Na sociologia, o teatro foi utilizado como metáfora para a compreensão da realidade social em *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, de Erving Goffman (1959). Nessa abordagem interacionista, ator, papel social, dramaturgia, repetição de comportamento e representação são conceitos utilizados na interpretação de cenários e interações sociais. A vida social é compreendida como um palco em que se encenam papéis sociais diversos, no qual os sujeitos orientam seus comportamentos de acordo com uma definição prévia de acordos, hierarquias, interesses, audiências e negociações (Maciel; Berbel, 2015). Nesse quadro teórico, as performances podem ser definidas como toda atividade de um determinado participante em uma dada ocasião que sirva para influenciar, de algum modo, os outros participantes (Goffman, 1959, p. 15-16; Schechner, 2002: 3).

Nos estudos de gênero e teoria *queer*, Judith Butler (1993) compreendeu o gênero e as identidades como performativos, no sentido de serem constituídos por normas, repetições e atos de fala. Mas também vislumbrou possibilidades para a citacionalidade e a insurgência, mostrando como as performances artísticas podem ser ações que transcendem a representação de si, constituindo-se como modos de fricção e agência.

Da antropologia econômica até os estudos sociais da ciência, os conceitos de performance e performatividade têm iluminado diversos outros debates das ciências sociais. O conceito de performativo coloca em evidência que em toda pesquisa, como nas artes, o resultado é performado para o outro – no caso da pesquisa, por meio de escritos, aulas e palestras. O conceito não tem o sentido de representação como falsidade, pelo contrário: revela que a realidade, a cultura e a própria linguagem são materializadas por meio de atos performativos. Recentemente, com o aprofundamento dos diálogos com a pesquisa baseada em artes, a perspectiva da performance passou também a ser vista não somente como conceito, mas como um modo de produção e transmissão do conhecimento.

Nesse sentido, as ciências sociais performativas têm proposto inovações nos modos de comunicação científica por meio de performance-palestras, canções, pinturas, fotografias, vídeos ou quaisquer outras mídias disponíveis (Gergen; Gergen, 2018).

Para os autores, as ciências sociais performativas nascem de acadêmicos que são também artistas e que perceberam, nas diversas linguagens das artes (música, dança, teatro, performance arte, pintura, literatura, cinema), o potencial de representação da realidade e produção de conhecimento por meio delas. Nesse sentido, o encontro da pesquisa-ação baseada em artes com as artes performativas abre caminho para modos inovadores de produção e difusão do conhecimento por meio de ações artísticas baseadas em pesquisa que transcendem a razão e podem mobilizar as emoções, transformando pensamentos e subjetividades.

A pesquisa-ação baseada em artes (PABA), considerada como a reunião da *arts-based research* com a pesquisa-ação, envolve estratégias criativas que guiam os ciclos de pesquisa-ação e interagem colaborativamente com as atrizes e os atores sociais na solução de problemas (Jokela; Huhmarniemi, 2019; Kinjo *et al.*, 2021), reforçando o caráter da pesquisa como ação no mundo social.

Por isso, esse tipo de pesquisa procura não só refletir o mundo, mas também transformá-lo por meio de ações artísticas, performances sociais orientadas por conhecimentos e interpretações científicas do presente. Em contraste com uma visão mais tradicional da ciência – que a entende como livre de valores e, assim, minimiza os vieses da análise –, os acadêmicos de orientação performativa estão frequentemente revelando seus valores e preferências. E, convocando saberes artísticos, enfatizam as qualidades estéticas que envolvem seus projetos de pesquisa, de modo a estimular interesse, excitação, emoção e potencial de mudança (Gergen; Gergen, 2018).

Assim, parte-se do elemento criativo das pesquisas artística e científica para gerar problematizações e perguntas de pesquisa de modo holístico, buscando métodos e ações que, após um diagnóstico crítico, possam propor intervenções e acontecimentos. Dança, teatro, música, literatura, fotografia, pintura, escultura, audiovisual, entre outras, são algumas das linguagens artísticas que se tornam possíveis como modos de concepção, método, engajamento e difusão de conhecimentos. Elas nos convidam a refletir, com sensibilidade, sobre quais mundos estamos criando através das nossas formas de representação (Gergen; Gergen, 2018).

ARTES PERFORMATIVAS NA LIMINARIDADE DA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL

As artes performativas são um campo de ação, conceituação, pesquisa criativa, produção cultural, conhecimento, transformação social e, acrescentamos, ambiental. Tendo o corpo como matéria e material fundamental de ação, as artes performativas reúnem, no mínimo, teatro, dança, música e *performance art*. Essa última surge da expansão e da corporificação das práticas nas artes visuais, sendo linguagem híbrida, e parte do repertório de artistas cientes das dimensões políticas e sociais da normatização de corpos e comportamentos, promovendo diálogos filosóficos, socioantropológicos e epistemológicos sobre produção científica, que transcendem o racionalismo cartesiano.

No campo teatral, a noção de ambiente aparece inicialmente conectada ao teatro ambiental (*environmental theatre*), enfatizando o espaço da cena na relação entre o palco e tudo o que está fora dele; isso é feito a partir das proposições de uma ação *site specific* (Schechner, 1973), mas ainda sem uma conexão específica com a ideia de ambiente presente na

perspectiva socioecológica. Nas ciências ambientais, a noção de ambiente está ligada ao complexo dos fatores físicos, químicos, biológicos e sociais que agem sobre o organismo ou sobre a comunidade ecológica e, em última instância, determina sua forma e sobrevivência.

Em reverberação ao fortalecimento e ao impacto da mobilização ambientalista, bem como da consolidação das ciências ambientais a partir da década de 1960, a noção de ambiente foi ganhando proeminência – e, pouco a pouco, foi também integrada à perspectiva teatral. Schechner (1994), inclusive, escreve um importante prefácio para a reedição do seu livro *Environmental Theatre* (1994). Em tal prefácio, o autor elabora conexões e enfatiza o argumento de que os significados teatrais e ecológicos do ambiente não são antitéticos – ao invés disso, complementam-se de modo potente, reunindo as dimensões micro e macrofísicas do espaço-paisagem, do ambiente, em sua característica dialeticamente local e global (Schechner, 1994).

Para Schechner, um ambiente é o que circunda, sustenta, envolve, contém, mas também é participativo e ativo, um conjunto de sistemas vivos. No sentido planetário, o ambiente é onde a vida acontece, cocriado por seres viventes, eventos naturais e sociais, deixando em evidência a complexa relação entre o que chamamos de natural e de humano (Schechner, 1994).

Nessa perspectiva, os ambientes, no sentido teatral e ecológico, podem ser imaginados não apenas como espaços, mas como elementos ativos em complexos sistemas de transformação. O ambiente da performance é uma posição, no sentido político do termo, um corpo de conhecimento, um espaço real. Uma performance ambiental ou ecológica significa, então, não somente mover-se de um auditório para uma arena externa, mas reconhecer todos os elementos do ambiente como vivos – isto é, em mudança, desenvolvimento e transformação (Schechner, 1994).

Una Chaudhuri (1994) foi uma das pioneiras na problematização da crise de valores ligada ao desequilíbrio ecológico no campo teatral, instigando artistas do teatro e agentes culturais a se posicionarem e cumprirem um papel histórico nesse processo (May; Arons, 2012: 4). Para Theresa May, outra precursora dessas reflexões, o teatro "pode funcionar como um espaço no qual a imaginação coletiva se engaja (e se fortalece) através de um sonhar lúcido colaborativo e transnacional" (May; Arons, 2012: 5).

Esse "sonhar lúcido colaborativo e transnacional", ligado à imaginação e à ação, pode se materializar por meio de uma economia criativa circular e regenerativa, além de parecer fundamental para fomentar mudanças sociais e ambientais no presente. A dimensão sociológica do sonhar liga-se à perspectiva utópica, teorizada por Karl Mannheim (1968), necessária tanto para a ciência, quanto para a arte e a política. A imaginação permite

a visualização e a criação de diferentes camadas de realidade simbólicas, conscientes ou inconscientes, que podem se materializar por meio do trabalho artístico, da ação performativa, da expressão, da produção cultural e da economia criativa. Quando a imaginação é socioecológica (Kinjo *et al.*, 2021), isto é, leva em consideração as condições sociais e ambientais da produção das subjetividades e dos comportamentos, as transformações também podem se expandir para o ambiente e para a sociedade, em suas dimensões micro e macro, energética e material. Para Betsy Damon (2022: 8), a arte prevê, e os artistas podem imaginar o impossível, para além das restrições disciplinares: "A disciplina da arte é imaginar e materializar conhecimentos".

No Brasil, as relações entre corpo e ambiente também estão presentes no trabalho e na reflexão da coreógrafa Maura Baiocchi e da Taanteatro Companhia, a partir da ecoperformance. Segundo Baiocchi (2018), ecoperformances são práticas em que o ambiente e o corpo são dimensões indissociáveis na criação performativa, podendo ser realizadas "em qualquer paisagem, natural ou urbana", considerando o ambiente como um jogo vivo de presenças e forças (Baiocchi e Panneck, 2018). O *performer*, nesse contexto, "não é o agente central, mas um dos componentes" dessa paisagem viva (Baiocchi e Panneck, 2018).

Ao experimentar "interações ambientais como um evento performativo", as ecoperformances se configuram como "um processo ambiental", contribuindo para "aumentar a consciência sobre os impactos ambientais nocivos das ações humanas e, eventualmente, se tornando um veículo de denúncia política" (Baiocchi; Panneck, 2018).

Uýra é outra expoente da potência questionadora e transformadora das práticas performativas que conectam corpo e ambiente. Natural de Santarém (PA), a artista identifica-se como uma pessoa indígena trans não binária, dedicando-se a uma arte e educação sensíveis e provocativas, e expressando a multiplicidade da existência em defesa da justiça climática e da biodiversidade planetária. Para isso, utiliza-se principalmente de performance, fotoperformance, vídeo e projetos educativos (Sodoma, 2021). Reforçando a luta contra uma hegemonia binária cisheteropatriarcal, a artista reivindica a legitimação socioecológica e a valorização dos povos originários e da comunidade LGTBQIAPN+.

Dodi Leal e Isadora Ravena (2023) também são expoentes de reflexões, nas artes performativas, sobre transfobia e questões ambientais. E o surgimento de uma ecologia *queer* problematiza a biologia e as ciências ecológicas a partir de uma perspectiva insurgente (Russel, 2021; Sandilands; Erickson, 2010; Gaard, 1997), como teoria crítica e prática contemporânea sobre as fronteiras entre humano/não-humano e suas relações com gênero e com a crise ambiental.

Estudos teórico-práticos como os de Victor Hugo Neves Oliveira, Osvaldo Pinheiro e Ingrid Sateré Mawé (2021), entre outros, denunciam o impacto do Antropoceno como uma consequência da instalação do patriarcado e do racismo enquanto políticas estabilizadoras de uma normatividade do mundo. Colaboram, assim, com as reflexões sobre uma ecologia decolonial, conforme proposta por Malcom Ferdinand (2022).

As artes e sua performatividade também têm lugar de destaque nos modos de comunicação, ativismo e *advocacy*. Nesse sentido, a noção de artivismo aparece como possibilidade de articulação, levantando problemáticas quanto aos limites e às conjunturas possíveis entre arte e política (Mesquita, 2011; Chaia, 2007; Baigorri, 2003; Vieira, 2007).

Segundo André Luiz Mesquita (2011: 46), o sentido de engajamento social nas artes torna-se um impulso, às coletividades, para a criação de táticas e intervenções que operem movimentos de oposição a normas, regras e poderes. E a aproximação entre os campos da arte e do ativismo potencializa as qualidades de ambos, pois promove estratégias de ação e enfrentamento dos problemas e dos mecanismos que agem sobre corpos e subjetividades na vida contemporânea, podendo então gerar experiências como protestos, agitações, rebeliões e formas micropolíticas de resistência (Mesquita, 2011: 49).

Fato é que existe um conhecimento tácito e vivo sobre a força performativa e transformadora do corpo em ação – desde as ações do *Greenpeace*, mundo afora, até o Acampamento Terra Livre, em Brasília. A potência da performance artística como ferramenta de transformação socioambiental fica ainda explicitamente revelada no caso da atuação do Teatro Oficina para o movimento pela criação do Parque do Rio Bixiga, recentemente aprovada pela Prefeitura de São Paulo. Ou nas possibilidades abertas pela instalação, nas ruínas do Jardim das 8 Virtudes, em Taiaçupeba, Mogi das Cruzes (SP), de uma escultura de 4 metros em homenagem ao pintor Chang Dai-chien, feita pelo artista Fabiano Spike.

Nesse contexto, Eduardo Colombo, um dos autores deste artigo, propõe, em sua pesquisa de doutoramento em artes cênicas na Universidade de São Paulo (USP), o conceito de *práticas ecoperformativas*, a fim de refletir sobre uma diversidade de ações que engajam a performatividade do corpo, da palavra e das coisas – não somente em intervenções como performances, espetáculos e shows, mas também em reflorestamentos, *landart* e intervenções ao ar livre ou dentro de espaços –, ações essas que têm a intenção de colocar em evidência o movimento de múltiplas dimensões da existência como uma integralidade planetária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, o debate sobre interdisciplinaridade tem ganhado centralidade no campo acadêmico, problematizando e transformando inclusive as práticas de pesquisa e a organização institucional da produção do saber. A emergência das ciências da sustentabilidade e sua abertura relacional às pesquisas em artes vêm acontecendo como parte de um contexto desafiador de aceleradas transformações tecnológicas e socioculturais (Heras; Tàbara, 2014; Heras *et al.*, 2021). Nesse sentido, diversos autores vêm percebendo a pesquisa-ação baseada em artes como uma forma de investigação da sustentabilidade e de ação em favor dela, o que permite que desafiemos nossas percepções e engajemos pessoas e comunidades numa experiência vívida de transformação (Bentz *et al.*, 2021; Bentz, 2020; Burke *et al.*, 2018; Galafassi *et al.*, 2018; Heras; Tàbara, 2014).

Ainda que, no Brasil, esse terreno fértil da articulação entre artes performativas, ambiente e sociedade seja potente, ele ainda está por ser construído e consolidado. Para isso, são necessários espaços e inovações institucionais no campo acadêmico, no campo cultural, no mercado da arte e na mídia, assim como o fomento e apoio, tanto institucional como financeiro, a essas iniciativas. A partir dessas zonas de contato e transformação, a produção de conhecimento inter e transdisciplinar poderá ser cada vez mais debatida, implementada e analisada em profundidade, e o conhecimento científico, comunicado em suas múltiplas linguagens artísticas.

As especificidades da pesquisa artística desafiam a capacidade de atualização e reorganização do sistema acadêmico, já que os modos e processos característicos da arte nem sempre obedecem ao formato e à linguagem hegemônica da ciência. Por outro lado, a reunião entre artes performativas, ambiente e sociedade também aponta possibilidades de captação de recursos via produção cultural, uma vez que existem uma economia criativa e um ecossistema artístico e midiático que estão profundamente intrincados à criação de valores, comportamentos e visões de mundo por meio de disputas sobre a hegemonia de representações sociais.

A prática e a consolidação dos métodos de pesquisa-ação baseada em artes, nos estudos em ambiente e sociedade, podem ser fundamentais para o aprofundamento de perspectivas transdisciplinares sobre conhecimento, comunicação e engajamento socioambiental, bem como energizantes para o campo artístico – que, cada vez mais, se envolve com a questão ambiental.

Pensando em tal aprofundamento das mencionadas perspectivas, há uma série de exemplos de iniciativas que podem ser adotadas pelas mais diversas áreas. Os cursos de graduação e pós-graduação podem oferecer disciplinas interinstitucionais de pesquisa baseada em artes, bem como de gestão e produção cultural. As conferências acadêmicas podem se aliar

a festivais de artes, bem como os festivais de música, teatro e dança podem criar interlocuções com cientistas e ativistas ambientais, hibridizando conhecimentos e experiências – tanto em seus formatos, como também em suas programações. As universidades e agências de fomento e cooperação podem criar linhas e programas para a criação de conhecimentos artístico e científico aliados, como residências artísticas vinculadas a projetos temáticos e integrados. As políticas culturais podem incentivar a produção artística sobre ecologia e políticas ambientais, além de promover as culturas da sustentabilidade e da regeneração, em suas multiplicidades e complexidades. Por conta de sua sensibilidade, a economia da cultura pode ser uma pioneira em se tornar sustentável, economicamente próspera, socialmente diversa e ecossistemicamente regenerativa. A educação, formal e ambiental, pode se reenergizar com a produção de conteúdos artístico-científicos. Além disso, é fundamental que haja um amplo estímulo às participações e representatividades negra, indígena, amarela e LGBTQIAPN+, tanto na academia quanto na gestão pública e em ações culturais, de modo que os saberes de suas cosmologias assumam maior protagonismo como possibilidades e soluções regenerativas ancestrais para a sociedade contemporânea.

Os eventos climáticos extremos recentes são evidências de que ações, projetos, políticas e inovações nessa direção, bem como o fortalecimento de redes ao mesmo tempo locais e globais, são urgentes.

As disputas do presente se fazem em campo, mas também nas batalhas da representação, cada vez mais mediadas pelas mídias digitais/redes sociais e marcadas por uma comunicação rápida, audiovisual e frequentemente descartável. Vivemos uma sociedade ao mesmo tempo, de risco (Beck, 2011) e em rede (Castells, 1999), com grande potencial de autodestruição, mas também de reflexividade e transformação.

A produção cultural, bem como as artes performativas – com seus modos de conhecer e agir, somadas às suas redes de conhecimento, ação e difusão – podem gerar contribuições disruptivas e fundamentais por meio da união entre os conhecimentos científico e artístico em sua potência de provocar consciência, engajamento e mudança diante dos desafios planetários.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos se estendem às pessoas, às entidades e aos órgãos que contribuíram com os trabalhos que nos permitiram ter elementos suficientes para redigir este artigo. Em referência ao Ciclo *Chang Dai-chien: arte, água e o Jardim das Oito Virtudes*, agradecemos ao CPF Sesc São

Paulo, aos artistas e pesquisadores participantes e ao público que esteve presente, bem como à nossa comunidade da região rural de Taiaçupeba e Biritiba-Ussu, em Mogi das Cruzes (SP), pela parceria na realização desse evento. Agradecemos também o apoio da Secretaria da Cultura de Mogi das Cruzes no projeto "Chang Dai-Chien no Brasil" (n. 2023.014.1), contemplado pelo edital 014/2023: Produção-Pesquisa do Programa de Fomento à Arte e Cultura. Nossos agradecimentos também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio aos projetos "A revitalização de rios em cidades globais: desafios de São Paulo e experiências internacionais" (processo n. 2019/02074-8), "Cultura, ação socioambiental e regeneração de rios: a experiência do Hudson em Nova Iorque e o Funan em Chengdu" (processo n. 2021/12328-7) e "Práticas ecoperformativas: relações entre cena e ambiente em percursos criativos contemporâneos" (processo n. 2023/06191-4).

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, J. S. Leonardo da Vinci: Art in Science. In: *Daedalus, Science in Culture*, v. 127, n. 1, p. 207-224. The MIT Press, American Academy of Arts & Sciences Stable, 1998. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20027483. Acesso em: 18 jan. 2023.

ALLEN, A. S.; DAWE, K. *Current Directions in Ecomusicology*: Music, Culture, Nature. London: Routledge, 2016.

AUSTIN, J. *How to do things with words*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.

BACH JR, Jonas. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, *[S. l.]*, v. 30, n. 1, p. 140-158, 2013. Disponível em: https://
periodicos.furg.br/remea/article/view/3462. Acesso em: 11 jan. 2025.

BAIGORRI, L. *Recapitulando: modelos de artivismo (1994-2003).* Artnodes. UOC - Universidade Aberta da Catalunha, Barcelona, Espanha, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277267590_Recapitulando_modelos_de_artivismo_1994-2003. Acesso em: 11 jan. 2025.

BAIOCCHI, M.; PANNECK, W. *Taanteatro*: forças e formas. São Paulo: Transcultura Marketing e Comunicação Ltda., Taanteatro Companhia, 2018.

BECK, U. *Sociedade de risco*: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BENTZ, J. Learning about climate change in, with and through art. *Climatic Change* 162, p. 1.595-1.612, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10584-020-02804-4. Acesso em: 11 jan. 2025.

BENTZ, J.; DO CARMO; L., SCHÄFENACKER, N. *et al*. Creative, embodied practices, and the potentialities for sustainability transformations. *Sustainability Science* 17, p. 687-699, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11625-021-01000-2. Acesso em: 11 jan. 2025.

BUCKERIDGE, M. O retorno dos polímatas. In: *Jornal da USP*, 24 de janeiro de 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=602299. Acesso em: 23 jan. 2024.

BURKE, P. *O polímata:* uma história cultural de Leonardo da Vinci a Susan Sontag. Tradução de Renato Prelorentzou. São Paulo: Ed. Unesp, 2020.

BURKE, M.; OCKWELL, D.; WHITMARSH, L. Participatory arts and affective engagement with climate change: the missing link in achieving climate compatible behaviour change? *Global Environmental Change*, v. 49, p. 95-105, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2018.02.007. Acesso em: 11 jan. 2025.

BUTLER, J. *Bodies That Matter:* On the Discursive Limits of Sex. New York: Routledge, 1993.

DA SILVA CÂMARA, A.; VILLAS BÔAS, G.; VILAS BOAS BISPO, B. A Sociologia das Artes e suas Controvérsias. *Caderno CRH, [S. l.],* v. 32, n. 87, p. 469-473, Salvador, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/hNm6m6bXtr65zpsNmmkdMQC/. Acesso em: 11 jan. 2025.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COGHLAN, D.; BRYDON-MILLER, M (Ed.). *The SAGE encyclopedia of action research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

CHAIA, Miguel. Artivismo - Política e Arte Hoje. *Revista PUC-SP*. São Paulo, 2007.

CHAUDHURI, U. There Must Be a Lot of Fish in That Lake: Toward an Ecological Theater. *Theater,* v. 25. n. 1, p. 23-31, Yale Press: 1994.

COLOMBO, E.; KINJO, V. Reflexões sobre ecoperformance, paisagem e contemplação: notas sobre "Visitação" na represa do rio Jundiaí. *Anais do XI Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas*. Campinas: LUME e PPG Artes da Cena, 2022. Disponível em: https://orion.nics.unicamp.br/index.php/simposiorfc/article/view/807. Acesso em: 15 dez. 2022.

DAMON, B. *Water Talks:* empowering communities to know, restore and preserve their waters. Hudson: Steiner Books, 2022.

DEMORE, G.; MAGALHÃES CASTRO, B. Musicologia e pós-disciplinaridade: da musicologia comparada à etnomusicologia. *Ictus Music Journal*, v.14, n. 2, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/41974/23750. Acesso em: 11 jan. 2025.

DIELEMAN, H; HUISINGH, D. Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability. In: *Journal of Cleaner Production*, v. 14, n. 9-11, p. 837-847, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2005.11.031. Acesso em: 11 jan. 2025.

FERDINAND, Malcom. *Uma ecologia decolonial*: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FINLEY, S. Arts-based research. In: *Handbook of the Arts in Qualitative Research*: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues. Los Angeles: Sage Publications, 2008.

GAARD, G. Toward a Queer Ecofeminism. *Hypatia*, v. 12, n. 1, p. 114-137, 1997. Cambridge University Press.

GALAFASSI, D.; KAGAN, S.; MOLKOREIT, M.; HERAS, M.; BILODEAU, C.; BOURKE, SJ.; MERRIE, A.; GUERRERO, L.; PÉTURSDÓTTIR, G.; TÀBARA, JD. 'Raising the temperature': the arts on a warming planet. *Curr. Opin. Environ. Sustain.* v. 31, p. 71-79, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.12.010. Acesso em: 11 jan. 2025.

GERGEN, K. J. Construção Social e Comunicação Terapêutica. In: GRANDESSO, M. (Ed.). *Práticas Colaborativas e Dialógicas em Distintos Contextos e Populações*: um diálogo entre teoria e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 143-166.

GERGEN, KJ; GERGEN, M. The Performative Movement In Social Science. In: *Handbook of Arts-Based Research*, p. 54-67. New York City: The Guilford Press, 2018.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Garden City: Doubleday, Anchor Books, 1959.

HEINICH, N. *A sociologia da arte*. Caxias do Sul: Edusc, 2008. HERAS, M.; GALAFASSI, D.; OTEROS-ROZAS, E.; RAVERA, F.;BERRAQUERO-DÍAZ L.; RUIZ-MALLÉN, I. Realising potentials for arts-based sustainability science. Sustainability Science, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11625-021-01002-0. Acesso em: 11 jan. 2025.

HERAS, M.; TÀBARA, J. D. Let's play transformations! Performative methods for sustainability. *Sustainability Sciences 9,* p. 379-398, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11625-014-0245-9. Acesso em: 11 jan. 2025.

JOKELA, T.; HUHMARNIEMI, M. Art-based action research in the development work of arts and art education. In: *The Lure of Lapland:* a Handbook for Arctic Art and Design. University of Lapland, p. 9-23, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335797712. Acesso em: 20 out. 2022.

KINJO, V.; JACOBI, P.R; BARBOZA, T. V.; COLOMBO, E. O Tietê como guia: artes, etnografia do rio e serviços culturais ecossistêmicos. In: JACOBI, P., GATTI, L. *Inovação para Governança da Macrometrópole Paulista face à emergência climática*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

LEAL, D.; RAVENA, I. Curadoria ecotrava: gênero ambiental, performance vegetal e tráfico de obras. *Ephemera:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, v. 6, n. 11, 12 dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/6872. Acesso em: 12 jan. 2025.

LEAVY, P (Ed.). *Handbook of Arts-based Research*. Guilford Press: New York, 2018.

MACIEL, D. B.; BERBEL, G. S. 2015. A representação do eu na vida cotidiana. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2015. Disponível em: http://ea.fflch.usp.br/obra/representação-do-eu-na-vida-cotidiana. Acesso em: 15 ago. 2022.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MAY, T.; ARONS, W. *Readings in Performance and Ecology*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

McNIFF, J. *Writing and Doing Action Research*. London: SAGE, 2014.

MESQUITA, André Luiz. *Insurgências poéticas*: arte ativista e ação coletiva (1990-2000). 2008. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.8.2008.tde-03122008-163436. Acesso em: 29 jan. 2024.

MOMM, S.; KINJO, V.; FREY, K. Tramas do planejamento e governança na transformação de rios em metrópoles globais: uma reflexão sobre casos internacionais e em curso na Macrometrópole Paulista (Brasil). *Cadernos da Metrópole [on-line],* v. 22, n. 48, p. 499-525, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-9996.2020-4808. Acesso em: 11 jan. 2025.

OLIVEIRA, V; PINHEIRO, O; MAWÉ, I. Ecoengajamento na dança: sabedorias ancestrais indígenas como fenômeno de resistência ao PL 490. *Conceição/Conception, [S. l.],* v. 10, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8667234. Acesso em: 20 abr. 2022.

PLAZA PINTO, J. Performatividade radical: ato de fala ou ato de corpo. In: *Revista Gênero*. 3, 2012. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31046. Acesso em: 11 jan. 2025.

RUSSELL, J (Ed.). *Queer ecopedagogies:* explorations in nature, sexuality, and education. Springer, 2021.

SODOMA, U. Uýra Sodoma: uma revolta organizada. Entrevista para Sofia Hermoso. *Elástica - Coluna Expressão*, 2021. Disponível em: https://elastica.abril.com.br/especiais/uyra-sodoma-drag-amazonia-meio-ambiente. Acesso em: 12 dez. 2022.

SANDILANDS, C.; ERICKSON, B. *Queer Ecologies:* Sex, Nature, Politics, Desire. Bloomington: Indiana University Press, 2010.

SANDRONI, C. Notas sobre etnografia em Mário de Andrade. 100 anos da Semana de Arte Moderna de 1922. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 36 n. 104, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.010. Acesso em: 11 jan. 2025.

SCHECHNER, R. *Environmental Theatre*. New York: Hawthorn Books Inc., 1973.

SCHECHNER, R. *Environmental theater:* an expanded new edition including 'Six axioms for environmental theater'. New York: Applause Books, 1994.

SCHECHNER, R. *Performance Studies, an introduction*. New York: Routledge, 2002.

TITON, J.T. The nature of ecomusicology. *Música e Cultura: revista da ABET*, v. 8, n. 1, p. 8-18, 2013. Disponível em: https://www.abet.mus.br/wp-content/uploads/2022/04/3_vol_8_titon.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

VIEIRA, T. *Artivismo. Estratégias artísticas contemporâneas de resistência cultural*. Dissertação (Mestrado em Arte Multimédia). Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Porto, 2007. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/7307. Acesso em: 11 jan. 2025.

METODOLOGIA ABC - AUDIOVISUAL, BOLA E CÂMERA: FERRAMENTAS ALFABETIZADORAS EM HABILIDADES SOCIAIS

Mônica Saraiva da Silva[1] e Sebastián Acevedo Vásquez[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar como as ferramentas Audiovisual, Bola e Câmera podem ser fontes alfabetizadoras, em habilidades sociais, para crianças, adolescentes e adultos, em ambientes educacionais, esportivos, culturais, corporativos e sociais. A união desses três elementos de acesso universal permite que cada pessoa conecte corpo e mente, treine em liberdade, desenvolva seus olhares crítico e criativo, identifique emoções, elabore raciocínios e tome decisões. Pensadoras e pensadores como o ambientalista Ailton Krenak, a professora Antonieta de Barros, a filósofa Djamila Ribeiro, a "amefricana" Lélia Gonzalez e o patrono da educação Paulo Freire, que expressam e comunicam importantes temas da sociedade – como educação popular; alfabetização libertadora; prevenção ao racismo estrutural; e meio ambiente sob a ótica ancestral – compõem a equipe que inspira as ideias aqui colocadas.

Palavras-chave: Audiovisual. Bola. Câmera. Educação. Direitos humanos. Gondwana.

ABSTRACT

This article aims to present how the Audiovisual, Ball and Camera tools can be sources of literacy in social skills for children, adolescents and adults in educational, sports, cultural, corporate and social environments. The union of these three universally accessible elements allows each person to connect body and mind, to train in freedom, to develop critical and creative looks, to identify emotions, to elaborate reasoning and to make decisions. Thinkers such as environmentalist Ailton Krenak, professor Antonieta de Barros, philosopher Djamila Ribeiro, "amefricana" Lélia Gonzalez and the patron of education Paulo Freire, whom express and communicate important themes in society – such as popular

1 Formada em Comunicação Social - Jornalismo na Universidade Nove de Julho (Uninove). Jornalista, fotógrafa, educomunicadora, mentora e diretora do documentário pedagógico *Gondwana, A Bola Conecta*. *E-mail*: monica.gondwana@gmail.com.

2 Chileno, formado em Licenciatura em Ciências Jurídicas e Sociais (Direito) na Universidad de Chile. Diretor de Cultura e Ecossistemas do Laboratório de Inovação Esportiva SportsCoLab Latinoamérica. Professor universitário, educador social. *E-mail*: seba.3@sportscolab.co.

education; liberating literacy; prevention of structural racism; and the environment from an ancestral perspective – form the team that inspires the ideas here exposed.

Keywords: Audiovisual. Ball. Camera. Education. Human rights. Gondwana.

INTRODUÇÃO

Nosso presente está cheio de passado: às origens

O audiovisual, a bola e a câmera podem jogar no mesmo time: o da educação. Isso se dá quando existem processos pedagógicos intencionadamente orientados para criar contextos de aprendizagens que permitam: o desenvolvimento de habilidades para a vida; a produção e a transferência de conhecimentos de forma participativa; a conexão entre pessoas; a colaboração em diversidade; e a elaboração de pontos de vista que visem construir a próxima jogada. Essa próxima jogada, no caso, é empoderar os territórios do Sul Global por meio do uso de narrativas impulsionadoras do talento que nasce, cresce e se reproduz dentro de tal grupo de países.

Neste texto, será apresentado o caminho percorrido pela dupla latino-americana Mônica Saraiva, jornalista, fotógrafa, educomunicadora e documentarista brasileira; e Sebastián Acevedo Vásquez, educador social chileno, ex-atleta (futebol, futsal e *freestyle*) e formado em Direito, para oferecer a Metodologia ABC - Audiovisual, Bola, Câmera® (em permanente atualização) como uma prática pedagógica inovadora que permita contribuir com as soluções para os desafios concernentes às educações brasileira, latino-americana e dos territórios do Sul Global. Para tanto, a Metodologia ABC usa ferramentas de acesso universal e criativamente intencionadas, visando fortalecer narrativas críticas e decoloniais dentro dos processos de ensino-treino-aprendizagem[3].

Este artigo traz também uma série de reflexões de uma equipe de pensadoras e pensadores que entram em quadra para dinamizar a discussão sobre a importância de repensar nosso papel no mundo. Com humildade, o presente texto propõe um recurso pedagógico que incentiva a experimentação e apropriação, o uso responsável e consciente das tecnologias e o exercício de memória histórica das pessoas que fazem parte dos territórios em que tal recurso foi aplicado.

3 O conceito de ensino-treino-aprendizagem é uma adaptação do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por Paulo Freire e outras referências, incorporando o treinamento para aplicar os aprendizados na prática, de forma permanente. O treino não é só repetir; é o trabalho da tomada de decisões de forma consciente.

A BOLA É UMA LÍNGUA, E A CÂMERA TEM A MAGIA DE ETERNIZAR HISTÓRIAS

Mônica e Sebastián se conheceram no Festival de Cinema de Futebol (CINEfoot) São Paulo 2019, no Museu do Futebol (Estádio do Pacaembu), na capital paulista. Apesar das barreiras linguísticas, formaram uma conexão entre Brasil e Chile. Mônica, assessora de imprensa do Museu à época, recebeu de Sebastián um acervo sobre Pelé, que foi encaminhado ao Centro de Referência do Futebol Brasileiro (CRFB). Sebastián, então, retornou ao Chile; ele e Mônica, via videoconferências, conversavam diariamente, inspirando o nascimento de um projeto que pretendia visibilizar histórias invisibilizadas usando futebol e fotografia. A pandemia de 2020 não impediu o progresso do objetivo da dupla. Em agosto de 2020, Sebastián viajou ao Brasil para atuar presencialmente nesse planejamento.

Valorizar as origens, libertar-se do colonialismo e criar narrativas que questionassem o modelo vigente eram alguns dos objetivos do projeto de Mônica e Sebastián, que buscavam também inspiração no que versam Humberto Maturana e Francisco Varela:

> A libertação do ser humano está no encontro profundo de sua natureza consciente consigo mesma. *Contientia ens sociale* (a consciência em um ser social); não podemos, por isso, chegar a esse encontro pela via da guerra, em qualquer das suas múltiplas dimensões. O caminho da liberdade é a criação de circunstâncias que libertem no ser social seus profundos impulsos de solidariedade para com qualquer ser humano. Se pudéssemos recuperar para a sociedade humana a natural confiança das crianças nos adultos, essa seria a maior conquista da inteligência, operando no amor, jamais imaginada. (Maturana; Varela, 1995, p. 26-27).

Assim nasceu o projeto pedagógico Gondwana F&C (Futebol & Cultura), que tem o propósito de conectar a América Latina e a África, contribuindo para o desenvolvimento das ciências ao estudar fenômenos geológicos, sociais, culturais e históricos, utilizando a bola e a câmera como tecnologias que promovem o treinamento de habilidades para a vida.

Figura 1

1. Ano 2020: Logomarca ilustrada pelo artista chileno Sebastián Rivas. Representa o supercontinente Gondwana e uma bola de futebol com diversas cores.

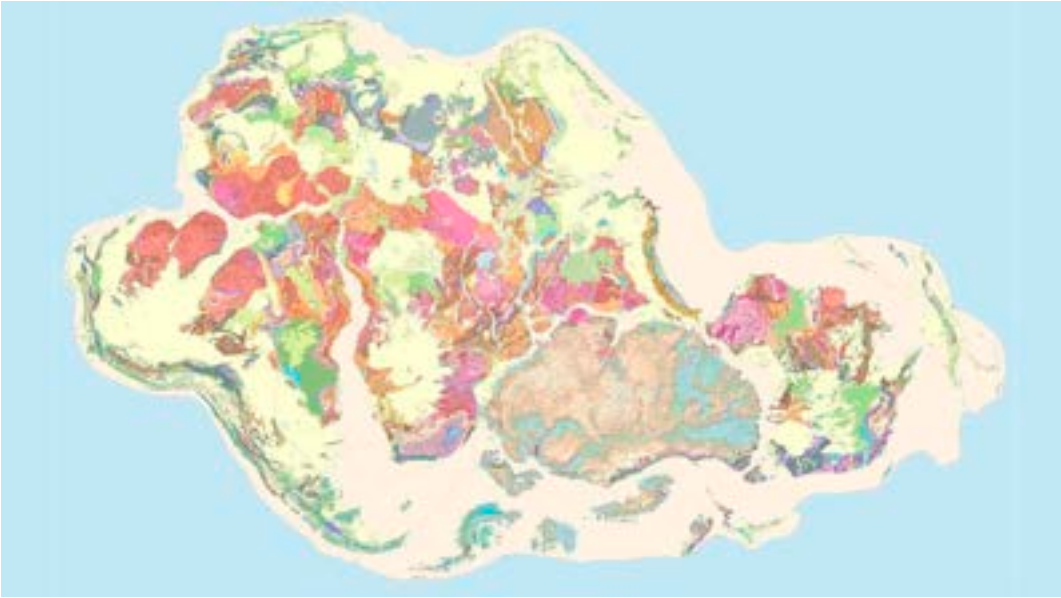
2. Ano 2024: Atualização feita pelo mesmo artista, representando a silhueta do supercontinente Gondwana e a divisão das massas territoriais, utilizando as cores vermelho, amarelo, verde e azul e incorporando a ® de marca registrada.

GONDWANA: CONEXÃO ENTRE GEOLOGIA, FUTEBOL E CULTURA

Para os efeitos de entender geologicamente o que representa Gondwana para a ciência, as professoras Renata da Silva Schmitt e Evânia Alves da Silva, do Centro Digital de Geoprocessamento do Gondwana (CDGG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entregam uma resposta:

> Gondwana foi um supercontinente que existiu entre 550 e 100 milhões de anos atrás. Ele foi "super" por dois motivos: reuniu 65% das massas continentais, incluindo América do Sul, África, Austrália, Antártica e Índia; e durou mais de 350 milhões de anos (do Cambriano ao Cretáceo, entre 500 e 80 milhões de anos atrás), uma raridade na existência de grandes massas continentais.
>
> Para ter uma ideia, Pangeia durou menos de 70 milhões de anos – entre o Permiano e o Triássico, de 270 a 200 milhões de anos atrás.
>
> Gondwana presenciou o intervalo de tempo em que a vida na Terra sofreu uma grande diversificação (desde microrganismos marinhos até dinossauros) nos seus 350 milhões de anos de existência. Foi neste período que os animais e plantas começaram a ocupar as terras continentais, porque até então o ambiente terrestre era estéril.
>
> Investigar a história e evolução do supercontinente é crucial para entender o passado, presente e futuro do planeta (Schmitt; Alves, 2022).

Figura 2



Novo mapa geológico do Gondwana gerado pela equipe do Centro Digital de Geoprocessamento do Gondwana do Departamento de Geologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CDGG/UFRJ). (Schmitt e Silva/Reprodução)

Nesse sentido, a história do supercontinente Gondwana reforça o compromisso de fazer surgirem novas narrativas – desta vez, sob a ótica do Sul Global – expressão que se refere a países principalmente localizados no hemisfério sul, que possuem características compartilhadas e normalmente associadas a nações emergentes ou em desenvolvimento.

Assim, o nome escolhido por Mônica e Sebastián para o projeto representa um ponto de encontro entre as culturas latino-americana e africana (e o Sul Global), com o propósito de mostrar essa relação por meio de narrativas criativas, críticas e decoloniais. O objetivo também é contribuir para solucionar os desafios da educação popular nesses territórios e empoderar as pessoas de tais regiões, com base nos talentos que nascem nesses locais.

Conectando o mundo do audiovisual, o poder da bola, a magia da câmera e a arte de contar histórias, Gondwana F&C utiliza esses elementos para realizar vivências e compartilhar conhecimentos, visando promover uma sociedade diversa, inclusiva, resiliente e multicultural.

VIAGEM POR PONTOS GEOLÓGICOS E CULTURAIS ENTRE AMÉRICA DO SUL E ÁFRICA: BAHIA E PERNAMBUCO

Em novembro de 2020, Mônica e Sebastián roteirizaram uma viagem de 15 dias por lugares de Salvador, capital da Bahia; e Olinda, Recife e Lagoa do Carro, no Estado de Pernambuco – são regiões que têm relação geológica e cultural tanto com a América do Sul, como com a África. A dupla colocou os sonhos na mochila, a bola no pé, a câmera na mão e se

jogou no mundo. De tudo fizeram para registrar o futebol (em suas distintas expressões), capturando interações sociais e manifestações culturais populares – incluindo artes, comidas, danças e músicas – nos diferentes lugares que visitaram (praias, campos, quadras, quilombos, periferias, centros históricos etc.). Tudo com câmera de celular e microfone de lapela, já que nem Mônica, nem Sebastián tinham dinheiro para comprar equipamentos sofisticados. Então, se adequaram à tecnologia que tinham, naquele momento, disponível em suas mãos.

Figuras 3 - Mônica gravando, pelo celular, um pescador no Rio Vermelho (Salvador/BA) para o documentário *Gondwana, A Bola Conecta* (2021).

Créditos: Sebastián/Gondwana F&C.

Figura 4 - Sebastián brincando com um artesanato em formato de bola, dentro de uma loja de artesanato em Lagoa do Carro (Pernambuco).

Créditos: Mônica/Gondwana F&C.

Após um ano de estudos e pesquisas, esses conteúdos (todos gravados pelo celular) se transformaram num documentário independente, lançado em 2021, montado e editado pelo documentarista Cristiano Fukuyama[4]. O processo de direção foi liderado pela própria Mônica, e a produção e o roteiro foram feitos em parceria com Sebastián.

O documentário foi intitulado de *Gondwana, A Bola Conecta*[5], nome que tem o propósito de evidenciar a possibilidade de se usar o futebol como contribuição para o desenvolvimento das ciências. Para isso, *Gondwana, A Bola Conecta* se debruça sobre fenômenos geológicos, históricos, sociais e culturais que explicam a relação entre Brasil e África.

Foi nesse processo que a equipe Gondwana F&C entendeu sobre a importância de trazer o Audiovisual, como ferramenta pedagógica, para dentro da sala de aula, encorajando crianças e adolescentes a usar o celular como fonte criativa para contar histórias, e também compartilhando os saberes acerca desse âmbito com as professoras e professores de distintas matérias.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Mônica e Sebastián moraram por sete meses em Pernambuco, aprendendo sobre a cultura local e também sobre a vida e obra de Paulo Freire. Segundo Freire, a pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias é aquela na qual não há "escola" nem "professor", e sim círculos de cultura mediados por um coordenador, cuja tarefa essencial é o diálogo (Freire, 1967, p. 26). O educador ainda completa:

> O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de 30 dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador (Freire, p. 7, 1967).

4 Profissional graduado em Fotografia, pós-graduado em Criação Publicitária e com formação em Filmmaking na New York Film Academy e em Edição para Cinema no Latin American Film Institute. Vasta trajetória em criação de vídeos institucionais e de documentários, entre eles os premiados no Festival CINEfoot *Ivair - O príncipe do Futebol*; *Eu, Jogadora*; e *NUNES FC*. Em 2021, produziu vídeos para grandes clientes, como o Museu do Futebol e o Museu da Língua Portuguesa.

5 *Gondwana, A Bola Conecta*. Direção: Mônica Saraiva da Silva. Gondwana Comunicações, Brasil, 2021. Disponível em: https://abolaconecta.com.br.

Com base nessa ideia e por meio das ferramentas pedagógicas de audiovisual, bola e câmera, Mônica e Sebastián propuseram vivências, rodas de diálogos, trocas de passes e círculos de cultura em projetos sociais, culturais, escolas e times de base; o objetivo era desenvolver habilidades alfabetizadoras individuais e coletivas.

Figura 5 - Matéria do jornal *Folha de Pernambuco*, escrita pelo jornalista Raoni Nunes, sobre a atividade de Gondwana F&C com estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nilo Pereira (Casa Amarela, Recife), publicada em 2022. A atividade aconteceu em parceria com a organização sem fins lucrativos (ONG) G10 Favelas.

FOLHA de PERNAMBUCO

FUTEBOL

Criadores do projeto Gondwana promovem ação envolvendo futebol e cultura em escola da rede pública

A paulistana Mônica da Silva e o chileno Seba Acevedo estiveram na Escola Municipal Nilo Pereira

Créditos da foto: Fausto Filho/G10 Favelas.

Tal processo conferiu, à dupla, a oportunidade de perceber o quanto as escolas públicas, municipais e particulares têm corpos docentes engajados em fazer dessas escolas não uma experiência autoritária para seus alunos, e sim um espaço de livre expressão. Mônica e Sebastián perceberam também, na esteira disso, que essas instituições de ensino são ambientes nos quais existe a intenção não só de promover a conscientização dentro dos processos alfabetizadores, como também de estabelecer uma educação mais respeitosa – considerando tanto as pessoas em si, quanto os contextos em que cada uma está inserida.

Além disso, Mônica e Sebastián entenderam que, considerando o tempo transcorrido entre a publicação da literatura de Freire e os dias atuais, é possível adaptar, aos novos contextos vigentes, as ferramentas que são utilizadas na elaboração de desafios alfabetizadores. Foi justamente por essa razão que entraram em jogo o Audiovisual, a Bola e a Câmera nos processos coletivos de ensino-treino-aprendizagem propostos por Gondwana F&C dentro dos territórios, levando em conta diferentes culturas e faixas etárias.

Figura 6 - Exibição do documentário *Gondwana, A Bola Conecta* na Escolinha Sonhando Alto (Cabaceiras, Roliúde Nordestina, Paraíba), em 2022.

Créditos: Mônica/Gondwana F&C.

Figura 7 - Oficinas com bola e câmera no Senac Lapa Scipião (São Paulo/SP), em 2022.

Créditos: Mônica/Gondwana F&C.

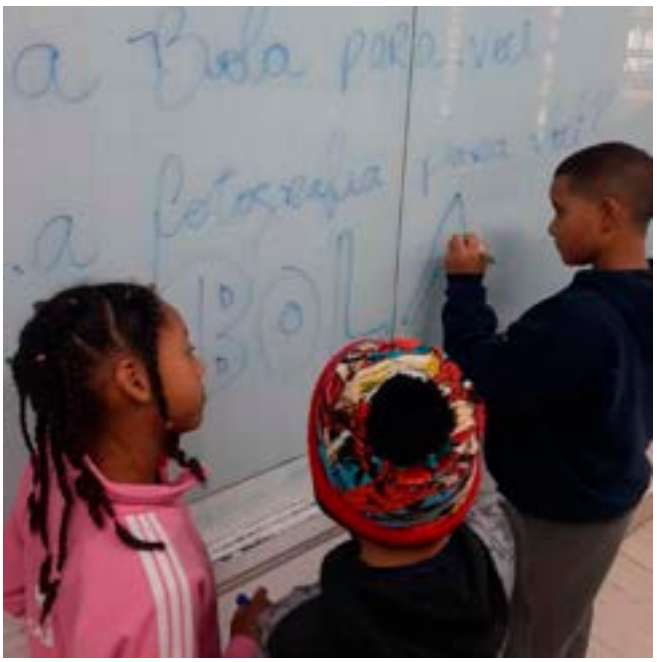
Figura 8 - Roda de diálogos após a exibição do documentário *Gondwana, A Bola Conecta*, na EMEF Monteiro Lobato, no bairro de Pirituba, em São Paulo (SP), em 2022.

Créditos: Sebastián/Gondwana F&C.

Gondwana F&C realizou, em 2022, uma viagem pela Paraíba, visitando o Quilombo Ipiranga, além de Campina Grande, Cabaceiras e outras cidades desse estado. O objetivo era provar a viabilidade de implementação da metodologia descrita anteriormente, que, até então, ainda era embrionária. Foi nesse momento que o time identificou que a proposta era, de fato, bem recebida em diferentes espaços. Assim, foi tomada uma decisão estratégica e financeira de voltar a São Paulo. Dessa vez, Gondwana F&C atuou em escolas municipais, no Serviço Social do Comércio (SESC), no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) Luiz Gama e Paz, no Museu do Futebol, entre outros espaços.

Dessa forma, surgiu o que Gondwana F&C denominou de Metodologia ABC - Audiovisual, Bola e Câmera. É um método que tem o propósito de criar contextos de aprendizagens para desenvolver habilidades socioemocionais, combater preconceitos e valorizar a diversidade de talentos e de pontos de vista. Por meio da promoção de vivências adaptadas a distintas realidades, a Metodologia ABC oferece um espaço em que as pessoas que dele participam podem, em primeiro lugar, se conhecer. Isso porque as dinâmicas propostas viabilizam interações verbais e não verbais, provocando contatos visuais e permitindo que os participantes possam empatizar com as histórias e pontos de vista uns dos outros, falem sem medo de errar e ouçam com atenção as respostas dos demais. Em outras palavras, cria-se um contexto participativo e democrático, no qual cada pessoa é importante.

Figura 9 - Foto registrada em 2023, durante aplicação da Metodologia ABC na EMEF Pedro Américo, na Freguesia do Ó, em São Paulo (SP).



Créditos: Mônica/Gondwana F&C.

Cabe mencionar que educadoras e educadores que atuam nas instituições em que a Metodologia ABC é aplicada também participam das atividades propostas. A ideia é gerar, neles, um sentido de pertencimento com o que está sendo criado e tornar a prática pedagógica uma brincadeira também para essas pessoas – contexto no qual reviver os aprendizados obtidos quando criança se mostra fundamental para que não haja a perda das memórias corporal, social e cognitiva.

Inclusive, o depoimento que Michel Macedo, na época professor de Linguagens do Senac Lapa Scipião, ofereceu a Gondwana F&C acerca do documentário *Gondwana, A Bola Conecta* e da Metodologia ABC como todo ajuda a lançar luz sobre a percepção dos educadores em relação a esses temas:

> Embora curto, o documentário é muito amplo nas reflexões e questionamentos a que se propõe. Cativa a atenção dos/as adolescentes e leva-os/as a (re)pensar sobre o que a bola ou um registro fotográfico têm de relevância em suas vidas. A animação, a disponibilidade e o comprometimento que Mônica e Sebá têm é um capítulo à parte também. São extremamente cuidadosos no trato com os diferentes recursos que oferecem para que os/as estudantes tenham contato e, de fato, o que foi feito na teoria também tenha um momento prático. Na atividade desenvolvida no Senac, tivemos cerca de duas horas de atividade e a sensação foi de termos passado alguns minutos juntos somente, de tão entretidos e imersos que ficamos durante a realização da proposta (depoimento de Michel Macedo, 2022, professor de Linguagens do Senac Lapa Scipião).

Figura 10 - Foto registrada em 2022, durante aplicação da Metodologia ABC com Michel Macedo, professor de Linguagens do Senac Lapa Scipião, em São Paulo/SP.

Créditos: Mônica/Gondwana F&C.

ABC DO ALFABETO E ABC DE AUDIOVISUAL, BOLA E CÂMERA

Esta seção do texto será destinada a examinar cada letra que compõe o ABC da Metodologia ABC.

A ideia para o **A, correspondente a Audiovisual**, surgiu a partir da realização do documentário *Gondwana, A Bola Conecta* (2021), *dirigido*, conforme já mencionado, por Mônica Saraiva. A equipe responsável por realizar essa obra analisou, em situações cotidianas, como se expressa a influência africana no Brasil, examinando manifestações populares, o futebol, a gastronomia, a história, a geologia e demais práticas corporais, como capoeira, danças e batucadas, além do aspecto linguístico do português brasileiro. Marina de Mello e Souza (2012, p. 29), inclusive, menciona alguns exemplos de palavras de origem africana usadas no português do Brasil: angu, berimbau, canjica, forró, ginga, moleque, samba, xaxado, xodó, entre tantas outras.

Por sua vez, Vensam Iala, professor e ativista de Guiné Bissau (África), um dos entrevistados do documentário, compartilha, conforme demonstra o excerto a seguir, falas sobre as conexões do Brasil com o continente africano:

> A cultura brasileira, de maneira geral, ela bebeu muito sobre aquilo que é a África, na sua essência, do seu povo, seus ritos, seus mitos, sua gastronomia… A África é um continente com mais de 50 países e povos diferentes (Iala, 2021).

Figura 11 - Mônica entrevistando Vensam Iala durante as gravações do documentário *Gondwana, A Bola Conecta*, em 2021, em São Paulo (SP).

Créditos: Cristiano Fukuyama.

Além disso, a equipe Gondwana F&C abordou, em rodas de diálogos, o racismo estrutural e maneiras pelas quais, por meio do conhecimento acerca de nossa cultura e história, é possível prevenir a ocorrência dessa discriminação sistemática e, assim, construir uma sociedade pluralista, respeitosa dos Direitos Humanos e que garanta espaços de participação a todas as pessoas.

Hoje, o documentário *Gondwana, A Bola Conecta* contribui para tal construção de sociedade se firmando como uma ação afirmativa de prevenção ao racismo e também como uma forma de apoiar a aplicação da Lei nº 10.639/2003. Esse dispositivo legal alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dar outras providências[6].

6 Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Figura 12 - Colagem elaborada pela artista Shirley Espejo para o cartaz do documentário *Gondwana, A Bola Conecta* com aportes do designer Wallace Paulo e de Mônica e Sebastián.

Créditos: Gondwana F&C.

A professora Antonia Quintão, em depoimento dado aos autores em 2022, descreve *Gondwana, A Bola Conecta* da seguinte maneira:

> Excelente documentário! Educativo, comovente e muito leve! Neste momento, em que estamos observando com enorme preocupação, o aumento de manifestações racistas em diversas áreas, inclusive no futebol, este documentário chega como uma resposta contundente, firme e íntegra, demonstrando que o futebol também pode promover a educação, reforçar o respeito à diversidade e contribuir para aprofundar o conhecimento sobre a própria identidade, enfrentando assim o racismo, a intolerância e a xenofobia. Quero também destacar a escolha do título: "Gondwana, A Bola Conecta". Foi perfeita e coerente com o conteúdo apresentado, pois sabemos que, de fato, a bola conecta o brasileiro com um de seus esportes preferidos, conecta o Brasil com a África e conecta o Brasil com o próprio Brasil, com a sua identidade, sua cultura e sua história. Parabéns aos realizadores!!! (Antonia Quintão[7])

7 Pós-doutoranda na Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), pesquisadora na University of Minnesota, nos Estados Unidos, docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Presidenta do Geledés Instituto da Mulher Negra e Vice-Presidenta do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP).

O documentário *Gondwana, A Bola Conecta* tem 23 minutos; o objetivo era, desde o primeiro momento, levar o filme para o ambiente educacional. Como já mencionado anteriormente, foi gravado em 2020, por lugares da Bahia (Pelourinho, Barra, Candeal, Rio Vermelho e Ribeira), Pernambuco (Olinda, Recife e Lagoa do Carro) e São Paulo (capital).

Antes de prosseguirmos, cabe citar um breve contexto histórico do Audiovisual, que surgiu em 1895, pelas mãos dos irmãos franceses August e Louis Lumière. Eles inventaram o cinematógrafo, aparelho que permitia a projeção de imagens em uma tela ou parede. Essa invenção logo chegou ao Brasil, com sua primeira sessão no país ocorrendo em 1896, na cidade do Rio de Janeiro (Souza, 2007, p. 20). Tal sessão contou com a exibição de pequenos filmes que mostravam imagens de cidades da Europa. O evento foi reservado para pessoas da elite, uma vez que esse tipo de exibição era cara. O Brasil estava, então, a oito anos do decreto do fim da escravidão, que durou 388 anos neste país. Conforme atesta Ariel de Bigault:

> Quando D. Pedro, herdeiro da coroa portuguesa e rei do Brasil, proclama a independência, em 1822, dois terços dos brasileiros são afrodescendentes, na sua maioria alforriados e livres. No entanto, durante décadas, o cinema oculta esse passado fundador, o cinema apaga a escravidão (Bigault, 2021).

Nesse sentido, tais assuntos sobre o cinema, a escravidão e os afrodescendentes se conectam com a história que a equipe Gondwana F&C conta no documentário *Gondwana, A Bola Conecta*. A narrativa, vinculada também ao futebol, mostra que esse passado serve para entender questões do presente e fazer diferente no futuro. Uma linha de raciocínio que tange essas questões pode ser observada no depoimento da aluna Marina, de 16 anos:

> Uma coisa que eu acho importante falar também é que o futebol faz parte da nossa cultura; e, ao menos, a gente sequer pensou em se perguntar da onde ele veio, e vocês trouxeram isso para a gente. Uma coisa tão simples, tão no nosso dia a dia, e não sabemos de onde vem essa história. E a gente entende que tem várias palavras no futebol que vêm de matriz africana e vai trazer a nossa alma para jogar ali dentro. Eu acho importante a gente ter essa noção. Na Copa, o torcedor brasileiro toca. Senegal com todos os tambores tocando, eu achei o máximo. Então, são nesses momentos que a gente percebe semelhanças e diferenças entre outros países (Marina, 16 anos, aluna do Senac Lapa Scipião, em 2022).

Alguns dos benefícios que podem ser destacados no que diz respeito aos recursos audiovisuais têm a ver com métodos complementares de aprendizado inerentes a tais recursos. Esses métodos se dão por meio: de estímulos visuais e sonoros; do incentivo à criatividade, trazendo narrativas capazes de engajar um segmento que usa dispositivos de forma nativa; do processo de conhecer culturas; da discussão de processos sociais de conscientização; e do desenvolvimento das habilidades de entender e argumentar. Não obstante, vale destacar que o uso do Audiovisual no processo de aprendizagem infantil pode ajudar a encorajar crianças de distintas idades e etapas da vida a "fazer acontecer" com os recursos que elas têm à sua disposição, dando-lhes a ideia de que tal "fazer acontecer" é possível. Nesse sentido, Glauber Resende Domingues, doutor e mestre em Educação pela UFRJ, fornece uma importante reflexão:

> Ao começar a cursar a disciplina Psicologia da Educação, algo de diferente me fez vir para as aulas com mais animação: a presença marcante de filmes (...) Os filmes permitiram que eu descobrisse um novo modo de ver o mundo: pelas lentes da câmera, uma verdadeira experiência muda coletiva. Uma experiência do mundo que estava lá fora, mas, ao mesmo tempo, do mundo interior, que a experiência do cinema permite como vivência íntima, pessoal (Domingues, 2013, p. 13).

Figura 13 - Matéria no *jornal União da Paraíba*, escrita por Guilherme Cabral, sobre a viagem de Gondwana F&C por lugares da região, em 2022. Essa imagem foi registrada durante atividade no Quilombo Ipiranga, no município do Conde, João Pessoa (PB).

Cultura

Uma câmera na mão e uma bola na cabeça

Créditos: Mônica Saraiva/Gondwana F&C.

Com o advento das câmeras de celulares e *smartphones*, a possibilidade de se fazer cinema passou a ficar na palma da mão das pessoas. Produções antes apenas imaginadas se tornaram realidade e podem ser compartilhadas em rede. Esse cenário é abordado em uma publicação de 2013 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), chamada de "Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel":

> A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula (UNESCO, 2013, p. 8).

Mais especificamente em relação ao Brasil, o amplo acesso da população aos aparelhos de celular foi documentado na pesquisa "PNAD Contínua: Acesso à internet e à televisão e posse de celular 2022", divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): "o celular para uso pessoal está presente na vida de 160,4 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais".

Partindo para a análise da próxima letra da Metodologia ABC, chega-se ao **B, correspondente a Bola**.

A Bola existe desde tempos imemoriais. Diversas civilizações ancestrais já tinham o hábito de conduzir e chutar uma bola em diferentes contextos lúdicos, rituais ou culturais, cada qual com as suas particularidades, conforme conta o professor Rubim Santos Leão de Aquino, em sua obra *Futebol. Uma paixão nacional* (2002):

> Historiadores e arqueólogos apontam que no Egito e na Babilônia já se praticava algo semelhante ao futebol. Na China, há cerca de 2.300 anos, jogava-se o tsutchu, que significa "golpe na bola com o pé". Baixos relevos da dinastia Han (202 a.C. - 226 d.C.) e Ming (1368 - 1644) mostram três modalidades de tsutchu: malabarismos com a bola, competição entre equipes para lançar a pelota sobre uma rede e arremesso da bola em algo parecido com gols. O inventor do tsutchu, Yang-Tsé, pertencia à guarda do imperador Huang-Ti. [...]
>
> Na América do Sul, os Mapuches jogavam pirimatum e os Tehuelches, tchoekah. Na América Central, em Copán, os Maias disputavam o pok-tai-pok, com bolas de borracha maciça (Aquino, 2002, p. 11-14).

Já em relação ao contexto brasileiro, o futebol poderia muito bem ter sido conhecido por outro nome que não a "tradução" da palavra *football*, do

inglês – ou mesmo ter sido ou ser jogado de outra maneira que não fosse de acordo com a origem britânica desse esporte. Fato é que, no Brasil, há jogo com bola há mais de 100 anos, e é conhecida a frase popular que diz: "aprendi a chutar desde a barriga da minha mãe".

Assim, o objetivo da Metodologia ABC é aproveitar o conhecimento sobre a bola para criar um contexto de aprendizagem no qual as pessoas possam se inserir natural e espontaneamente.

Não obstante, se faz necessário analisar o futebol brasileiro também pela ótica do racismo presente na sociedade deste país como um todo. Aquino (2002), novamente, serve como fonte para ilustrar esse contexto:

> O futebol no Brasil era (ainda é) elitista e racista, gerido por homens brancos, excluindo negros, mestiços e pobres dentro dos espaços de decisão. Arthur Friedenreich, um mulato-claro, foi o primeiro grande ídolo do futebol brasileiro. Graças aos atletas negros e mulatos, o jogador brasileiro desenvolveu maior individualidade e técnica. Domingos da Guia destacou a influência do samba no drible curto. [...]
>
> Apesar da inclusão de negros e mulatos nos clubes, o racismo persistiu. A derrota na Copa do Mundo de 1950 foi atribuída ao desequilíbrio emocional dos jogadores negros. No século XXI, o racismo ainda existe nos campos de futebol. O "embranquecimento" de negros, como Robson da Silva, evidencia a discriminação (Aquino, 2002, p. 31-44).

Tal cenário de preconceitos impacta não somente os atletas negros no futebol, mas também as mulheres e minorias presentes nesse esporte. Todos esses grupos atravessam desafios contínuos em uma sociedade colonialista, racista, patriarcal e excludente.

No tocante à presença feminina no futebol, pesquisas mostram que mulheres jogavam bola há muito tempo no Brasil, mas, em 1941, elas foram proibidas, por lei, de praticar o futebol. A reportagem "Futebol feminino já foi proibido no Brasil, e CPI pediu legalização", de autoria do repórter Ricardo Westin, do Portal Senado Notícias, publicada em tal portal em 2023 e no 9º volume da coleção *Arquivo S – O Senado na história do Brasil* em 2024, conta:

> Por mais de 40 anos, as brasileiras foram proibidas de jogar futebol. O veto começou em 1941, na ditadura do Estado Novo (1937-1945), quando o presidente Getúlio Vargas assinou um decreto-lei tirando das mulheres o direito de praticar esportes "incompatíveis com as condições de sua natureza". A partir de então, foram frequentes os jogos femininos cancelados por ordem do Conselho Nacional de Desportos (CND), repartição subordinada ao Ministério da Educação. Houve até partidas encerradas à força pela polícia. As mulheres só voltaram a entrar em campo livremente no fim da ditadura militar (1964-1985). Em 1983, o CND considerou o futebol feminino aceitável e o regulamentou (Westin, 2023).

Figura 14 - Manchete do jornal *O Imparcial*, 15 de janeiro de 1941.

"PE' DE MULHER NÃO FOI FEITO P'RA SE METTER EM SHOOTEIRAS!"

AS PARTIDAS FEMININAS NÃO FIGURAM NOS DISPOSITIVOS LEGAES – OPPORTUNAS DECLARAÇÕES DE IGUESIL MARINHO, ASSISTENTE TECHNICO DO MINISTERIO DA EDUCAÇÃO

Créditos: Acervo/Museu do Futebol.

É essencial destacar reivindicações que foram históricas no sentido de preservar as conquistas de justiça social e de direitos das mulheres, incluindo o direito de brincar e de decidir sobre o próprio corpo. A autora e ativista Lélia Gonzalez, numa entrevista publicada em *Auê: Jornal de Sexualidade*, em 1981, assim se refere à sua luta feminista, ajudando a lançar luz sobre esse debate:

> A: Como começou a conscientização da sua luta feminista?
> L.G.: Através do casamento. Sou negra e casei com um homem branco. A mulher negra sofre uma discriminação tríplice: social, racial e sexual. A questão racial está ligada diretamente ao feminismo, e a mulher negra é o setor mais oprimido da sociedade. Basta lembrar que a distância salarial entre brancos e negros é maior do que entre homens e mulheres. Quando, em anúncios de jornais, surgem expressões tais como "boa aparência", o significado é que não se apresentem candidatas negras.
> A: Qual a importância que você vê em toda essa luta?
> L.G: A militância é importante para despertar a conscientização e permitir a crítica. (Gonzalez; Rios, F.; Lima, M. (org.), p. 277, 2020).

Na escola, é necessário abordar esses temas com responsabilidade – discutindo também o colonialismo, para ajudar a promover uma sociedade mais justa e consciente.

Assim, o constante exercício de refletir sobre a reprodução histórica das injustiças sociais conecta as pessoas com narrativas que lhes permitem identificar seu entorno e tomar consciência para romper com os padrões historicamente estabelecidos. Nesse cenário, possibilitar o acesso ao conhecimento também inclui práticas corporais, dentro de um contexto de aprendizagem intencionado. Vivências com a bola são também

práticas corporais, e o corpo sabe coisas que a razão desconhece. Nesse sentido, participantes dessas vivências com a bola experimentam liberdade, equilíbrio, concentração e oportunidades de tomada de decisões por meio de seu corpo. O uso do jogo com bola facilita o desenvolvimento de metodologias de ensino-treino-aprendizagem, nas quais o treino e o erro são parte do processo. Essas experiências, por sua vez, podem ser transferidas para diferentes espaços de participação social. Cabe destacar que o processo dialógico entre estudantes e facilitadores cria valor social e aprendizagem significativa.

Assim, a Bola entra no jogo da Metodologia ABC para mostrar, na prática, que é possível gerar experiências importantes por meio do trabalho com esse instrumento do esporte.

Falando em prática, será abordado, agora, como se dá a parte prática da Bola com estudantes e facilitadores.

Após uma roda de diálogo, faz-se um convite para que os participantes da atividade saiam de suas cadeiras. Eles são encorajados, então, a ter uma posição e uma atitude corporalmente ativas, para que, em seguida, recebam um desafio: fazer um mínimo de três movimentos de futebol *freestyle* – equilibrar a bola com o joelho, com a cabeça e/ou com a dorsal, além de fazer embaixadinhas com a planta do pé, são alguns dos exercícios para treinar. O foco proposto é, principalmente, desenvolver a consciência de respirar, equilibrar mente e corpo, treinar para desenvolver uma habilidade, estimular a autoconfiança, perder o medo de errar, promover o contato visual, entre outros aspectos.

Figura 15 - Foto retratando a oficina de Sebastián com a bola dentro de sala de aula, na EMEF Pedro Américo, na Freguesia do Ó, em São Paulo (SP).

Créditos: Mônica Saraiva/Gondwana F&C.

Dentro da prática pedagógica da bola, o papel do facilitador é entender cada realidade corporal para provocar reflexões, diálogos e repetições conscientes. Cada pessoa tem uma identidade e uma personalidade na hora de se relacionar com os contextos sociais onde habita e, consequentemente, também com a bola.

Nas reflexões sociológicas sobre uma pedagogia de liberdade, o professor, acadêmico cientista político, escritor e ex-ministro da Cultura Francisco Weffort sugere que, nas rodas de diálogo dentro dos círculos de cultura, o coordenador é quase sempre um jovem, que sabe que não exerce as funções tradicionais de "professor". Nesse sentido, Weffort acena que o diálogo é condição essencial da tarefa desse coordenador, ideia que Freire também referencia, explicando que a função do coordenador é justamente "a de coordenar, jamais influir ou impor" (Freire, 1967. p. 4).

Durante o momento em que o processo lúdico de ensino-treino-aprendizagem acontece, há pessoas ao redor dos participantes fotografando seus movimentos. Isso permite deixar eternizadas a experiência de sentir que é possível e a sensação de que o treino será fundamental para aperfeiçoar a habilidade.

A finalização de toda a dinâmica se dá com uma roda de conversa para que os participantes reflitam sobre a atividade e os principais aprendizados que, por meio dela, tenham sido gerados.

Finalmente, será analisada agora a última letra da Metodologia ABC, o **C, de Câmera**.

Para isso, cumpre, em um primeiro momento, traçar um breve contexto histórico da fotografia no Brasil – já que, sob uma perspectiva da História, a primeira modalidade de Câmera a existir foi justamente a câmera fotográfica.

A FOTOGRAFIA: DA ELITE PARA A DEMOCRATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A câmera fotográfica chegou ao Brasil no século XIX como daguerreótipo (Leite, 2001, p. 94), considerado a primeira máquina fotográfica moderna. No País, ele foi apresentado em demonstrações no Rio de Janeiro, ocorridas em 1840 – período em que o Brasil ainda mantinha pessoas negras escravizadas. A partir daí, a técnica começou a se popularizar entre os brasileiros, especialmente na elite. Sobre esse contexto, o professor Marcelo Eduardo Leite explica:

> O país vive o início do Segundo Império e a sociedade encontra-se dividida basicamente entre o aparato imperial, a aristocracia rural e a mão-de-obra escrava. Se, de um lado, observa-se uma estrutura agrária tradicional, que herdará da época colonial toda a estrutura socioeconómica, por outro, novos valores e modismos se difundem no país sobretudo através da elite que viaja frequentemente para o continente europeu (Leite, 2001, p. 94).

Ou seja: em 1840, o acesso à câmera fotográfica por parte de pessoas negras no Brasil era extremamente limitado e praticamente inexistente. Tanto por conta da estrutura social e econômica do país – que, nesse período, conforme mencionado, ainda vivia sob um sistema escravocrata, restringindo o acesso de pessoas negras a recursos financeiros e a qualquer forma de educação ou tecnologia – o que inclui a fotografia; como em decorrência do próprio racismo estrutural, que também lhes impedia acessar oportunidades disponíveis para a população branca da elite. Tal conjuntura é pintada por Djamila Ribeiro (2019):

> [...] ao passo que a pessoa negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e a distribuição de riquezas. É importante lembrar que, apesar de a constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas (Ribeiro, 2019, p. 9).

Importante mencionar também que, nessa época, a população brasileira era inferior a 7 milhões de habitantes, sendo que, desse total, aproximadamente 2,5 milhões eram escravos (Leite, 2001).

Há registros de pessoas negras sendo fotografadas no período escravocrata, mas essas imagens eram encomendadas por seus proprietários ou patrões, e não por livre vontade. Era comum que as amas de leite fossem retratadas em fotos, posando ao lado das crianças brancas que amamentavam:

> As amas apareciam sentadas com as crianças em seus colos ou imediatamente ao lado. Assim controlavam, com a intimidade que tinham diante de seus "pequenos senhores e senhoras", qualquer trejeito dos pequenos. O importante é que ao fim e a cabo, a foto prendesse a atenção para seus modelos principais, e, sobretudo, transmitisse uma imagem positiva e harmoniosa da escravidão (Schwarcz, 2020).

Dando um salto temporal, surgiram então as câmeras de filme. Posteriormente, vieram as câmeras digitais – o que tornou a fotografia mais democrática. Os primeiros celulares com câmera no Brasil apareceram nos anos 2000, propiciando que os brasileiros, utilizando-se também do surgimento das redes sociais e de outras plataformas *on-line*, começassem a compartilhar suas histórias e olhares sobre o mundo. Inclusive, a aluna

Isabele, de 17 anos, do Senac Lapa Scipião, deu uma declaração que vai justamente nessa linha, durante aplicação da Metodologia ABC na instituição, em 2022: "A câmera pra mim é a forma como eu vejo o mundo. Memórias tanto na câmera em si, como no meu coração".

Assim, de um passado escravocrata que usava imagens de pessoas negras escravizadas, hoje crianças e adolescentes afrodescendentes, de forma livre, invertem os papéis e são donas de seus próprios olhares fotográficos, com a câmera em suas mãos e com o poder de escolha: "eu quero fotografar" ou "eu quero ser fotografada ou fotografado".

A doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP) Diana Mendes, em sua participação em *Gondwana, a Bola Conecta* (2021), faz uma reflexão sobre as formas de aprender a partir da observação e das práticas ancestrais: "Você mostra para as crianças e adolescentes que o presente delas está cheio de passado. Cheio da presença dos ancestrais e daquelas culturas corporais. Esse é o papel da educação, mostrar essa dimensão".

Assim sendo, a fotografia também é uma forma de expressar respeito, uma vez que oportuniza olhar para o outro como um ser humano, que tem, dentro da sociedade, os mesmos direitos da pessoa que está fotografando.

Diante dessa análise histórica, é possível dizer que o ato de fotografar é libertador, em seus mais diversos ângulos; e também como, por meio dessa tecnologia social, é possível empoderar crianças e adolescentes afro-brasileiras sobre sua vida e história.

Figura 16 - Foto registrada na EMEF Pedro Américo, na Freguesia do Ó, em São Paulo (SP), durante oficina de fotografia proporcionada por Mônica na atividade *"Por uma educação antirracista"*, em 2023.

Créditos: Mônica Saraiva/Gondwana F&C.

Gondwana F&C mostra, na prática e de forma lúdica, os benefícios da Metodologia ABC, que conecta a bola, a câmera e o ato de fotografar. Dentro da sala de aula, enquanto alguns estudantes estão interagindo com a bola, os demais vão registrando e eternizando esses momentos. Ninguém fica de fora da atividade!

Figura 17 - Foto registrada no Senac Lapa Scipião, em Paulo (SP), durante a aplicação da Metodologia ABC dentro da sala de aula, em 2022.

Créditos: Mônica Saraiva/Gondwana F&C.

O objetivo da proposta é incentivar que, por meio da câmera de celular e/ou profissional, os estudantes observem detalhes ao seu redor e se empoderem de suas ideias. Eles são também estimulados a expressar sua criatividade com os cliques, a incorporar emoções e perspectivas de forma visual e a fazer análises das fotografias registradas, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico, interpretando informações, identificando pontos de vista e compreendendo o contexto das imagens.

Figura 18 - Registro da exposição de fotos que Gondwana F&C realizou junto aos estudantes da EMEF Pedro Américo, na Freguesia do Ó, em São Paulo (SP). As fotografias foram registradas pelas alunas e pelos alunos da instituição durante aplicação da Metodologia ABC em 2023.

Créditos: Mônica Saraiva/Gondwana F&C.

Por fim, a fotografia pedagógica, segundo a fotógrafa Claudia Andujar, é uma abordagem educacional que reconhece o poder da imagem fotográfica como meio de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, promovendo a criatividade, a reflexão e a participação dos alunos no processo educacional. A criatividade é uma estrada sem fim.

DE VOLTA PARA A SALA DE AULA

Assim, para entender a realidade sobre os desafios enfrentados por estudantes, por educadoras e por educadores dentro das salas de aulas, Gondwana F&C proporciona dinâmicas que lhes permitem enxergar o quanto o Audiovisual, a Bola e a Câmera estão mais presentes em nossas vidas do que imaginamos. Cabe destacar que fomos perguntando aos estudantes sobre seus sonhos, e as respostas dadas pela maioria foram jogador(a) de futebol e *influencer*.

Estar diante do desafio de descobrir como usar as principais ferramentas de entretenimento em práticas pedagógicas inovadoras – as quais incluem motivações que vão além dos conteúdos do plano curricular –, permitiu que pesquisas e aprendizados sobre esse tema tomassem forma. Era hora de trazer uma proposta que também contribuísse, por meio da educação, com o enfrentamento dos seguintes desafios: a prevenção do racismo; a consideração das perspectivas de gênero; o combate ao sedentarismo; o uso ético e pedagógico de dispositivos móveis e novas tecnologias digitais. Outra contribuição da proposta, por fim, seria ajudar muitos dos jovens que sonham virar atletas ou *influencers* a descobrir outros caminhos.

CONSTRUINDO A CULTURA DE JOGO DENTRO DAS SALAS DE AULA

Cada pessoa é distinta, mas compartilha elementos comuns com as outras; o conjunto de todas elas forma um complexo tecido humano. Nesse contexto, o objetivo da Metodologia ABC é não só que cada parte sinta que contribuiu conforme suas possibilidades, seus interesses e suas capacidades, mas também entender que o desafio fundamental é promover contextos de aprendizagem nos quais haja comprometimento consciente com os propósitos individuais e coletivos.

Considerando esses objetivos, pode-se dizer que o futsal e o futebol *freestyle* (adaptação do *tsutchu*, mencionado anteriormente) oferecem uma perspectiva de vida em sociedade, guiando a tomada de decisões e valorizando o processo de ensino-treino-aprendizagem. Os conhecimentos adquiridos no futsal podem ser transferidos para a vida: jogar de cabeça erguida, confiar nos companheiros, lidar com a incerteza, tomar decisões rápidas e usar linguagens não verbais. O futsal nasceu na América Latina (Gomes; Costa, 2022), e existe um relativo consenso de que foi o professor uruguaio Juan Carlos Ceriani quem codificou a modalidade esportiva com fins pedagógicos, democratizando o acesso a esse esporte nas escolas e fortalecendo processos formativos integrais. Sem medo de errar, é possível afirmar que o Brasil e a América Latina têm mais quadras de futsal que de futebol, o que significa que o futsal está, então, ainda mais perto das camadas sociais populares em comparação ao futebol.

A estrutura do sistema curricular, às vezes, não permite que todas as pessoas possam ter as condições mínimas para um bom desenvolvimento humano. Nesse sentido, cabe mencionar que oferecer uma perspectiva que seja inovadora, lúdica, pedagógica e baseada no não enfrentamento pode contribuir para a elaboração de propostas educativas – não só dentro das salas de aula, mas também para a vida, em seus distintos momentos. A própria UNESCO, inclusive, investigou competências e habilidades que a educação deve buscar atender no século XXI, baseada na obra de Edgar

Morin (1999). Esse estímulo, então, para que tais habilidades e competências sejam desenvolvidas representa uma oportunidade coletiva de tomar consciência, entrar em quadra e facilitar o jogo.

Aqui entra um time de craques, líderes de pensamento em distintas épocas da história recente do Brasil. Eles foram e são responsáveis pelos processos de alfabetização, conscientização, de letramento racial, de desenvolvimento das perspectivas de gênero, de pensamento complexo, de reflexões sobre o meio ambiente sob a ótica ancestral, de pedagogia do futebol de rua, entre outros temas que interseccionam a proposta de usar, de forma intencional, as tecnologias sociais Audiovisual, Bola e Câmera para promover processos de ensino-treino-aprendizagem.

O time escalado foi escolhido para apresentar uma forma pedagógica de convergir as humanidades e o desenvolvimento das ciências sob uma perspectiva decolonial, crítica e criativa. Uma perspectiva que promova direitos e na qual cada pessoa faça parte de uma individualidade e também múltiplos contextos – com o objetivo de, ademais, evidenciar a importância de estimular o pensamento conforme a ótica da complexidade, utilizando a corporalidade para promover o desenvolvimento de habilidades para a vida.

Figura 19 - Ilustração feita pelos autores.

Créditos da arte: Gondwana F&C. Créditos das fotografias: Foto de Ailton Krenak: Garapa/Coletivo Multimídia. Foto de Antonieta de Barros: UFMG/Reprodução. Foto de Paulo Freire: Instituto Paulo Freire. Foto de Lélia Gonzalez: Divulgação/Projeto Lélia Gonzalez Vive. Foto de Djamila Ribeiro: Thiago Bruno. Foto de Edgar Morin: Lucas Seixas/Folhapress. Foto de João Batista Freire: Divulgação/Universidade do Futebol. Foto de Carolina Maria de Jesus: Audálio Dantas.

Imaginemos, então, um jogo de futsal em que cada jogadora e jogador traga para a quadra suas ideias e práticas, formando um verdadeiro "time ~~dos sonhos~~ da realidade" da educação popular.

Em quadra:

1. **Ailton Krenak** (Itabirinha de Mantena, Minas Gerais, 1953) defende o gol com a sabedoria ancestral indígena, lembrando-nos da importância de viver em harmonia com a natureza. Ele nos ensina que a sustentabilidade e o respeito às culturas originárias são fundamentais para um futuro justo **(Krenak, 2019)**.

2. **Antonieta de Barros** (Florianópolis, Santa Catarina, 1901-1952) é a craque da educação, pioneira na luta pelo direito à educação para todas as pessoas, especialmente mulheres negras. Ela passa a bola com a sabedoria de quem sabe que a educação é a chave para a emancipação **(Dahse, 2001)**.

3. **Paulo Freire** (Recife, Pernambuco, 1921-1997) é o capitão, sempre incentivando o diálogo e a conscientização. Ele dribla a opressão com sua pedagogia libertadora, mostrando que a educação é um ato político e de amor. Utiliza, dentro do campo, recursos para promover diálogos críticos, que permitem tomar consciência do contexto para entender o jogo, tomando decisões responsáveis com o coletivo **(Freire, 1967)**.

4. **Djamila Ribeiro** (Santos, São Paulo, 1980) é a jogadora que conecta a defesa ao ataque, sempre atenta às dinâmicas do jogo e às necessidades do time. Com sua habilidade de interseccionar diferentes questões sociais, ela dribla o racismo e o patriarcado, criando oportunidades para que todas as jogadoras possam brilhar **(Ribeiro, 2019)**.

5. **Lélia Gonzalez** (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1935-1994) é uma atacante que não deixa passar nenhuma oportunidade de denunciar as injustiças sociais. Com sua visão afro-latino-americana, ela é inspiração para lutar contra todas as formas de opressão, para visibilizar a luta das mulheres negras e indígenas e para valorizar as raízes culturais **(Gonzalez. Rios; Lima (org.), 2020)**.

No corpo técnico:

1. **Edgar Morin** (Paris, França, 1921) é o estrategista, trazendo a complexidade e a transdisciplinaridade para o jogo. Ele lembra que a educação deve integrar diferentes saberes e promover uma visão holística do mundo, de forma permanente.

> Le cabrá a cada cual, desde el campo cotidiano de su quehacer, encontrar el modo de hacer jugar el pensamiento complejo para edificar una práctica compleja, más que para atarse a enunciados generales sobre la complejidad. El desafío de la complejidad es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana, cualesquiera sea el campo en el que desempeñemos nuestro que hacer (Morin, 1990, p. 6).[8]

2. **Carolina Maria de Jesus** (Sacramento, Minas Gerais, 1914-1977) é a motivadora, com sua história de luta e resistência. Ela nos inspira a nunca desistir e a perceber que, mesmo diante das adversidades estruturalmente desenhadas para excluir, é possível utilizar a poesia, a música e as artes de maneira geral para promover a liberdade de expressão e visibilizar as reivindicações sociais históricas.

> Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário (De Jesus, 1992, p. 169).

3. **João Batista Freire** (Santos, São Paulo, 1948) é o professor responsável por promover a integração do corpo nos processos de alfabetização coletiva, inserindo a filosofia da pedagogia do futebol de rua dentro das metodologias de ensino. Ele propõe o entendimento das expressões corporais, incorporando, às dinâmicas dos territórios, o chamado "sotaque corporal e intelectual".

> Assim, temos que admitir que a história de experiências de vida será fundamental para a organização motora e intelectual da criança. Uma história rica em experiências formará bases mais sólidas para a inteligência, para a afetividade ou para a sociabilidade da criança. Por outro lado, uma história pobre levaria a um comprometimento dessas estruturas [...] (Freire, 2011, p. 21).

Conectar teoria e prática precisa de movimento, organização, mobilização, cultura, generosidade e personalidade. Dentre outras virtudes que servem como recursos para distintos momentos da vida – seja dentro ou foras da quadra –, são esses citados os elementos-chave para enfrentar desafios, jogar fora da zona de conforto, provocar situações de contato visual e sinergia e aceitar o erro como parte do processo de construção do conhecimento e do diálogo em forma de aprendizagem coletiva.

8 Caberá a cada um, a partir do campo cotidiano de sua atividade, encontrar a maneira de aplicar o pensamento complexo para edificar uma prática complexa, mais do que se prender a enunciados gerais sobre a complexidade. O desafio da complexidade é pensar complexamente como metodologia de ação cotidiana, qualquer que seja o campo em que desempenhemos nossa atividade (tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em colaboração com equipes de profissionais de Ciências da terra (Geologia), de Humanas e de Ciências Sociais, além de educadores de diversas outras áreas do conhecimento, a equipe Gondwana F&C está elaborando uma documentação interdisciplinar para ser distribuída e, assim, democratizar o acesso à implementação da Metodologia ABC. Isso é parte integrante de uma série de ações afirmativas que buscam desenvolver contribuições para a ciência e combater preconceitos e estereótipos, para que possamos coexistir globalmente de maneira pacífica, harmônica e em liberdade. É um modelo que se adapta à cultura de cada lugar.

Gondwana F&C é um projeto latino-americano de base científico-humanista que contribui para a promoção dos princípios da cultura de inovação por meio de casos reais, da adaptação a diversos cenários e de empreendimentos criativos e culturais, nos quais a experimentação corporal faz parte do processo de aprendizagem. Além disso, o projeto contempla uma expressão política de compromisso com o desenvolvimento sustentável da educação do Sul Global, ou dos países que politicamente representam o mapa do supercontinente Gondwana e a história dele. Tudo isso por intermédio de uma narrativa pertinente, com uma visão crítica de construção de mundo e do uso da arte e do esporte como uma ferramenta para desenvolver habilidades para encarar a vida.

Para que Gondwana F&C enfrente os vigentes processos de transformações sociais, tecnológicas e culturais, é fundamental ter chegado até aqui despertando a consciência sobre o desafio coletivo de nos tornarmos pessoas mais críticas (diante das estruturas, das injustiças, das narrativas), reflexivas, conscientes e participativas, capazes de saber em que lugar do campo nos cabe jogar nos diferentes contextos de nossas vidas.

Sobre isso, Krenak (2019) reflete: “Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser [...]” (Krenak, 2019, p. 30).

Os âmbitos de Audiovisual, Bola e Câmera têm contextos históricos originários similares não só nas situações de acesso, uso e exploração de cada um – mas também nas possibilidades de se transformarem, de meros elementos, em ferramentas de apropriação, facilitando o uso de práticas pedagógicas inovadoras que permitam criar contextos de aprendizagem voltados ao desenvolvimento de uma série de habilidades complementares às aprendizagens técnicas. Ver, dentro da escola, uma oportunidade para desenvolver consciência, pluralismo, identidade, cultura e organização é possível.

A magia está na simplicidade!

Figura 20 - Foto registrada na EMEF Pedro Américo, na Freguesia do Ó, em São Paulo (SP), em 2023.

Créditos: Michele Marins/EMEF Pedro Américo.

DADOS SOBRE GONDWANA FUTEBOL & CULTURA (F&C):

- Por meio da Metodologia ABC, o projeto Gondwana F&C esteve com mais de mil estudantes e 300 professoras(es), em 30 lugares e cinco países.
- Entre os espaços que têm recebido a proposta pedagógica estão: EMEF Pedro Américo, EMEF Monteiro Lobato, EMEF Nilo Pereira, Escola Móbile, Casa Criatura, Centro Educacional Unificado (CEU) Paz, Senac Lapa Scipião, Sesc Pompeia, Sesc Jundiaí, Sesc 24 de Maio, Sesc Pesquisa e Formação, Sesc Catanduva, Projeto Vida Corrida, Museu do Futebol, Museu das Favelas, Circo Social do Grajaú, Ação Educativa, Aparelha Luzia, base do Sport Clube do Recife, Nueva Escuela Culiprán (Chile), Projeto Desportivo Khandelo (Moçambique), Escola Profissional Almirante Reis (Lisboa), Masterclass na Universidade do Futebol, Jornada das Profissões do Conexão Favela etc.
- O documentário *Gondwana, A Bola Conecta* foi exibido em cinco festivais de cinema: CINEfoot, Ubuntu, Cinema Negro em Ação, Festival Ibero-americano de Cinema e Lisbon Sport Film Festival.
- O documentário Gondwana, A Bola Conecta foi exibido durante a 3ª temporada do Circuito Curto do canal *UChileTV*, transmitido em sinal aberto durante o ano de 2025.
- O documentário está registrado na Agência Nacional do Cinema (ANCINE) e legendado nos idiomas espanhol, francês, inglês e português pela Universidade de Antofagasta (Chile).

- As marcas Gondwana F&C®, A Bola Conecta® e Metodologia ABC® - Audiovisual, Bola, Câmera foram registradas no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI).
- A Metodologia ABC foi implementada com atletas líderes de 19 países da América Latina durante os IV Jogos Latino-americanos de Olimpíadas Especiais, que aconteceram em Assunção, no Paraguai, em 2024.
- Exibição do documentário, seguida de um bate-papo sobre as temáticas abordadas, com mais de 100 professoras no CEU Luiz Gama, em São Paulo (SP).
- Kely Nascimento (ativista, palestrante e filha de Pelé) é embaixadora do projeto Gondwana F&C.
- O time Gondwana F&C está roteirizando suas próximas produções, que passarão por outros estados brasileiros e por países da América do Sul e África. Além disso, Gondwana F&C está também produzindo um fotolivro.

Website: https://www.gondwanafc.com/

Gondwana, A Bola Conecta: https://www.abolaconecta.com.br/

Instagram: https://instagram.com/gondwana.fc

REFERÊNCIAS

AQUINO, R. S. L. *Futebol*. Uma paixão nacional. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BARROS, I. Representação do negro na fotografia desde o século 19 mostra preconceito da sociedade brasileira. *Diário de Pernambuco*, Recife, 19 nov. 2016. Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2016/11/representacao-do-negro-na-fotografia-desde-o-seculo-19-mostra-preconce.html. Acesso em: 23 maio 2024.

BIGAULT, A. *O lugar do negro* – A escravidão no cinema brasileiro. Disponível em: https://www.buala.org/pt/afroscreen/o-lugar-do-negro-a-escravidao-no-cinema-brasileiro, 2021 . Acesso em: 5 jun. 2024.

DIRETRIZES de políticas para a aprendizagem móvel. UNESCO: Paris, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770, 2014. Acesso em: 7 jun. de 2024.

DOMINGUES, G. R. *Cinema na Escola*: Aprender a construir o ponto de escuta. Orientadora: Profª. Dra. Adriana Mabel Fresquet. 2013. 122 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/04/dGlauberesende.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

FREIRE, J. B. *Pedagogia do Futebol*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GOMES, S. A.; COSTA, F. R. *Ciência do Futsal:* teoria, prática e interdisciplinaridade. Caixas do Sul: EDUCS, 2022.

GONZALEZ, L. RIOS, F; LIMA, M (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo:* Diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1992.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITE, M. E. Fotografia e sociedade no Brasil Imperial: a heterogeneidade humana e social fixada pela fotografia (1840-1889). *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara* - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2001. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10337. Acesso em: 25 maio de 2024.

MAIS de 160 milhões de brasileiros têm celular para uso pessoal. *R7*, São Paulo, 9 nov. 2023. Disponível em: https://noticias.r7.com/economia/mais-de-160-milhoes-de-brasileiros-tem-celular-para-uso-pessoal-09112023/. Acesso em: 20 maio 2024.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial PSY II, 1995.

MORIN, E. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Tradução: Marcelo Pakman. Barcelona: Editorial GEDISA, 1990.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Tradução: Mercedes Vallejo-Gómez. Paris: UNESCO, 1999.

NUNES, K. L. D. *Antonieta de Barros, uma história*. Orientador: Prof. Dr. Élio Cantalício Serpa. 2001. 159 f. Dissertação (mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, L. Duas Mônicas: nome e anonimato nas fotos de amas de leite brasileiras. *NEXO*, 9 mar. 2020. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/duas-monicas-nome-e-anonimato-nas-fotos-de-amas-de-leite-brasileiras. Acesso em: 5 jun. 2024.

SCHMITT, R.; SILVA, E. A. *A história do supercontinente Gondwana em três partes*. Superinteressante, 28 out. 2022. Disponível em: https://super.abril.com.br/coluna/deriva-continental/a-historia-do-supercontinente-gondwana-em-tres-partes.

SILVA, D. N. *Cinema brasileiro*. Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/cultura/cinema-brasileiro.htm. Acesso em: 1 jun. 2024.

SOUZA, C. R. *Os pioneiros do cinema brasileiro. Revista ALCEU*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 20-37, jul./dez. 2007. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Souza.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

SOUZA, M. *África e Brasil Africano*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2012.

WESTIN, Ricardo. *Futebol feminino já foi proibido no Brasil, e CPI pediu legalização*. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/futebol-feminino-ja-foi-proibido-no-brasil-e-cpi-pediu-legalizacao. Acesso em: 5 jun. 2024.

O FESTIVAL COMO FERRAMENTA DE MUDANÇA SOCIAL[1]

Tomasz Kireńczuk[2]

Enquanto estamos aqui, ocorrem 183 conflitos armados em todo o mundo.
Enquanto estamos aqui, o aborto está completamente proibido em 22 países ao redor do mundo.
Enquanto estamos aqui, a homossexualidade é punível com a morte em 9 países.
Enquanto estamos aqui, o genocídio continua em Gaza.
Enquanto estamos aqui, a agressão russa contra a Ucrânia independente continua.
Enquanto estamos aqui, a pena de morte existe em 56 países ao redor do mundo.
Enquanto estamos aqui, os refugiados morrem no mar, nas montanhas e nas florestas.
Enquanto estamos aqui, a economia predatória opera em muitas partes do mundo.
Enquanto estamos aqui, os ricos ficam cada vez mais ricos e os pobres ficam ainda mais pobres.
Enquanto estamos aqui, as Primeiras Nações continuam a lutar pelos direitos à terra e pela preservação do ambiente natural.

1 Este texto é uma versão modificada da palestra proferida por Tomasz Kireńczuk, em 17 de setembro de 2024, no Centro de Pesquisa e Formação (CPF) do Sesc São Paulo. A palestra foi viabilizada com apoio do Istituto Italiano di Cultura di San Paolo. O autor agradece à direção e à equipe do Istituto pela oportunidade de apresentar essa palestra e ao CPF pela inspiração para escrever esse texto. Tradução: Smart Traduções.

2 Nascido na Polônia em 1983, Tomasz Kireńczuk é dramaturgo, crítico de teatro e curador. Em 2008, juntamente com um grupo de jovens artistas, fundou o Teatr Nowy em Cracóvia, um local de investigação teatral que em poucos anos se transformou de um organismo temporário num centro independente de produção teatral. Foi diretor do projeto, com curadoria dos aspectos artísticos, educacionais e sociais do teatro. Em 2018, inaugurou o Laboratório do Teatro Novo, programa dedicado à formação de jovens artistas, com foco em dotá-los de meios de produção e total liberdade criativa. Sua prática curatorial centrou-se no trabalho socioartístico com diversas comunidades locais. É também co-criador do Dialog – Wroclaw International Theatre Festival, um dos festivais de teatro mais importantes da Polônia, onde trabalhou de 2011 a 2019. Diretor Artístico do Festival Santarcangelo, Itália (2021-2026), o festival de artes performativas mais antigo da Itália. Entre 2005 e 2006, viveu em Roma, onde desenvolveu um projeto de investigação dedicado ao teatro futurista italiano. Em 2008, publicou um ensaio em polonês intitulado "Da arte em ação à ação na arte. Filippo Tommaso Marinetti e o teatro dos futuristas italianos". Estudou na Faculdade de Artes Cênicas da Universidade Jaguelônica de Cracóvia. *E-mail*: tomasz@santarcangelofestival.com

RESUMO

Os festivais desempenham um papel significativo como plataformas de mudança social, servindo como espaços de expressão cultural, reflexão coletiva e resistência. Esses eventos criam oportunidades para desafiar as normas sociais, amplificar as vozes marginalizadas e envolver-se em questões políticas e sociais urgentes. Ao promoverem o diálogo e o pensamento crítico, os festivais incentivam a reavaliação das estruturas de poder e proporcionam um local para imaginar futuros alternativos. Enquanto ferramentas para a transformação social, promovem a inclusão, a solidariedade e uma compreensão mais profunda dos desafios contemporâneos, desde a migração e a desigualdade até às preocupações ecológicas. Esse artigo explora como os festivais funcionam como instrumentos de mudança, com o Festival de Santarcangelo oferecendo um estudo de caso relevante no contexto destes objetivos mais amplos.

Palavras-chave: Festivais e mudança social. Transformação política. Diálogo social. Inclusão e solidariedade.

ABSTRACT

Festivals play a significant role as platforms for social change, serving as spaces for cultural expression, collective reflection and resistance. These events create opportunities to challenge societal norms, amplify marginalized voices and engage with urgent political and social issues. By fostering dialogue and critical thought, festivals encourage the reevaluation of power structures and provide a venue for imagining alternative futures. As tools for social transformation, they promote inclusivity, solidarity and a deeper understanding of contemporary challenges, from migration and inequality to ecological concerns. This paper explores how festivals function as instruments for change, with the Santarcangelo Festival offering a relevant case study in the context of these broader goals.

Keywords: Festivals and social change. Political transformation. Social dialogue. Inclusivity and solidarity.

O que significa programar uma instituição cultural num mundo que se torna mais dividido a cada ano? Que condições devem ser cumpridas para que estas instituições culturais sejam acessíveis? Como podemos programar a instituição cultural de uma forma que apoie a diferença em vez de a excluir? Como podem as práticas performativas apoiar a integração e a inclusão? Estas são as questões fundamentais a refletir quando se considera como um festival pode apoiar a mudança social.

Achille Mbembe, um dos mais importantes filósofos contemporâneos, escreve em seu ensaio *Política da Inimizade* (2018) que:

> [...] na narrativa atual, a democracia é uma ordem política que transforma sociedades militantes, caracterizadas pela brutalidade e pela violência física representada pelo combate corpo a corpo, em sociedades pacíficas onde o corpo está sujeito à moderação, ao autocontrole e ao refinamento. A violência física é substituída pela forma. É claro que esta visão é difícil de manter. As democracias estão saturadas de violência – muitas vezes oculta, mas que ainda regula a vida social e política (Mbembe, 2018).

É difícil discordar de Mbembe quando ele apresenta a história da democratização, do progresso e da emancipação como uma história de violência, crueldade e guerra. Sem essa consciência, seria impossível compreender a hostilidade e a desconfiança que constituem o mundo de hoje e encontrar respostas para elas.

As artes performativas, devido à sua natureza integradora, tornam-se um espaço importante para experimentar novas formas de relações sociais: hoje, não são apenas um lugar significativo para o debate público, mas também, ou talvez mais importante, um espaço para colocar questões que desafiam as tradições e narrativas dominantes. As artes performativas de hoje são um lugar de experiência e coletividade, onde novas formas de coexistência social podem ser criadas e novas formas de comunidade podem ser experimentadas. Nesse sentido, é precisamente no campo das artes performativas que podemos criar os espaços necessários à mudança, tal como entende Mbembe. No mesmo *Política da Inimizade* (2018), ele escreve que a única resposta à hostilidade é "revelar-se ao próximo e depois fazer o trabalho que permite a reexperiência do corpo, do movimento e da convivência" (Mbembe, 2018). Corpo, movimento, vivenciar o corpo, convivência: esses são os elementos mais importantes da minha forma de pensar os festivais como ferramenta de mudança social.

Parece-me que são os corpos, a corporeidade e a materialidade da experiência performativa que detêm o maior potencial de mudança. O corpo, a fisicalidade do artista, a sua capacidade de comunicar para além da linguagem carregam sem dúvida uma carga subversiva. E, diferentemente de outras formas de expressão performática, o corpo é inquestionável, não é discutido e, em sua autenticidade, permite a construção do entendimento. Vale ressaltar também que o festival, como evento, envolve inerentemente uma experiência de corporeidade. É, acima de tudo, uma reunião de diferentes corpos num espaço partilhado. E, já nessa fase, surgem muitas questões e dúvidas potencialmente subversivas: que tipos de corpos são esses? Quanto esforço eles tiveram de fazer para se encontrarem nesse

espaço compartilhado? Esses corpos estão seguros? Eles se sentem no direito de estar nesse espaço? São visíveis para além do contexto do espaço comum criado pelo festival? O espaço gerado pelo festival é verdadeiramente comum? Quem pertence a ele? Quem não pertence a ele? O festival carrega, sem dúvida, um poder integrador e permite superar limitações sociais e políticas. No entanto, não se deve sucumbir a interpretações demasiado otimistas e não se deve ignorar o fato de que a festa também faz parte da ordem social, que não é igualitária nem inclusiva.

Vivemos num mundo onde os espaços de liberdade são cada vez mais limitados. A liberdade de expressão, o direito de tomar decisões sobre o próprio corpo e a liberdade de expressão artística são cada vez mais deixados de lado no discurso de segurança atualmente dominante. A crescente polarização da cena política, o aumento da importância dos partidos radicalmente de direita, o ressurgimento e a crescente aceitação de atitudes fascistas, a infecção do debate público por notícias falsas e a falta de controle sobre as grandes tecnologias apresentam novos desafios para a cultura. instituições e artistas hoje.

Nesse contexto, as questões-chave para mim são: o que significa programar um festival? Qual sua função no mapa artístico e no espaço público? Qual é e como vem mudando a missão dos festivais? E que desafios e responsabilidades os festivais enfrentam?

Vivemos numa época marcada por uma crise de imaginação. A escala das mudanças que ocorrem no mundo – pandemias, guerras, desastres ecológicos, degradação ambiental e esgotamento dos recursos hídricos globais – torna cada vez mais difícil imaginar realidades alternativas. Embora nossa principal tarefa seja escapar às ameaças imediatas e proteger o que ainda pode ser preservado, encontrar espaço emocional para um trabalho imaginativo genuíno torna-se um desafio. Essa dificuldade é agravada pelo que Mark Fisher (2023) descreve como realismo capitalista, um conjunto de fantasmas que faz com que, para nós, se torne "impossível imaginar alternativas ao sistema em que vivemos" (Fisher, 2023). Em vez de buscar soluções, perpetuamos erros; em vez de expandir a esfera da liberdade, impomos a ela restrições legais; em vez de correr riscos, seguimos caminhos já trilhados, embora saibamos que só levam a mais catástrofes. Numa era de extinção em massa de espécies, nossa imaginação luta contra a escala esmagadora das mudanças em curso. Essa condição complica nossa capacidade de pensar sobre nossas responsabilidades dentro do sistema. Em resposta a esses desafios, torna-se cada vez mais importante encontrar estratégias e reforçar práticas que desbloqueiem a imaginação. Estou convencido de que as artes performativas de hoje, especialmente aquelas que experimentam as fronteiras das formas, culturas e gêneros,

têm um papel crucial a desempenhar. Oferecem um espaço fascinante de especulação e servem como espaço de cuidado, onde novas e alternativas formas de convivência social podem ser exploradas com segurança. Acredito que os festivais, nesse ambiente, podem e devem ser um local onde, por meio da programação artística, da investigação, da teoria, da educação e da formação, apoiemos mudanças positivas no nosso pensamento e na construção do futuro. Paradoxalmente, o que as artes performativas têm hoje para oferecer ao seu público é a esperança, uma esperança infinita que surge da experiência e da necessidade de estarmos juntos numa experiência partilhada e de gerar novas relações e significados.

Vamos começar com afirmações básicas e talvez óbvias. Todo festival é um evento público. Todo festival é um evento político. Devemos lembrar que todo festival acontece em espaços compartilhados e utiliza recursos públicos: teatros, instituições culturais, universidades, espaços públicos. Cada entrada no espaço público carrega inerentemente um valor político potencial. E não se trata apenas do que falam os festivais ou das questões que abordam. Igualmente importante é o que os festivais silenciam e quais os temas que evitam.

Além disso, os festivais acontecem graças à participação do público, o que por sua vez exige tempo, a oferta do tempo livre que os festivais ocupam. Tais reuniões de muitas pessoas, na sua natureza ocasional e efêmera, carregam potencialmente uma carga política. Contudo, sua concretização depende das condições de debate, de encontro e de integração que os festivais criam. Estão interessados apenas no consumo de um evento artístico? Ou o evento artístico é apenas um ponto de partida para uma ação mais ampla, de caráter integrador ou intervencionista?

É por isso que, na minha prática curatorial, gosto de pensar num festival não como um evento, mas como uma experiência.

O festival como evento enquadra-se na prática de tratar a cultura como produto e também na lógica liberal-capitalista, onde os aspectos mais importantes são: o número de eventos e a autopromoção. O que importa aqui é a visibilidade do festival, bem como a narrativa construída em torno dele: o maior, o melhor, o mais inovador, o primeiro. Os festivais tratados como eventos muitas vezes alinham-se com estratégias narrativas mais amplas das instituições que os financiam. Eles ajudam a construir a imagem de uma cidade, de um país, de uma política cultural local, ou mesmo se enquadram nas estratégias de marketing de grandes corporações que os cofinanciam, muitas vezes tornando-se ferramentas para diversas formas de "lavagem". Nesse arranjo, os artistas e as obras ficam subordinados aos interesses do acontecimento e muitas vezes perdem sua subjetividade.

O festival como experiência enquadra-se na prática de tratar a cultura como processo; seus aspectos mais importantes são: construir relacionamentos e provocar ou apoiar mudanças sociais em curso. Nesse âmbito, a apresentação de uma performance (o evento) é apenas parte de um todo maior, apenas um pretexto para o encontro mais importante. O festival como experiência tenta construir uma relação mais próxima com o público; visa dialogar com o ambiente circundante e usar a sua visibilidade para exercer pressão para a mudança social. Em um festival como experiência, a prática artística é mais importante do que a obra em si e, em vez de focar na estética, na linguagem e no sucesso numérico mensurável, prioriza-se o potencial integrador que ela carrega. O festival como experiência não tem como objetivo "entreter o público". Seu objetivo é proporcionar ao público uma experiência significativa, muitas vezes liminar, que possa fazer com que esse público rompa com os padrões estabelecidos de interpretação da realidade e se abra a novas formas de recepção e percepção.

A questão-chave é pensar sobre o papel que os festivais desempenham e podem desempenhar no complexo sistema de eventos públicos. É claro que não existe uma resposta única para essa questão, pois há muitos modelos de festivais, e cada um desses modelos enquadra-se de forma diferente no que chamamos de debate público.

Porém, o que liga todos os festivais é o fato de que programá-los e organizá-los é um privilégio. Devido à sua visibilidade, os festivais têm o potencial de influenciar amplamente o público. Eles também permitem potencialmente alcançar um grupo diversificado e amplo de espectadores. Devido à concentração de muitos eventos diversos num período de tempo relativamente curto e, na maioria das vezes, num território espacial limitado, eles têm maior impacto do que eventos artísticos isolados. Por natureza, um festival cria comunidades ocasionais. E é precisamente essa capacidade de criar, provocar e iniciar esses processos integrativos que é um dos privilégios mais importantes associados à organização de festivais.

Zygmunt Bauman, um dos pensadores mais importantes da virada do século e um proeminente especialista em pós-modernidade, concentrou-se consistentemente no tema da comunidade em pesquisa (Bauman, 2007; Bauman, 2008). Em sua visão do futuro, Bauman enfatizou a crise do Estado-nação e a necessidade de criar um novo sistema de organização social. Para ele, não são a nação, a religião ou a origem que devem servir de base para a construção de uma comunidade, mas sim outras características pessoais que levem um grupo de pessoas a decidir ficar junto.

Bauman destacou que essas comunidades podem ter uma natureza ocasional e temporária, baseada em uma necessidade ou problema momentâneo. Podem também basear-se em características identitárias, que, no entanto, são fluidas e, como tal, reforçam a transitoriedade do estar junto. Ao considerar cuidadosamente as oportunidades e os perigos que a comunidade representa para a humanidade, Bauman observou que, como resultado da globalização, a humanidade enfrentaria problemas que exigiriam ação conjunta e envolvimento para serem resolvidos. Isso, por sua vez, poderia aproximar-nos da criação de uma comunidade global para além da multiplicidade e diversidade de formas culturais e políticas.

Parece que o interesse de Bauman pela comunidade e as formas como ele imaginou o desenvolvimento e as transformações da vida comunitária contemporânea têm muito em comum com as explorações e experiências realizadas no campo das artes performativas contemporâneas. São precisamente as artes performativas mais recentes que servem como um local crucial para a especulação sobre como funcionam as novas formas de organização social e como poderão funcionar num futuro próximo. Negociação, adaptação, dominação, pensamento horizontal – essas são apenas algumas das estratégias que os festivais estão desenvolvendo em suas práticas, criando e modelando diversas formas de comunidade.

Os festivais não funcionam no vácuo. Fazem parte de um sistema maior de produção, apresentação e circulação de práticas artísticas. Nesse sentido, é crucial compreender adequadamente o ambiente e o papel que um determinado festival desempenha nesse contexto local. Pode parecer uma observação banal, mas ela é essencial: os modelos de festivais de um país não podem ser simplesmente transferidos para outro, já que cada país funciona de forma diferente, cada país é um ambiente diferente. Os festivais, nesse contexto, não só têm privilégios – sendo talvez os elementos mais visíveis e prestigiosos do sistema – mas também têm responsabilidades muito significativas. O reconhecimento dessas responsabilidades traduz-se no posicionamento do festival e, em última análise, na sua programação.

Quando trabalhei na Polônia para o *Dialog – Wrocław International Theatre Festival*, e o governo de direita introduziu cada vez mais censura econômica e tentou limitar a independência das instituições culturais, uma tarefa fundamental do festival passou a ser a defesa da liberdade de expressão artística e do direito de participar em cultura. Nesse sentido, as escolhas programáticas e a narrativa construída em torno do festival resultaram diretamente desse contexto político. Embora, em anos anteriores, um aspecto fundamental desse Festival fosse a construção de pontes entre as Europas Oriental e Ocidental e a criação de um espaço para o

diálogo intercultural, durante o período do governo do partido Lei e Justiça, o aspecto mais importante parecia ser a defesa dos artistas e de seu direito à expressão artística independente e livre.

Quando comecei a trabalhar na Itália para o Festival de Santarcangelo, também estava muito interessado em compreender o lugar do festival no ambiente local – e, assim, as responsabilidades que tal festival carregava. A análise da situação existente levou-me a concluir que o festival tem responsabilidades particulares para com os artistas emergentes e para melhorar sua capacidade de criar em condições dignas. Mais uma vez, a compreensão do ambiente influenciou significativamente a programação e o caráter do festival.

O conceito de "ambiente" também tem aplicações mais amplas, que vão além do contexto local. Vivemos num mundo com circulação potencialmente ilimitada de artistas e obras de arte, onde o intercâmbio internacional e transfronteiriço é um elemento-chave. Nesse sentido, compreender como um festival se relaciona a seu entorno imediato é tão importante quanto considerar sua posição no contexto global. Que privilégios o festival tem devido à sua localização e que responsabilidades acompanham esses privilégios?

Ao analisar o ambiente de um festival, é fácil cair na armadilha de focar apenas o contexto imediato e tentar resolver somente os problemas locais. Na minha opinião, tal abordagem é necessária, mas é falha. Um festival faz parte de um sistema maior e complexo de circulação e produção, inovação e repetição, risco e sucesso. Esse sistema inclui muitas interdependências, sendo fundamental entender que todo festival depende de artistas e públicos. Embora os festivais pareçam ter uma posição dominante nesse acordo – já que se apresentar em festivais oferece, aos artistas, oportunidades de se promoverem e de obterem rendimentos –, essa perspectiva sobre o papel dos festivais é incorreta e antiética. Os festivais devem servir às necessidades dos artistas. Os artistas podem continuar seu trabalho sem festivais, mas os festivais não existem sem artistas.

Todo esse cenário levanta várias questões: como os recursos de um festival devem ser alocados? Como se pode utilizar as ferramentas de um festival para aumentar a acessibilidade a ele, mas sem que isso crie relações baseadas em desigualdade? A qual ponto do festival deve-se dirigir mais atenção? Como podem os recursos do festival serem partilhados, mas sem reproduzir modelos de colonização cultural? Essas questões são cruciais quando se considera um festival como um aliado na mudança política. O que significa um festival ser um aliado da mudança política? Em primeiro lugar, é importante lembrar que os festivais, por sua própria natureza, são caracterizados por uma elevada visibilidade e,

consequentemente, têm potencial de se envolver no debate público. Devido à sua posição privilegiada na estrutura dos eventos culturais, também têm uma influência relativamente significativa no funcionamento de todo o sistema de eventos e de instituições culturais. Os festivais podem, portanto, apoiar a ordem existente e arraigada ou forçar mudanças dentro dela. Na minha opinião, os festivais deveriam estar sempre do lado da mudança; por definição, deveriam permanecer céticos em relação ao que é dominante e amplamente aceito. Os festivais devem alinhar-se com o risco e a inovação e, nesse sentido, devem apoiar o que há de novo em vez de confiar no que já está estabelecido.

Reconstruir, reagir, resistir — são essas as palavras que, de certa forma, dominam meu pensamento sobre o festival como instituição e como aliado da mudança política. Acredito que o papel dos festivais é questionar interpretações da realidade que são facilmente aceitas.

Por outro lado, ser aliado da mudança política também se refere a apoiar mudanças na relação entre instituições culturais, artistas e públicos. Os festivais devem encorajar mudanças que visem uma maior valorização da investigação e do processo, reduzindo, ao mesmo tempo, a pressão por resultados imediatos e por eventos imediatos. Os festivais devem assumir a responsabilidade de defender melhores condições de trabalho para os trabalhadores culturais.

Fundamental nesse contexto é também a utilização da posição do festival (reconhecimento, visibilidade e participação em redes nacionais e internacionais) para implementar iniciativas e programas que apoiem continuamente os artistas, inclusive nos períodos entre as edições do festival. Um festival como aliado da mudança política é um festival-como-instituição que se afasta da mera "produção de arte" e começa a apoiar processos criativos que empoderam os artistas, suas narrativas e experiências – levando ao desenvolvimento de novas linguagens e formas de expressão.

Hoje, as artes performativas procuram identificar e analisar as tensões sociais para conceber soluções eficazes e alternativas, adotar estratégias para abordar questões contemporâneas e transformar e melhorar a realidade. As artes performativas procuram um campo para novas práticas de cooperação, métodos para estabelecer relações entre artistas e públicos, entre experiências privadas e públicas, e entre a ação cênica e a realidade. A influência das artes performativas na política, e da política nas artes performativas, tornou-se particularmente evidente nos últimos anos, marcados por protestos sociais em massa e por mudanças nas relações sociais após a pandemia da Covid-19. Bojana Kunst, comentando os desafios enfrentados pelos artistas devido aos efeitos da pandemia, observou que "se quiséssemos verdadeiramente focar na solidariedade, seria

principalmente na luta para melhorar a situação daqueles que não são visíveis. Nós realmente precisamos tornar essas pessoas visíveis para nós. Tanto eles próprios como as suas necessidades".

Quando, devido ao coronavírus, alguns países fecharam suas fronteiras e todos ficamos em casa por um sentido de responsabilidade mútua e solidariedade, as pessoas que viviam à margem da vida cotidiana – como os desabrigados, os imigrantes e os indivíduos sem documentos – desapareceram. O que torna visível alguém a quem nunca prestamos atenção? Quem não está visível? O que significa ser visível? O que significa ser visto como imigrante, desempregado, vítima de violência doméstica? Essas são as questões que um festival que pretende ser um aliado da mudança social deve abordar. Num mundo tão dolorosamente afetado pelo medo e pela incerteza, é fácil ignorar o fato de grupos sociais inteiros terem desaparecido do nosso campo de visão. Portanto, parece ainda mais importante empreender, hoje, ações que visem desenvolver a função integradora e emancipatória do festival, que deve caminhar em direção à periferia e se comprometer a trazer histórias e perspectivas raramente ouvidas para o centro do debate público. E são essas histórias que precisam de um narrador dotado de ternura, capaz de ir além da perspectiva clássica da arte centrada no eu, priorizando a dimensão holística, complexa e contextual, para fundir perspectivas muito diferentes entre si.

Há outra questão fundamental que nos ajuda a definir o discurso de hoje: por que vamos ao teatro? É claro que não existe uma resposta única para essa questão. No entanto, parece-me que essa questão – especialmente levando em conta as mudanças que nossas sociedades vêm experimentando – merece uma reflexão significativa sobre o papel e a função das artes performativas contemporâneas. Acredito que o diálogo é crucial nessa análise: estou convencido de que, em um mundo cada vez mais dividido econômica, política e culturalmente, o espaço da arte continua a ser um enclave seguro onde podem ser experimentadas diferentes formas de convivência social. Gostaria que isso se tornasse um modelo para os festivais: ser um espaço seguro para o diálogo. Espero que os festivais se tornem um lugar seguro onde diversas interpretações da realidade, incluindo o que é reprimido, desconfortável e esquecido, possam ser confrontadas.

As artes performativas não devem ser nem se tornar apenas uma experiência estética; elas vêm evoluindo para se constituírem enquanto um espaço no qual novas comunidades podem ser criadas. Nessa experiência comunitária temporária e ocasional, podemos ver o valor mais importante que os festivais podem oferecer – não o de confirmar interpretações comuns, mas o de desafiá-las. Gostaria que os festivais fossem uma narrativa polifônica do presente, na qual fosse possível ouvir vozes de artistas de

diferentes países, culturas e tradições estéticas. Voltando à questão sobre o teatro: se vamos ao teatro por algum motivo, talvez seja principalmente para estar junto de outras pessoas, para sentir que não estamos sozinhos.

Por essa razão, os festivais vêm se esforçando há anos para se tornarem um espaço que proporcione um ambiente seguro para indivíduos ou grupos, onde os participantes possam se expressar livremente, sem medo de preconceitos e julgamentos negativos. Porém, ser um espaço seguro não é suficiente. Hoje, precisamos dar mais um passo e transformar os festivais em espaços corajosos. Embora espaços seguros sejam necessários, muitas vezes podem ser limitantes. Em um espaço seguro, as pessoas podem relutar em expressar os seus verdadeiros pensamentos e sentimentos por medo de ofender ou perturbar os outros. Esse medo de causar danos pode levar à autocensura e à falta de um diálogo honesto e aberto.

É essencial que criemos um ambiente que não apenas promova a segurança, mas também incentive as pessoas a se envolverem em conversas difíceis e a explorarem diferentes pontos de vista. Um espaço corajoso é um lugar onde as pessoas se sentem encorajadas a falar abertamente e a partilhar suas perspectivas, mesmo quando se sentem fora da norma, desconfortáveis ou desafiadas. Num espaço corajoso, espera-se que os indivíduos falem livremente, confrontem seus vieses, desafiem seus pressupostos e envolvam-se num diálogo construtivo. Um espaço corajoso é aquele em que indivíduos se sentem capacitados para assumir riscos, cometer erros e aprender uns com os outros.

A esta altura, gostaria de partilhar algumas especificidades do Festival de Santarcangelo que o tornam único no panorama europeu e permitem que ele seja um importante espaço de experimentação e imaginação; apesar dos vários desafios políticos e econômicos, estamos fazendo nosso melhor para tornar esse festival um espaço corajoso, pretendendo também programá-lo, pensá-lo e imaginá-lo de uma forma que permita que ele seja uma experiência, e não apenas um evento.

A história do Festival de Santarcangelo remonta ao início da década de 1970 e deve muito às transformações sociopolíticas de 1968. Um dos elementos-chave da contracultura foi a fusão de domínios aparentemente distantes: a arte de vanguarda, experimental e progressista, com a lógica da vida cotidiana.

A saída dos artistas dos ambientes institucionais não foi apenas um claro ato de protesto e um sinal de desconfiança em relação ao que era oficial e associado à autoridade. Foi também impulsionado pela necessidade de confrontar suas práticas com públicos que anteriormente estavam fora do âmbito das atividades culturais institucionais. A arte deveria se tornar mais acessível, mais democrática e mais direta.

Nesse sentido, o Festival de Santarcangelo pode ser visto como filho da contracultura. O festival, cuja 55ª edição aconteceu em 2025, tem sido realizado, desde seu início, na pequena cidade de Santarcangelo di Romagna, que tem pouco mais de 20 mil habitantes e fica no centro da Itália, na região de Emilia-Romagna.

Significativamente, antes de o festival ser lançado em 1971, Santarcangelo di Romagna não tinha nenhuma ligação especial com as artes performativas. Além disso, não havia sequer um edifício de teatro na cidade. Paradoxalmente, essa própria falta de um teatro institucional levou os organizadores a encarar toda a cidade como um palco teatral, visto de uma forma horizontal e holística.

Ao longo de mais de 50 anos, portanto, ruas, praças, parques, espaços comuns e edifícios de utilidade pública vêm sendo transformados, durante o festival, em locais de intervenção artística. Embora Santarcangelo tenha, agora, um edifício de teatro (uma antiga lavanderia municipal reaproveitada), um dos principais objetivos do festival continua sendo trabalhar em espaços compartilhados e realizar intervenções em áreas públicas.

Através de seu extenso programa de espetáculos, o festival continua a colocar questões fundamentais sobre o que significa espaço partilhado e como as artes performativas podem fortalecer as reflexões sobre acessibilidade e participação pública.

Outra questão fundamental para o festival é como seguir tendo uma agenda política progressista ao mesmo tempo em que mantém um diálogo com a comunidade local.

Assim, a singularidade de Santarcangelo reside em suas especificidades mais profundas, incluindo:

- **O tamanho da cidade:** a pequena escala de Santarcangelo oferece um contexto diferenciado para o festival, propiciando um ambiente mais intimista e envolvente.
- **Relacionamentos fortes com a comunidade local:** o festival estabeleceu ligações profundas com a comunidade local, o que aumenta a sua relevância e impacto.
- **Falta de espaços teatrais tradicionais:** a ausência de salas de teatro convencionais leva o festival a explorar espaços e formatos inovadores para apresentações.
- **Foco nas dimensões políticas e sociais das artes performativas:** o festival está profundamente interessado nos aspectos políticos e sociais das artes performativas, abordando questões contemporâneas através de sua programação.

- **Desenvolvimento consistente do festival:** o festival tem apresentado crescimento e evolução constantes ao longo do tempo, adaptando-se a novos desafios e oportunidades.
- **Posição internacional forte:** o Festival Santarcangelo construiu uma reputação internacional significativa, atraindo a atenção e a participação de artistas e públicos de todo o mundo.
- **Diálogo entre duas realidades:** o festival navega entre a realidade de uma cidade pequena, burguesa e satisfeita e o mundo radical e experimental dos artistas cênicos.
- **Abertura ao risco e prontidão para mudança:** existe uma vontade de assumir riscos e adaptar-se às mudanças, promovendo um ambiente dinâmico e com visão de futuro.
- **Desafios financeiros como oportunidades:** paradoxalmente, as dificuldades financeiras do festival também podem ser vistas como oportunidades de criatividade e inovação, e não apenas como limitações.

Como demonstrado, esses elementos combinam-se para criar um ambiente único para o Festival de Santarcangelo, tornando-o um espaço vital para a exploração artística e o envolvimento social.

Retomando um pouco da história do festival: ele começou como um festival quase *hippie*, que surgiu em resposta às transformações sociais e políticas de 1968 e, ao longo de mais de 50 anos, sofreu inúmeras mudanças em seu perfil e caráter. Vou abordar algumas delas.

Inicialmente, o festival operou em espaços públicos, alinhando-se à necessidade, então predominante, de que o teatro ultrapassasse as fronteiras institucionais e contribuísse para acelerar a mudança social. Nesse início, as ruas da cidade eram dominadas por artistas que não só estavam atuando ali, mas que também ali estavam morando – ou seja, era na cidade que passavam seu tempo livre, comendo, bebendo fazendo sexo; essas são memórias que permanecem vivas em Santarcangelo até hoje.

O festival também viveu uma fase de fascínio pelo teatro dramático mais tradicional, tentando se envolver com produções importantes e consagradas. Essa fase terminou em um fracasso, quase levando o festival à falência. Há mais de 15 anos, ele segue o caminho das artes cênicas interdisciplinares. Estamos particularmente interessados em artistas que trabalham em diversas formas de arte, cujas práticas têm uma natureza multidirecional que desafia uma classificação fácil.

Nos últimos 15 anos, o festival também tem sido um participante significativo do debate público, abordando importantes questões sociais e políticas por meio de sua programação. Durante esse período, o evento vem não só se envolvendo no debate, mas também dele participando ativamente. Nesse contexto, destaca-se especialmente a colaboração do festival com a comunidade LGBTQIAPN+. O Festival de Santarcangelo tem observado e apresentado, consistentemente, a influência da estética *queer* em relação às artes performativas e o profundo significado que ela tem para o desenvolvimento dessas artes. A presença de artistas *queer* na programação do festival melhorou significativamente sua qualidade, abrindo-o a uma comunidade que não havia, necessariamente, participado dele no passado. Hoje, o Festival de Santarcangelo é reconhecido como um festival *queer-friendly*, sendo uma parcela significativa de seu público composta por indivíduos LGBTQIAPN+.

Nesse contexto, a sensibilidade foi direcionada não apenas à programação do festival, mas também a seu funcionamento como um todo. Isso inclui as forma pelas quais o evento acolhe artistas; garante que o público se sinta seguro; constrói suas narrativas; e se esforça para contrariar tendências de exclusão. Todos esses aspectos levaram a uma transformação significativa na estrutura e na percepção do festival.

Também vale a pena notar que essa mudança em direção à arte *queer* e à comunidade LGBTQIAPN+ ocorreu durante um período em que a Itália era governada por políticas radicais de direita; dessa forma, os direitos LGBTQIAPN+ estavam sendo questionados. Nesse sentido, o festival usou sua visibilidade e seu potencial político para construir uma visão alternativa de como poderia funcionar uma sociedade baseada em valores distintos das visões governamentais prevalecentes.

Outro exemplo do envolvimento direto do festival em questões políticas é sua resposta à crise migratória, que tem gerado discursos cada vez mais racistas e violentos. Em 2022, o Festival Santarcangelo, em colaboração com o *Alkantara Festival*, com o *Visual Voices of Cyprus* e com o Atelier des artistes en exil, iniciou o projeto internacional "In Ex(ile) Lab".

Devido a guerras e conflitos, à marginalização econômica e política, à discriminação com base na origem racial ou étnica, na religião, nas crenças, na sexualidade e no gênero, muita gente é forçada, todos os dias, a abandonar sua terras natal. Dentre as pessoas deslocadas à força (89,3 milhões, em 2021, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)), alguns são artistas que fugiram de guerras, de regimes opressivos e de condições de vida e de trabalho insuportáveis; atualmente, estão no exílio, estabelecidos na Europa.

Embora se deparem com estereótipos semelhantes aos encontrados por qualquer pessoa que viva no exílio, os artistas no exílio são confrontados com barreiras específicas à sua integração profissional nos setores culturais e criativos europeus: falta de conhecimento das práticas e costumes profissionais no setor cultural de seu país de acolhimento, falta de mobilidade geográfica, barreiras linguísticas e estresse pós-traumático relacionado à migração forçada.

Nos últimos anos, os caminhos de integração dos exilados têm sido consideravelmente comprometidos pelo reforço das políticas de imigração de linha dura, pelas violações dos direitos fundamentais nas fronteiras e pela deterioração das condições de acolhimento. Além disso, a interrupção de diversos setores econômicos e culturais durante a pandemia de Covid-19 teve um impacto duradouro nas carreiras artísticas, apontando também desequilíbrios na garantia de segurança social para os artistas em toda a Europa. Os artistas exilados, então, estão ainda mais na encruzilhada do enfrentamento a esses desafios; incluí-los joga luz sobre a necessidade de acolhimento do diferente e de representação da diversidade nos âmbitos sociais europeus.

Foi considerando tudo isso que surgiu o "In Ex(ile) Lab", em maio de 2023, citado anteriormente. Funcionava da seguinte forma: um grupo de 12 artistas residentes nos quatro países participantes do programa eram selecionados por meio de uma chamada aberta, para participar do laboratório.

O programa incluiu:

– atividades centradas na criação e prática artística: uma sessão intensiva de masterclass no Théâtre National de Chaillot, uma oficina de criação de vídeo, um programa de residência transnacional para projetos criativos individuais na área da performance e sessões de *pitching* para esses projetos;
– atividades que respondessem à necessidade dos artistas de informação, contextualização e apoio profissional, que incluíam um programa de mentoria com artistas profissionais consagrados no campo da arte performativa e que pudessem ter uma experiência pessoal de migração e exílio; além de dois *webinars on-line*.

Ao longo do programa, os parceiros do "In Ex(ile) Lab" adaptaram, em tempo real, suas ferramentas e metodologias de apoio artístico às necessidades dos artistas exilados. Além disso, muitas vezes, nos encontrávamos com organizações culturais e sociais e discutíamos sobre temas relacionados à inclusão de artistas exilados; eram atividades de *networking*, defesa e capacitação para organizações culturais, que incluíram sessões de informação em grandes eventos de *networking* profissional e encontros profissionais *on-line*.

Para finalizar, voltemos ao Festival de Santarcangelo: além de todas as questões já mencionadas, ele aborda muitas outras. Um dos temas mais frequentemente presentes em nossa programação e em nossas reflexões é o racismo – e como ele está novamente ganhando poder sistêmico, além da responsabilidade que a Europa tem no colonialismo. O festival busca também apoiar movimentos feministas e ecológicos, além de conscientizar o público sobre temas relacionados à violência e às desigualdades. Ainda assim, em nossa abordagem para a construção da narrativa do festival, os fatores mais importantes são, como já dito, os artistas e suas sensibilidades, sua capacidade de dialogar com a ordem dominante. De qualquer forma, esforçamo-nos, em nossa prática diária, para questionar nossos próprios pressupostos e posições, a fim de ampliar o espaço de debate e incluir públicos cada vez mais diversos. Ao oferecer uma experiência ao nosso público, esperamos que o que acontece durante o festival continue nas práticas cotidianas dos nossos espectadores.

Acredito que o festival pode mudar a realidade? Não, eu não acredito nisso. Acredito que isso pode mudar a maneira como as pessoas pensam? Sim, acredito. Acredito também que a mudança começa sempre por baixo, a partir de escolhas e decisões individuais. Como festival que pretende ser uma ferramenta de mudança social, devemos apoiar e nutrir esses movimentos.

ENTRE INICIATIVAS "PIONEIRAS" E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO: A HISTÓRIA DOS *ESPORTS* CONTADA A PARTIR DO NORTE GLOBAL

Tarcízio Macedo[1] e Gabriela Borges[2]

RESUMO

Este artigo examina questões relacionadas à gênese dos *esports*, destacando como as narrativas hegemônicas do Norte Global, particularmente dos Estados Unidos da América (EUA) e do Japão, moldam a história desse fenômeno. Ao revisar a historiografia dos *esports* produzida sob uma perspectiva norte-centrada, argumenta-se que essas narrativas desconsideram outras contribuições regionais e reproduzem injustiças históricas e epistêmicas. Ao final, o trabalho conta com pesquisadores do Sul Global para desafiar essas imagens e discursos coloniais, valorizando experiências e práticas locais para reimaginar as culturas e as histórias dos *esports* pelo mundo.

Palavras-chave: *Game studies*. *Esports*. Competição. Cultura *gamer*. Historiografia.

ABSTRACT

This article examines issues related to the genesis of esports, highlighting how the hegemonic narratives of the Global North, particularly the USA and Japan, shape the history of this phenomenon. By reviewing the historiography of esports from a North-centric perspective, it argues that these narratives overlook other regional contributions and reproduce

1 Professor e pesquisador associado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (PPGCOM/UFF), em regime de pós-doutorado financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutor em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Culturas Urbanas e Tecnologias da Comunicação (LabCult/UFF), do Laboratório de Artefatos Digitais (LAD/UFRGS) e do grupo de pesquisa em mídias digitais, experiência e ludicidade (medialudens/UFF). *E-mail*: tarciziopmacedo@gmail.com.

2 Mãe do Gael e pesquisadora de Gestão do Esporte no Centro de Pesquisa e Formação do Serviço Social do Comércio (CPF Sesc São Paulo). Mestranda em Ciências na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE/USP) e integrante do Laboratório de Pesquisa em Gestão, Políticas, Marketing e Comunicação em Esporte e Educação Física da Universidade de São Paulo (LAGECOM/USP). *E-mail*: gabriela_borges@usp.br.

historical and epistemic injustices. Ultimately, the work counts on researchers from the Global South to challenge these colonial images and discourses, valuing local experiences and practices to reimagine the cultures and histories of esports worldwide.

Keywords: Game studies. Esports. Competition. Gamer culture. Historiography.

INTRODUÇÃO

A evolução do esporte, desde suas manifestações mais tradicionais até o esporte entendido como moderno, está intrinsecamente ligada ao conceito de jogo, amplamente explorado por teóricos como Johan Huizinga (1996) e Roger Caillois (2017). Em sua obra seminal *Homo Ludens*, Huizinga (1996) destaca a importância do jogo na constituição da cultura humana, argumentando que se trata de uma atividade primordial que antecede e permeia o desenvolvimento da civilização. Ele vê o jogo como uma atividade livre, voluntária e estruturada por regras próprias, que proporciona um espaço de criação e inovação cultural.

Caillois (2017) expande as ideias de Huizinga ao categorizar os jogos em quatro tipos principais: *agon* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulação) e *ilinx* (vertigem). Ele argumenta que esses tipos de jogos são fundamentais para entender a diversidade das atividades lúdicas humanas e suas implicações na sociedade. A partir dessas perspectivas, este trabalho menos se importa em caracterizar ou não os esportes eletrônicos (*esports*) como esporte e mais se interessa em compreendê-los como uma extensão contemporânea do jogo – que, como tal, desempenha papel crucial na formação da cultura digital e na dinâmica social contemporânea.

Além de influenciar a cultura, o jogo, conforme descrito por Huizinga (1996), desempenha um papel central na forma como consumimos e nos envolvemos com as atividades lúdicas e, especificamente considerando este artigo, com a manifestação dos *esports*. O autor sugere, então, que o jogo compele mudanças em normas e comportamentos, permitindo que as pessoas desenvolvam uma certa dedicação à atividade. Essa interação pode refletir na maneira como os fãs consomem e valorizam os *esports*, dedicando tempo e, principalmente, recursos à prática, às competições e aos eventos ao longo dos anos.

Complementando essa visão, Caillois (2017) demonstra que os jogos promovem um profundo envolvimento emocional e social. No contexto dos *esports*, isso se traduz em comunidades ativas, tanto *on-line* quanto *off-line*, nas quais os indivíduos encontram um senso de pertencimento e de identidade compartilhada. Esse envolvimento não apenas reflete, mas

reestrutura a cultura social contemporânea, influenciando comportamentos, valores, linguagens e normas sociais. A ascensão dos *esports*, portanto, pode representar uma continuidade e uma transformação das tradições lúdicas analisadas por Huizinga e Caillois, adaptando-se ao mundo digital, midiatizado e globalizado (Hutchins, 2008; Macedo; Falcão, 2019) – sobretudo no contexto da mediação tecnológica contemporânea que tudo abarca, inclusive as próprias práticas esportivas. Esse crescimento vem sendo percebido há décadas, e procuraremos, nos próximos parágrafos, explorar alguns elementos que integram tal histórico a partir do lugar epistêmico enunciado por autores do Norte Global[3].

Nosso objetivo neste artigo, portanto, não é reviver um intenso caminho que já rendeu um debate controverso em torno da ideia de *videogames* como esporte. Isso implicaria conceber, primeiramente, como e se a definição de *esport* se adequaria ao conceito de esporte moderno – ou, por outro lado, como ela tensiona preceitos e paradigmas existentes. Não que não seja um esforço necessário, e sim porque alguns sociólogos e filósofos do esporte (Besombes, 2016; Jonasson, 2013, 2016; Jonasson; Thiborg, 2010), incluindo pesquisadores do chamado Sul Global[4] (Macedo, 2018; Macedo; Falcão, 2019), já o empreenderam de forma competente.

Logo, ao invés de ampliar ainda mais a fileira de um debate semântico pouco frutífero e de uma polêmica desgastada, devido às próprias fragilidades da definição de esporte proposta por Allen Guttmann (1978) (cf. Macedo, 2023), nosso argumento se concentra na gênese dos *esports* em espaços concebidos como o berço desse fenômeno, em países como os Estados Unidos da América (EUA) e o Japão, e no que ela nos revela sobre como certas histórias locais são inventadas e implementadas como projetos globais (Mignolo, 2003) reproduzidos universalmente (Macedo, 2024).

3 A expressão "Norte Global" refere-se às nações de países considerados os mais "ricos" do mundo, que, segundo a projeção do cartógrafo Gerardus Mercator, representação cartográfica mais utilizada, estão geralmente situados ao norte do hemisfério do globo. Esse coletivo contrasta com um outro grupo de nações, em geral em desenvolvimento, que inclui também as regiões mais "pobres" do mundo, localizadas na porção sul do globo. Apesar de suas limitações, o termo "Norte Global" é aqui usado como uma metáfora para países, povos e culturas que possuem uma condição histórica compartilhada de poder e de privilégios econômicos, políticos, socioculturais e epistêmicos predominantes (Mignolo, 2003).

4 "Sul Global", embora seja um termo com limitações e complexidades, é aqui utilizado como uma metáfora para povos, culturas e países que compartilham uma história de exploração, sofrimento, exclusão social e silenciamento pelo capitalismo, pelo (neo)colonialismo e pela colonialidade (Mignolo, 2003).

A HISTORIOGRAFIA DOS *ESPORTS* ATÉ AQUI

Desde o início, os jogadores de *videogames* pareciam atraídos pelo espaço competitivo proporcionado pela interação não apenas entre os sujeitos e a máquina, mas entre si (Taylor, T., 2012). Buscando o que acreditava ser uma origem mais precisa da formação do fenômeno dos *esports* nos EUA, a socióloga norte-americana T. L. Taylor (2012) reconstruiu parte da importância histórica das casas de *arcades*[5] para a propagação da prática competitiva entre jogadores de *videogames* na década de 1980. Michael Borowy e Dal Jin (2023) são ainda mais específicos ao discutirem o desenvolvimento histórico dos *esports* durante esse período, também nos EUA. Ao examinarem a genealogia desse fenômeno como um evento comercializado e uma mercadoria experiencial, eles defendem que os anos 1980 representam uma era transitória, que contribuiu para diferentes fases nas áreas dos Esportes, das Tecnologias e do Marketing, influenciando a propagação da prática esportiva em *videogames*.

Os autores também definem o *esport* como uma atividade que integra diversos fatores, conectando uma cultura mais ampla entre os jogadores, a história dos esportes espetaculares, uma economia emergente baseada na experiência e uma série de práticas de consumo (Borowy; Jin, 2023). O crescimento da cultura competitiva e da indústria de *games*, à época da década de 1980, foi acompanhado pelo avanço do envolvimento dos jogadores e do marketing de eventos para fliperamas e consoles domésticos, crescimento esse responsável pela criação de uma série de torneios e campeonatos que serviram como ações voltadas para promover o consumo dos primeiros *videogames*.

Entre estudiosos, embora exista atualmente uma forte aceitação de que os *esports* não são, efetivamente, um fenômeno recente, Borowy e Jin (2013, p. 2.254, tradução nossa) argumentam que foi a partir do início dos anos 2000 que eles passaram a ser estimulados fortemente pela chamada "cultura geral do jogador". Essa percepção se baseia, sobretudo, na ideia de que uma série de mudanças socioculturais e tecnológicas que remontam à década de 1990 colocaram, por meio do advento da internet, novas ferramentas à disposição dos jogadores, entre as quais estão grupos, fóruns, comunidades e *chats on-line*. Juntos, esses novos recursos em rede permitiram que essas competições chegassem a mais pessoas, ampliando sua popularidade. O argumento é pertinente e está intimamente relacionado a uma série de esforços conjuntos para institucionalizar os *esports*

5 Originários dos anos 70 e 80, *arcades* – ou fliperamas, como são tradicionalmente conhecidos no Brasil –, são locais públicos equipados com máquinas de jogos eletrônicos, nos quais as pessoas podem jogar pagando uma pequena taxa por jogo.

profissionais – esforços esses que datam, pelo menos, dos anos 1970, em diferentes partes do mundo (Borowy; Jin, 2013; Macedo, 2023, 2024; Smith, 2013a, 2015a, 2015b).

Por muitos motivos e por considerável tempo, a historiografia dos *esports* costumava situar as primeiras atividades esportivas em *videogames* no decorrer da década de 1990, em geral graças à proliferação dos jogos multijogadores pela internet e ao apelo da política sul-coreana bem desenvolvida dentro desse cenário (Jin, 2010; Taylor, T., 2012). Uma série de autores, ao longo dos primeiros anos da pesquisa em *esports*, difundiram esse argumento, entre eles Kalle Jonasson e Jesper Thiborg (2010), Janina Maric (2011), Marcos Américo (2014), Michael Wagner (2006, 2007), Pedro Saraiva (2013) e Tomas Smith, Marianna Obrist e Peter Wright (2013), que são apenas alguns dos pesquisadores de base ampla que compartilham desse entendimento.

Essa leitura, frequente ainda hoje, erra ao confundir o surgimento dos *esports* com um determinado momento histórico durante o qual a atividade esportiva em *videogames* foi impulsionada – impulsão essa que ocorreu como consequência, principalmente, do desenvolvimento da cultura *gamer* e das inovações tecnológicas e informacionais produzidas no final do século XX (Taylor, T., 2012). Esse elemento e uma variedade de outros aspectos, além de uma certa dificuldade de encontrar registros históricos sobre o fenômeno em anos anteriores, levaram (e ainda levam) alguns estudiosos a confundirem um momento particular de expansão da prática com a gênese dos *esports*. Esse tipo de imprecisão historiográfica e discursiva deve ser combatida.

De fato, a década de 1990 ofereceu à historiografia dos *esports* alguns de seus episódios mais marcantes, o que, em parte, justifica sua permanência na memória coletiva (cf. Borowy; Jin, 2013, 2016; Macedo, 2018; Taylor, T., 2012). Não há dúvida, porém, de que, se as ideias dos *esports* encontraram seu momento de emergência durante a chamada "Era dos *Arcades*" e dos primeiros consoles domésticos – criando um cenário favorável à prática tanto na Europa e nas Américas quanto em outras partes do mundo –, seu apogeu e sua consolidação ocorreram alguns anos mais tarde, em meados de 1990, com o início dos jogos para computadores pessoais (*PCs*) e as primeiras incursões em rede. Fruto desse período, os jogos em *Local Area Network* (*LAN*)[6] foram imprescindíveis para a constituição de várias comunidades de *esports* pelo mundo, permitindo o desenvolvimento de uma proeminente cultura competitiva.

6 Em livre tradução, significa "rede de área local". No contexto dos *videogames*, uma LAN refere-se a uma rede local à qual vários jogadores conectam seus dispositivos para jogar juntos em um ambiente de alta velocidade e baixa latência.

"O jogo em rede", aliás, "provou ser um elemento fundamental na história dos *esports*", como lembra T. Taylor (2012, p. 9, tradução nossa), à medida que as tecnologias comunicacionais de suporte ao meio (bate-papo em tempo real, sites especializados, canais de transmissão de áudio e vídeo etc.) foram sendo criadas e aprimoradas ao longo dos anos. Isso significa que é no domínio e na ascensão dos jogos *on-line* que se localiza, de fato, um dos pontos centrais da história dos *esports* – ponto esse em que tal modalidade encontrou sua força (Taylor, T., 2012). Porém, a criação dos consoles e dos jogos de fliperama também foi responsável por uma parte fundamental na história dos *videogames* e dos *esports*. Feita essa nota, voltemos à cronologia dos fatos.

Embora a prática esportiva em *videogames* tenha ampliado seu reconhecimento ao longo da segunda década deste século, com um significativo aumento da visibilidade midiática e acadêmica oferecida ao tema, reforçamos que sua história não é recente. O primeiro passo para começar a entender a genealogia dos *esports* pelo mundo se dá por meio da leitura sobre seus processos de esportivização e profissionalização, que estão em diálogo com a própria evolução e com o progresso histórico dos *videogames*, a eles imbricados. Não há como discutir sobre a história dos *esports* sem reconhecer o lugar e a importância da história dos *videogames* nesse processo – desde suas primeiras versões disponíveis em laboratórios, até as iniciativas inaugurais para promovê-los comercialmente durante as décadas de 1970 e 1980 (Macedo, 2018). Portanto, levar essas histórias locais em consideração é crucial para compreender o modo como imagens e imaginários coloniais viajaram pelo mundo por meio dos *esports*, criando discursos e narrativas baseadas em iniciativas "pioneiras" (Borowy; Jin, 2013; Taylor, T., 2012) e na evolução tecnológica promovida por um pequeno grupo de atores em espaços hegemônicos.

Assim, à medida que nos debruçamos a respeito da historiografia desse fenômeno, podemos estabelecer que é necessário preencher as lacunas históricas da propagação dos *esports* em diferentes partes do mundo – reconhecendo, ainda, a importância dessas experiências locais para "sua constituição como um fenômeno sociocultural difundido globalmente" (Macedo, 2024, p. 20). Num esforço de recontar o desenvolvimento dos *esports* ao longo dos anos, várias autorias propuseram marcos iniciais – as primeiras, como dissemos, erraram ao situar o fenômeno no final do século XX, mas não foram as únicas; elas foram sucedidas por outras propostas. Veremos, a seguir, algumas das abordagens mais representativas sobre a origem dos *esports* dentro da literatura do Norte Global.

A GENEALOGIA DOS *ESPORTS* NO NORTE GLOBAL: ENTRE INICIATIVAS "PIONEIRAS" E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO EM ESPAÇOS HEGEMÔNICOS

A competição – elemento mais básico do que viriam a ser os *esports* –, está presente desde o início da história dos *videogames*, ocorrido nos ambientes dos laboratórios universitários. Numa prova disso, aquele que é considerado o primeiro torneio de *videogames* de todos os tempos – pelo menos segundo a literatura norte-centrada (Brand, 1972; Good, 2012; Smith, 2013a) – ocorreu no Laboratório de Inteligência Artificial da Universidade de Stanford, na Califórnia, nos EUA. Durante o verão de 1972, no dia 17 de outubro daquele ano, ocorreu o *Intergalactic Spacewar Olympics*. Organizado por alunos da instituição, o evento reuniu competidores na disputa pelo prêmio de uma assinatura de um ano da revista *Rolling Stone*.

Apesar desse marco, por vezes ignorado, a história dos *esports*, ao menos de acordo com aquela contada por T. Taylor (2012) e Borowy e Jin (2013), inicia-se com o desenvolvimento das casas de fliperama ao longo da década de 1980 – abordagem que contestamos em pesquisas anteriores (Macedo, 2018; Macedo; Falcão, 2019). Ainda assim, se os jogos, em seus primeiros dias, eram reservados somente a laboratórios universitários, uma diversidade de novas possibilidades passou a se apresentar com a migração deles para os ambientes abertos dos fliperamas. Defendendo que a competição entre jogadores consiste em uma prática que remonta a várias décadas anteriores aos anos 1980, T. Taylor (2012) sublinha a importância da inserção de uma lista de pontuação como o primeiro vetor para que as pessoas adotassem um comportamento competitivo nas máquinas de fliperama. Essa simples, porém revolucionária decisão de *design,* transformou o jogo em uma competição contínua, impulsionando e impactando tanto a prática competitiva entre os jogadores quanto a formação da cultura *arcade* daquele período.

Para essa autora, os jogos de luta são, até hoje, saudados como o gênero precursor dos *esports*. Em pesquisas que fizemos anteriormente a este artigo, entretanto, criticamos esse argumento, apontando que, antes mesmo da criação desses tipos de jogo, alguns títulos de fliperamas e consoles (baseados principalmente em gêneros de tiro e espaçonaves, por exemplo), já anunciavam os *esports* no decorrer dos anos 1970 e 1980 (Macedo, 2018; Macedo; Falcão, 2019). Argumentando em favor da relevância das casas de fliperama, Nicholas Taylor (2015) também esclarece que a experiência de assistir à prática esportiva em *videogames* remonta a esses ambientes e aos grupos de *LAN* nos anos 1980, tanto na América do Norte quanto na Europa – embora esse tipo de atividade (assistir jogadores jogando) esteja em todo canto, inclusive no Brasil, não somente nos locais indicados pelo autor (Macedo, 2024).

Ainda assim, o *esport* como uma atividade de jogadores e espectadores formais já existia desde meados de 1970 (Borowy; Jin, 2013), principalmente nos países asiáticos que começavam a sediar torneios como uma estratégia promocional para comercialização dos primeiros títulos de fliperama – na época chamados de "jogos de diversão na TV"[7] (Sega..., 1974, tradução nossa). Na historiografia dos *esports*, havia (e, para alguns desavisados, ainda há) um tom quase uníssono de que os *esports* – e a própria competição em *videogames* de forma mais ampla – surgiram a partir dos jogos em rede pela internet e foram necessariamente fundados pelos promotores das primeiras ligas competitivas da década de 1990 (Taylor, T., 2012). Duas delas, em especial, costumam ser citadas: a *Evolution Fighting Game Tournament* (EVO) e a *Cyberathlete Professional League* (CPL). Para muitos autores – que desconhecem histórias locais dos *esports* em países de dimensões continentais como o Brasil (Macedo, 2024) – ligas como a CPL, por exemplo, criada pelo banqueiro Angel Muñoz, em 1997, foram pioneiras em competições profissionais de *esports*. Tais autores acreditam que essas ligas estabeleceram padrões de organização de eventos, lucros, parcerias corporativas e patrocinadores para esse campo (Taylor, T., 2012).

O trabalho de Borowy e Jin (2013) foi um dos primeiros a oferecer argumentos para questionar essa narrativa – que, conforme dito, foi amplamente reproduzida na literatura da época. Embora limitem sua revisão histórica ao cenário dos EUA e delimitem a criação dos *esports* ao início dos anos 1980, os autores apresentam uma breve menção ao contexto asiático. Isso nos permitiu, alguns anos depois (Macedo, 2018; Macedo; Falcão, 2019), promover um deslocamento importante, à época, na historiografia dos *esports*: mover sua criação para as décadas de 1970 e 1980, nos EUA e no Japão, e situar a história e a raiz do fenômeno a partir do surgimento dos jogos competitivos presenciais em fliperamas.

O posicionamento da gênese dos *esports* na década de 1980 se fundamenta, tanto para T. Taylor (2012) quanto para Borowy e Jin (2013), no fato de que, embora os *videogames* comerciais existissem desde o início dos anos 1970, foi apenas no começo da década seguinte (1980) que a "explosão de *arcades*" lançou a indústria para o centro das atenções do público. Apesar de o argumento fazer sentido, é importante dar o devido reconhecimento às primeiras incursões realizadas em anos anteriores, porque elas efetivamente compõem uma primeira fase das histórias locais

7 Em 1974, nos EUA (Smith, 2013a) e no Japão (Sega..., 1974), os *videogames* de fliperama ainda eram frequentemente chamados de "*T.V. Games*" e "*television games*". O termo "*videogames*" começou a ser usado por volta de 1973, mas demorou alguns anos para se tornar o padrão, com várias outras expressões diferentes sendo utilizadas nos primeiros anos, incluindo "*video skill game*" e "*TV Tennis game*".

dos *esports* pelo mundo (Macedo, 2018). Assim sendo, as iniciativas realizadas nesse período merecem destaque, e as atividades esportivas em *videogames*, portanto, devem ter sua história (re)situada para tal época.

Sinalizando essa mudança de perspectiva, Borowy e Jin (2013) dão uma amostra de que, embora os esforços concentrados para institucionalizar os *esports* profissionais como esporte indicassem que eles eram um fenômeno exclusivo da década de 1980, já existiam precursores significativos de tal modalidade em anos anteriores. Durante esse período, era possível, inclusive, testemunhar tentativas de expandir a prática para fora do contexto estadunidense. O tópico a seguir descreve algumas dessas competições "pioneiras" de *esports*, ao menos até agora, de acordo com a historiografia baseada no Norte Global.

AS PRIMEIRAS COMPETIÇÕES DE VIDEOGAMES DOCUMENTADAS NO NORTE GLOBAL

Após o avanço das tecnologias – e a polêmica que houve no período de 1970 a 1980 em torno das casas de fliperama, tidas como lugares promíscuos (voltados para o público adulto, geralmente masculino) e inadequados para o público infantil seduzido pelo maquinário, o interesse em levar os *videogames* para os lares norte-americanos ganhou considerável crescimento. Nessa época, o jogo competitivo também foi transformado graças ao crescente apelo das versões domésticas dos *videogames*, os consoles. Com a interrupção da chamada "Era de Ouro dos *Arcades*", nos EUA, em 1983, o ambiente do lar, eventualmente, passou a ser o ponto principal de encontro e competição entre amigos e familiares, momento em que a experiência multijogador também começou a ingressar com mais força nos jogos digitais. Com essa nova dinâmica, o aspecto competitivo dos *videogames* sofreu mudanças à medida que eles se desenvolviam e se tornavam uma atividade mais caseira (Taylor, T., 2012). Contudo, como dito, há indícios históricos suficientes para contrapor os principais argumentos da historiografia norte-centrada à disposição.

Se histórias necessitam de um começo, defendemos que a história do *esport* tem início em meados da década de 1970 (Macedo, 2018; Macedo; Falcão, 2019), no Japão e, em seguida, nos EUA. Um dos primeiros grandes torneios de fliperama (ao menos segundo os registros disponíveis até agora) foi realizado no evento *All Japan TV Game Championships* (figura 1) em Tóquio, no Japão, no ano de 1974. Patrocinado pela fabricante de *arcades* Sega e considerado um dos primeiros campeonatos de *videogames* do país, esse evento selecionou 16 finalistas entre um total de 300 campeões locais, em todo o Japão, para disputar as rodadas eliminatórias

finais no Hotel Pacific de Tóquio. Para Borowy e Jin (2013, p. 2.262, tradução nossa), a competição "prenunciou o *boom* do *e-sport* público nos anos 80 nos Estados Unidos".

De acordo com a Sega, o torneio "provou ser o maior evento de todos os tempos" (Sega..., 1974, tradução nossa) na indústria de jogos *arcade* e contou com a presença dos principais jornais japoneses e empresas do setor de lazer. A revista americana *Vending Times* (Sega..., 1974, tradução nossa), em uma edição de dezembro de 1974, informou que um funcionário da *Sega* já havia percebido "[...] a importância de tais torneios para promover melhores relações comerciais entre o fabricante e o cliente local e criar uma atmosfera de competição esportiva nos jogos de diversão na TV". Além da *Vending Times* (Sega..., 1974), a revista estadunidense *Marketplace* também cobriu o evento japonês e, em sua edição de 30 de novembro de 1974, publicou uma série de fotos dele.

Figura 1: *All Japan TV Game Championships*, realizado em 1974, em Tóquio, no Japão.

Fonte: Smith (2015a, *on-line*).

Esses registros revelam que as condições embrionárias dos *esports* já estavam presentes há décadas na Ásia, antes mesmo do século XXI ou da propagação dada pelas ferramentas de conexão em rede no decorrer da década de 1990 (Borowy; Jin, 2016).

De volta ao continente americano: Sabrina Osment e Lynn Reid (figura 2), por exemplo, figuram entre as primeiras jogadoras de nível elite da história inicial dos *esports* nos EUA (Smith, 2013a, 2015b). No ano de 1977, em uma turnê publicitária para o *arcade Hustle*, da empresa americana *Gremlin Industries*, a equipe *Gremlin Girls* – formada por Osment e

Reid – tornou-se, provavelmente, uma das primeiras equipes profissionais ou semiprofissionais de *videogames* nos EUA (embora não haja clareza e precisão sobre isso).

Figura 2: A *Gremlin Girl*: Sabrina Osment, em 1977.

Fonte: Smith (2015b, *on-line*).

Vamos detalhar um pouco melhor esse acontecimento. Em 1977, a empresa *Gremlin*, um ano antes de ser adquirida pela Sega, apresentou seu novo jogo de fliperama, o *Hustle*. Para divulgá-lo, a *Gremlin* lançou uma estratégia de *marketing* inovadora para a época. A empresa conduziu uma turnê por 19 cidades (12 delas nos EUA e sete na Europa), na qual as *Gremlin Girls* enfrentaram todos os desafiantes do jogo. Durante a ação, a dupla venceu praticamente todos os competidores que encontravam, chegando à marca de 1.223 vitórias em um total de 1.230 jogos. Qualquer jogador que ganhasse duas das três partidas disputadas contra a equipe de Osment e Reid levaria para casa 100 dólares como prêmio. Apenas sete alcançaram esse feito (Drewis, 2018; Smith, 2013a, 2015b).

Uma década depois da primeira competição nacional de *videogames* de que se possui registro, os EUA e o Japão se uniriam para produzir "o evento de fliperama do ano [...] [n]uma escala inédita na indústria" (Sharpe, 1984, p. 49, tradução nossa), segundo descreveu Roger Sharpe na *Play Meter* de dezembro de 1984. Naquele ano, a instituição de caridade infantil norte-americana *March of Dimes International* e as fabricantes de *videogames* Konami e Centuri organizaram uma competição internacional chamada *Track & Field Challenge*, baseada no jogo para fliperama de

mesmo nome lançado em 1983. Realizado simultaneamente na América do Norte, na Alemanha e no Japão entre 30 de abril e 25 de maio, o evento atraiu mais de 1 milhão de competidores registrados (Guinness World Records, 2016; Sharpe, 1984; Smith, 2013b). Em 2016, o *Guinness World Records* (2016) reconheceu essa competição como a maior já organizada na história dos *videogames*.

Mesmo num período em que as ideias de marketing de eventos e economia da experiência ainda estavam começando a se formar (Borowy; Jin, 2013), os desenvolvedores de jogos e os administradores de fliperama já souberam utilizar estratégias associadas a esses conceitos para unificar a emergente comunidade de jogos. Eles estabeleceram eventos que conectavam fabricantes de jogos, proprietários de fliperamas e consumidores de *videogames*, independentemente de serem jogadores casuais ou competitivos. Essas ideias permaneceriam importantes para a indústria de jogos digitais que surgia e para a cultura *gamer* no decorrer das décadas de 1980 e 1990, em diferentes partes do mundo. Anos depois, no Brasil, produtores de jogos e proprietários de locadoras adotaram essas ideias, promovendo a construção e valorização de uma cultura "unificada" de jogadores. Eles anunciaram várias competições públicas de jogos, que acabaram se configurando como locais nos quais essa nova comunidade de jogadores poderia, finalmente, se reunir (Chiado, 2016; Chiado; Palma, 2017; Ferreira, 2017; Macedo, 2023, 2024).

Como mostraremos à frente, muitas das ações precursoras ao longo da década de 1980 são consideradas fundamentais para o desenvolvimento do cenário dos *esports* e para a ascensão da esportivização da atividade em todo o mundo, de acordo com a literatura produzida por autores norte-cêntricos. De fato, os jogos digitais competitivos, desde seu surgimento, continuam a desempenhar um papel relevante tanto na cultura do jogo quanto em sua indústria, especialmente nos dias atuais. E é também por volta dos anos 1980 – em especial, a partir do desenvolvimento dos *videogames* domésticos –, que a historiografia dos *esports* (Borowy; Jin, 2013, 2016; Taylor, T., 2012; Smith, 2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014, 2015c) aponta ser possível observar as primeiras tentativas de impulsionar a prática – na época, apenas um fragmento da cultura do jogo – para um contexto *mainstream*.

Tanto T. Taylor (2012) quanto Borowy e Jin (2013) argumentam que parte considerável do enquadramento promocional dos jogos de *videogame* como esporte ocorreu em função de diversos fatores que aumentaram a profissionalização das competições públicas de jogos digitais. Por meio de uma análise dos argumentos apresentados pela literatura historiográfica sobre os *esports* no Norte Global, demarcamos e rastreamos, em pesquisa

anterior (Macedo, 2018) à elaboração deste artigo, cinco momentos decisivos para a promoção e aproximação dos *videogames* como uma modalidade esportiva nos EUA.

O "PIONEIRISMO" NORTE-AMERICANO: CINCO MOMENTOS PARA A PROMOÇÃO DOS VIDEOGAMES COMO ESPORTE NA DÉCADA DE 1980

Um dos movimentos pioneiros a sinalizar uma mudança em curso dentro do emergente cenário dos *videogames* – segundo documenta a historiografia dos *esports* nos EUA (Borowy; Jin, 2013, 2016; Smith; Obrist; Wright, 2013; Taylor, T., 2012) –, aconteceu a partir daquela que é considerada, para a abordagem norte-americana, a primeira competição de *videogames* em grande escala do mundo: o *National Space Invaders Championship* (figura 3), também conhecido como *Space Invaders World Championship*. Realizado em 1980 pela Atari, embora torneios menores já fossem vistos desde a década de 1970 (Smith, 2013a, 2015a, 2015b), incluindo a turnê da equipe *Gremlin Girls*, o evento foi uma das primeiras iniciativas de marketing voltadas à promoção da versão doméstica de um jogo de *videogame* – nesse caso, o *Space Invaders*, adaptado do fliperama para o console Atari 2600.

O campeonato foi realizado em novembro de 1980 e teve eventos regionais nas cidades de Los Angeles, San Francisco, Fort Worth, Chicago e Nova York. Os cinco vencedores regionais disputaram a final na sede do grupo *Warner Bros.*, em Nova York. Além disso, o evento recebeu ampla cobertura da imprensa e da televisão, sendo um dos primeiros e mais influentes torneios nacionais de *videogames* nos EUA e atraindo mais de 10 mil participantes (Borowy; Jin, 2013; Players..., 1982).

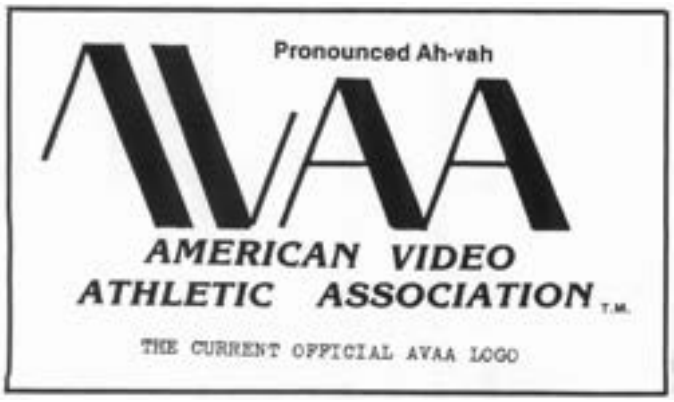
Figura 3: *National Space Invaders Championship* de 1980.

Fonte: Borowy e Jin (2013, p. 2.263).

O segundo desses momentos decisivos para promover, no contexto dos EUA, os *videogames* como esporte nos anos 1980 diz respeito à fundação, em 1981, do *Twin Galaxies Video Scoreboard*, intitulado o placar oficial dos jogos eletrônicos. Quem o fundou foi Walter Day, proprietário de um fliperama no estado norte-americano de Iowa. Por meio desse *scoreboard*, eram feitas a manutenção e coleta das pontuações e dos *rankings* mais altos, bem como de dados de torneios e de estatísticas, as quais eram baseadas exclusivamente em *videogames* da época, da mesma forma que outras publicações compilam estatísticas esportivas (Borowy; Jin, 2013; Taylor, T., 2012). Para a maioria dos pesquisadores do Norte Global que se debruça sobre a historiografia dos *esports* (Borowy; Jin, 2013; Taylor, T., 2012), a constituição dessa entidade foi fundamental para o cumprimento de vários critérios exigidos para a institucionalização do fenômeno: manutenção de registros, definição de diretrizes e o incentivo e promoção à competição. Esse argumento, por sua vez, também tem sido reproduzido em larga escala entre estudiosos do Sul Global (Artuso; Albuquerque, 2022; Macedo, 2018).

O terceiro dos momentos decisivos está relacionado, segundo essa perspectiva histórica (Kurtz, 1983; Players..., 1982; Smith, 2014, 2015c), a uma das primeiras tentativas de se formar uma associação de *esport* e promover os *videogames* como prática esportiva no mundo: a *American Video Athletic Association* (AVAA) (figura 4) – ainda que sua relevância para a história, formação e institucionalização do *esport* nos EUA seja constantemente ignorada, até mesmo pela literatura norte-americana que se dedica a esse debate.

Figura 4: Logo oficial da *American Video Athletic Association* (AVAA).



Fonte: Kurtz (1983, p. 92).

Não há muita clareza, mas Keith Smith (2014) sugere que a AVAA, na verdade, era o nome mais conhecido da *Video Athlete Corporation*, ou fazia parte desta corporação mais ampla. A empresa foi criada em abril de 1982 na cidade de Madison, nos EUA, pelo americano John DeNure. No *Madison Wisconsin State Journal*, em maio do mesmo ano, há o registro

de um anúncio sobre um torneio de *videogame* organizado pela AVAA, com um total de seis jogos (Smith, 2014). Também há uma menção à criação da associação na edição de agosto de 1982 da *Play Meter*, uma revista americana com foco na indústria de fliperama (Snapshots..., 1982). Um anúncio (figura 5) da criação da AVAA também foi publicado em duas edições (de julho e de agosto de 1982) da revista *Electronic Games* (Players..., 1982), a primeira revista nos EUA a cobrir exclusivamente o cenário dos *videogames*. Nesses dois comunicados idênticos – que apresentavam a imagem do jogador Steve Juraszek e ofereciam uma associação de um ano na AVAA por 12,95 dólares americanos, além de várias outras contrapartidas –, figurava o seguinte *slogan*: "nós somos atletas de um tipo diferente – atletas de vídeo" (Players..., 1982, p. 26, tradução nossa).

Figura 5: Anúncio da AVAA veiculado nas edições de julho e agosto da *Electronic Games*, em 1982.

Fonte: Players... (1982, p. 26).

DeNure chegou a publicar, em 1983, um livro intitulado *The Age of the Video Athlete*, mencionado na edição de junho de 1983 da *Play Meter*. Um artigo assinado por Bill Kurtz (1983) na coluna *Our'Cades* descrevia a obra como um manual de 98 páginas sobre a promoção dos *videogames* como esporte, talvez um dos primeiros dos EUA. Nesse livro, DeNure oferecia inúmeros detalhes sobre a realização do que chamava de "festivais de *videogames*", incluindo amostras de anúncios de rádio e outras informações.

O quarto episódio importante para a historiografia norte-centrada aconteceu em 1983, a partir da criação de uma equipe nacional de *videogames*, a *U.S. National Video Game Team*[8], pelo também criador da *Twin*

8 Não foi, contudo, o primeiro time norte-americano de *videogames*. Segundo Smith (2013c), em 10 de outubro de 1982, um grupo de estudantes da North Missouri State University formou o que viria a ser tanto a primeira equipe de *videogames* dos EUA, quanto o primeiro time universitário do país.

Galaxies, Walter Day. A equipe competiu em eventos como o *North American Video Game Challenge* (também conhecido como *Video Game Masters Tournament*), um torneio ambicioso promovido pelo *Guinness Book of World Records* e pelo *Twin Galaxies* naquele ano (Smith, 2013c). A criação da equipe, considerada "o primeiro time de *videogames* profissionais da história" (Dean, 2005, *on-line*, tradução nossa) pela perspectiva norte-centrada, é documentada como mais um indicador importante da precoce profissionalização dos jogos digitais, preparando os caminhos para o que viria a ser o *World Cyber Games* (WCG) (Borowy; Jin, 2013) e outras competições correlatas.

O quinto e último momento se refere a um interesse crescente da mídia em competições de *videogames*, especialmente a partir da década de 1980. Isso incentivou o rápido avanço na realização desses campeonatos e tornou cada vez mais comum a cobertura de tais eventos e de seus jogadores em jornais, revistas especializadas (em *videogames*, consumo e marketing, principalmente) e programas de televisão de considerável circulação. No decorrer dos anos iniciais de 1981 e 1982 , essas coberturas na mídia foram cruciais para o desenvolvimento local, nos EUA e no Japão, do cenário competitivo profissional nos *arcades* e nos primeiros consoles – auxiliando a solidificar as competições de *videogames* como novos eventos esportivos e novos constituintes de uma economia da experiência, que estava em desenvolvimento naquele período (Borowy; Jin, 2013).

Nessa época, era possível observar diversas tentativas de levar, por meio da televisão, os jogos de *videogames* a uma audiência maior. Os eventos de *esports* televisionados incluíram o programa *Starcade*, ativo de 1982 a 1984 na programação televisiva dos EUA e considerado um dos experimentos mais marcantes – entre vários outros durante aquela década –, para a integração entre uma nova forma de lazer, ou seja, os *videogames*; e uma mídia já existente: a televisão (Smith, 2012; Taylor, T., 2012). No *Starcade*, os competidores tentavam superar os recordes de pontuações uns dos outros em jogos de fliperama.

Smith (2013d) recupera um episódio ocorrido anteriormente ao *Starcade*: a inserção de um torneio de *videogame* no programa *That's Incredible!*, produzido e televisionado pela emissora American Broadcasting Company (ABC). O programa foi ao ar de 1980 a 1984, tendo promovido campeonatos de *videogames* como o *Ms. Pac-Man tournament*, de 1982, e o *North American Video Game Olympics*, de 1983 (Smith, 2013d). Programas de TV como esses eram relevantes não somente para desenhar a comparação desejada entre *videogames* e esportes, mas também para construir um sistema de estrelas entre os jogadores (Borowy; Jin, 2013).

Com a ascensão dos torneios de fliperama e consoles nos Estados Unidos e no Canadá, incluindo as primeiras grandes disputas em cidades como Nova York, Toronto e Los Angeles, meios de comunicação impressa de grande circulação, como o jornal americano *New York Times* (NYT) e revistas populares como *Life* e *Times*, por exemplo, começaram a cobrir as competições. Em 1981, um artigo intitulado "For Fans of Video Games, Fast Fingers Are Big Help" (Montgomery, 1981) documentou pela primeira vez a natureza competitiva dos torneios de *videogames* para os leitores do NYT (Borowy; Jin, 2013). O reconhecimento e a retratação da celebração das conquistas de jogadores e de seu sucesso em competições – ao estamparem revistas e jornais de circulação nacional – atuaram como grandes motivadores para o *esport* profissional, além de reforçarem a aceitação social de competições públicas de *videogames* e as noções de que existiam jogadores experientes e maduros dessa modalidade, apontam Borowy e Jin (2013).

No ano de 1982, dois dos acontecimentos mais significativos na legitimação das primeiras competições de jogos digitais como atividades esportivas ocorreram quando duas revistas de grande circulação dedicaram um espaço para esse fenômeno – que, à época, se expandia apenas nos EUA, no Canadá e no Japão, de acordo com a perspectiva história defendida pelo Norte Global. No início daquele ano, em janeiro, a revista *Time* (1982) publicou uma reportagem de capa sobre o fenômeno dos *videogames* em ascensão nos EUA. No artigo, Steve Juraszek (mencionado anteriormente), um jogador de 15 anos, figurava em uma barra lateral da revista por ter acumulado quase 16 milhões de pontos em um único jogo de *Defender* durante 16 horas (Borowy; Jin, 2013; Dean, 2005; Smith, 2015c; Time, 1982). A data de lançamento dessa edição da *Time* (18 de janeiro de 1982), considerada por Day o marco de nascimento da chamada "Era de Ouro dos *Arcades*", foi também uma data-chave na história dos *esports*, defende Smith (Smith, 2015c). A publicação dessa matéria surtiu, em nível local, um impacto relevante para o fenômeno – já que incentivou, direta ou indiretamente, uma série de ações posteriores. Day, por exemplo, estabeleceu nesse período seu *Twin Galaxies*, denominado por Smith (2015c) como uma das primeiras tentativas sérias para tornar os *videogames* um esporte.

Alguns meses depois, em novembro de 1982, a revista *Life* (1983) visitou o fliperama *Twin Galaxies* para fotografar os melhores jogadores de *videogame* dos EUA. A ideia era compor sua edição especial "The Year in Pictures" de 1982 (Borowy; Jin, 2013; Dean, 2005; Life, 1983). A publicação dessa sessão de fotos, com a inclusão de jogadores de fliperama no contexto de um discurso sobre esporte e atletismo[9], também desencadeou

9 Os jogadores da North Missouri State University também apareceram nessa sessão histórica (Smith, 2013c).

e influenciou um conjunto de movimentos para a profissionalização dos *esports* nos anos que se seguiram, bem como foi vista como um passo relevante para a indústria e para os jogadores. Além de atuar como incentivo para a promoção de novas competições e chamar a atenção de diversos atores sociais, essa sessão de fotos serviu de inspiração para a criação da mencionada *U.S. National Video Game Team* um ano depois, em 1983 (Dean, 2005).

Esse movimento, por parte da mídia, de incorporação de competições públicas de jogos resultou na criação de uma nova fase – prévia e midiatizada – para os jogadores profissionais de *videogames* nos EUA. Já naquele momento, era possível que um jogador de fliperama profissional se tornasse uma celebridade, com patrocínio, fama e cobertura da imprensa. Borowy e Jin (2013, p. 2.255, tradução nossa) defendem que os requisitos necessários para transformar a atividade em um "esporte legítimo" já se encontravam firmemente estabelecidos até meados da década de 1980, incluindo a presença de um órgão de governança centralizado[10], a definição de diretrizes, a promoção e o estímulo a uma competição justa e a manutenção de registros formais das competições.

A governança que aqui nos referimos é distinta da concepção que rege a área de gestão dos esportes contemporâneos, inclusive os próprios *esports*, embora ressoe com alguns dos princípios de abordagens mais atuais. Em 1980, ela dizia respeito principalmente às formas pelas quais alguns atores buscavam regulamentar os jogadores e equipes, as atividades relacionadas e as interações em suas infraestruturas competitivas, com o objetivo central de incentivar a atração de participantes, estimular a competição centralizada e manter algum equilíbrio entre os envolvidos.

Os cinco fatores citados culminaram na propagação, no incentivo e na consolidação do cenário profissional de *videogames* nos EUA – multiplicando consideravelmente o número de jogadores, equipes, competições e patrocinadores, expandindo o público atingido e mobilizando a atenção tanto da mídia, quanto de diversos atores –, durante os anos seguintes, principalmente na década de 1990. Aos poucos, ampliava-se o reconhecimento do *videogame* como uma competição esportiva dentro do contexto norte-americano. Mais relevante do que destacar datas e eventos é, contudo, compreender que as concepções históricas sobre a origem dos *esports* (especialmente nos EUA) são fundamentadas em um arranjo epistêmico específico que beneficia social, cultural e geograficamente apenas as

10 O Light Years Amusement Centre, no estado norte-americano da Carolina do Norte, por exemplo, era responsável por incentivar tentativas de atrair participantes e de estimular e regulamentar a competição centralizada. O espaço era gerenciado pelo jogador profissional de fliperama dos EUA Leo Daniels (Borowy; Jin, 2013).

experiências de jogo dos sujeitos do Norte Global – ou daqueles que compartilham de sua mesma perspectiva e de seu mesmo privilégio epistêmico (Canadá e Japão, por exemplo) (Mignolo, 2002, 2009; Macedo, 2023, 2024).

O argumento principal da literatura que se dedica a historicizar os *esports* em contextos hegemônicos do Norte Global costuma elogiar as ações pioneiras de um pequeno grupo – considerado, por essas autorias, "protagonista" e responsável por pavimentar as bases para um fenômeno que seria, posteriormente, exportado para diferentes regiões do mundo. A mesma alegação usada para sustentar uma narrativa histórica dos *videogames* – fundamentada em "pais fundadores" (Nooney, 2013) e na progressão tecnológica de um punhado de atores em espaços convencionais (De Paula, 2021) – é reproduzida no contexto dos *esports*. Esse argumento busca defender e promover, uma vez mais, o protagonismo e pioneirismo norte-americanos em detrimento de contribuições advindas de outros locais para a história dos *videogames* ou dos *esports*, como mostra, em relação à historiografia dos *videogames*, o trabalho de Bruno de Paula (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM MANIFESTO SOBRE REIMAGINAR AS HISTÓRIAS LOCAIS DENTRO DE PROJETOS GLOBAIS

Diante do exposto, é possível verificar que uma baixa atenção tanto é direcionada à compreensão da historiografia dos *esports*, quanto está relacionada a estudos realizados por pesquisadores(as) do Sul Global. Esse cenário evidencia uma lacuna epistemológica em relação ao surgimento, ao desenvolvimento e à institucionalização desse fenômeno. A maior parte da historiografia disponível sobre o fenômeno (Borowy; Jin, 2013; Dennis, 2005; Macedo, 2018; Smith, 2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014, 2015a, 2015b, 2015c; Smith; Obrist; Wright, 2013; Taylor, N., 2015; Taylor, T., 2012) baseia-se no privilégio epistêmico (Mignolo, 2002, 2009) de nações hegemônicas, especialmente da América do Norte, do Leste Asiático e da Europa Ocidental. Definir os *esports* como um fenômeno oriundo de contextos colonizadores revela vieses dessa circunstância privilegiada. Nicholas Taylor (2015), por exemplo, reitera essa última leitura epistemológica ao sugerir que as comunidades de *esports* no Brasil começaram a surgir apenas na segunda década do século XXI, afirmação que é rebatida com fundamentos apresentados em estudos nacionais (Macedo, 2018; Macedo; Kurtz; Becka, 2024).

Ademais, a baixa presença de outras perspectivas regionais promove a manutenção de uma narrativa universalista, que posiciona o nascimento dos *esports* em regiões norte-centradas. Essa visão, reiterada e baseada em "iniciativas 'pioneiras' (Borowy; Jin, 2013; Taylor, 2012) e na evolução progressiva de um pequeno grupo de protagonistas em espaços hegemônicos"

(Macedo, 2024, p. 6), reproduz um discurso civilizatório dentro das culturas dos *videogames* e dos *esports*. A apresentação de tal narrativa como única reforça injustiças epistêmicas (Mignolo, 2002, 2009) e invisibiliza a possível diversidade histórica de iniciativas locais. Isso conserva a ideia de que os *esports* foram "exportados" dos centros (a princípio, Japão e EUA; e, em seguida, Coreia do Sul e Europa Ocidental) para as margens/periferias da cultura *gamer* global. A escassa representação documental retratando historicamente a formação, a manutenção e o fortalecimento das comunidades brasileiras de *esports*, por exemplo, reforça a reprodução de um discurso colonizado no Brasil, conforme outrora foi reproduzido por um dos pesquisadores que assina este artigo:

> *A despeito de não ter sido um assunto verdadeiramente global*, o discurso das competições de *esport* no início da década de 1980 e o apoio midiático obtido até então, especialmente em países como os Estados Unidos e Canadá, criou um ambiente propício ao seu desenvolvimento nos anos seguintes, sobretudo a partir da propulsão que as transformações tecnológicas possibilitariam à profissionalização da prática competitiva nos jogos digitais durante o decênio de 1990 – *permitindo, em seguida, sua difusão para outros países do mundo* (Macedo, 2018, p. 88-89, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que esse cenário expõe a lacuna no debate sobre os *esports* no Sul Global, ele também oferece encaminhamentos e direções para futuras pesquisas. Tão importante quanto reconhecer os contextos hegemônicos na construção da prática esportiva em *videogames* é entender que esses processos de esportivização não ocorrem de forma isolada ou por meio de fluxos unidirecionais e centralizados. Não foram, afinal, apenas as equipes e os jogadores do Norte Global que se profissionalizaram enquanto outras regiões do mundo permaneciam como espectadoras das competições (Macedo, 2023, 2024), à espera de serem encontradas e incluídas no cenário de *esports*, mas foi assim que a história desse fenômeno se construiu: a partir de experiências e projetos locais, concebidos e elevados com design global (Mignolo, 2003), como se fossem os únicos possíveis.

O questionamento dessa perspectiva, no entanto, depende de um quadro que só recentemente passou a ser montado. Em trabalhos recentes (Macedo, 2023, 2024), é possível verificar que, na realidade, ao invés de os *esports* terem sido historicamente estruturados pelo Norte Global, "a atividade esportiva baseada em *videogames* [...] possui uma longa tradição no Brasil e na América do Sul, com comunidades engajadas e com rico histórico competitivo" (Macedo, 2024, p. 5-6). Nesse mesmo estudo, há o reforço de que "os *esports* [...] não foram 'importados' da América do Norte, do Leste Asiático ou da Europa Ocidental para o Brasil, mas surgiram, de

forma orgânica e estimulada, desde a chegada dessa mídia nos trópicos". Em outra pesquisa, de forma mais abrangente, há a retratação de que "os *esports* se expandiram como uma prática natural dentro da história dos *videogames* em muitos países, a ponto de se tornarem um fenômeno global (Jin, 2021) com repercussões locais variadas" (Macedo, 2023, p. 201).

Preservar apenas as histórias locais do Norte Global nos *esports* pode facilmente reforçar o privilégio epistêmico desses cenários. Em vez de ser uma importação deliberada, o que esse conjunto de trabalhos brasileiros mostra é que o jogo conduz à competição. Essa natureza, afinal, não é uma particularidade das experiências de jogo daqueles que habitam as culturas de *esports* no Norte Global, e sim uma condição que está presente em grande parte da vida e da sociabilidade entre os sujeitos (Huizinga, 1996; Simmel, 1949), quer sejam eles do Norte, quer sejam do Sul. A competição, portanto, não está oculta, mas é uma condição essencial presente na sociedade em geral – e, assim, também presente na cultura dos *videogames,* em qualquer parte do mundo.

Fica posto, neste artigo, um convite para que pesquisadores de *videogames* e *esports* de distintas localidades contribuam com a construção narrativa em torno da história dos *esports*. Esperamos que, com isso, tais estudiosos possam preencher as lacunas desse mosaico e tensionar a realidade retratada em imagens, imaginários e em discursos colonizadores ainda vigentes – para que se possa, então, reimaginar, de maneira mais adequada, o contexto dos *esports* e os centros e as periferias de suas culturas ao redor do mundo.

REFERÊNCIAS

1983 – O Ano dos Videogames no Brasil. Direção: Marcus Chiado; Artur Palma. Produção de ZeroQuatroMídia. YouTube, 8 nov. 2017. 143 min. Disponível em: https://youtu.be/BpYfeR7p8yw. Acesso em: 17 jul. 2024.

AMÉRICO, M. O jornalismo esportivo transmídia no ecossistema dos esportes eletrônicos (*E-Sports*). *Estudos em Jornalismo e Mídia*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 316-327, 2014.

ARTUSO, W; ALBUQUERQUE, R. A breve história dos *e-Sports* no Brasil: um estudo baseado em reportagens entre 2008 e 2013. In: XXI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 2022, Natal, Brasil. *Anais estendidos do XXI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital [...]* Natal: SBC, 2022, p. 1-10.

BESOMBES, N. *Sport électronique, agressivité motrice et sociabilités*. 2016. 640 f. Thèse (Docteur en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) – Ecole Doctorale 566: Sciences du sport, de la motricité et du mouvement humain, Université Paris Descartes. Paris, 2016.

BOROWY, M; JIN, D. Pioneering eSport: The Experience Economy and the Marketing of Early 1980s Arcade Gaming Contests. *International Journal of Communication*, Los Angeles, v. 7, p. 1-21, 2013.

BOROWY, M; JIN, D. Mega-events of the future: The experience economy, the Korean connection, and the growth of eSport. In: GRUNEAU, R; HORNE, J (Ed.). *Mega-Events and Globalization:* Capital and spectacle in a changing world order. New York: Routledge, 2016, p. 206-219.

BRAND, S. Spacewar: Fanatic Life and Symbolic Death Among the Computer Burns. *Rolling Stone*, Stanford, dec. 1972.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens:* A máscara e a vertigem. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

CHIADO, M. *1983+1984:* quando os videogames chegaram. 2 ed. São Paulo: Edição do autor, 2016.

DEAN, P. U.S. National Video Game Team (1985). In: *Coin-Op World Records*. 2005. Disponível em: http://spyhunter007.com/us_national_ video_game_ team.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

DE PAULA, B. "Emergent countries play, too!": The Zeebo console as a (partial) decolonial project. *Contracampo*, Niterói, v. 40, n. 2, p. 1-14, 2021.

DREWIS, D. The Little-Known Female Duo That Obliterated The Gaming Scene In The '70s. In: *Girl Boss*. 2018. Disponível em: https://girlboss. com/blogs/read/2018-3-14-gremlin-girls-history. Acesso em: 17 jul. 2024.

FERREIRA, E. A guerra dos clones: transgressão e criatividade na aurora dos videogames no Brasil. *Sessões do Imaginário*, Porto Alegre, v. 22, n. 38, p. 72-84, 2017.

GOOD, O. Today is the 40th Anniversary of the World's First Known Video Gaming Tournament. In: *Kotaku*. 2016. Disponível em: https://kotaku. com/today-is-the-40th-anniversary-of-the-worlds-first-known-5953371. Acesso em: 15 jul. 2024.

GUTTMANN, A. *From Ritual to Record:* The Nature of Modern Sports.

New York: Columbia University Press, 1978.

GUINNESS WORLD RECORDS. *Most people in a videogame competition*. 2016. Disponível em: HYPERLINK "http://www.guinnessworldrecords. com/world-records/75067-"https://www.guinnessworldrecords.com/world-records/75067- most-people-in-a-videogame-competition. Acesso em: 18 jul. 2024.

HUIZINGA, J. *Homo ludens:* o jogo como elemento da cultura. 4 .ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HUTCHINS, B. Signs of meta-change in second modernity: the growth of e-sport and the World Cyber Games. *New Media & Society*, London, v. 10, n. 6, p. 851-869, 2008.

JIN, D. *Korea's Online Gaming Empire*. Cambridge: MIT Press, 2010.

JONASSON, K. *Sport Has Never Been Modern*. 2013. 89 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Food and Nutrition) – Department of Food and Nutrition, and Sport Science, University of Gothenburg. Nordenskiöldgatan, 2013.

JONASSON, K. Broadband and circuits: the place of public gaming in the history of sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, London, v. 10, n. 1, p. 28- 41, 2016.

JONASSON, K; THIBORG, J. Electronic sport and its impact on future sport. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, London, v. 13, n. 2, p. 287-299, 2010.

KURTZ, B. A national arcade association may benefit operators. *Play Meter*, New York, v. 9, n. 10, p. 92, 1 jun. 1983.

LIFE: *Special Issue 1982* – The Year in Pictures. New York: Time Inc., 1 jan. 1983.

MACEDO, T. *Like a Pro:* Dinâmicas Sociais no e-sport. 2018. 300 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Cultura e Amazônia) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

MACEDO, T. *Quem não sonhou em ser jogador de videogame?* Free Fire, movimento e as mediações do esport no Brasil. 2023. 430 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023.

MACEDO, T. Derivas do esport: tumulto teórico, privilégio epistêmico e perspectivas desde o Sul. *E-Compós*, Brasília, *Ahead of Print*, p. 1-27, 2024.

MACEDO, T; FALCÃO, T. E-Sports, herdeiros de uma tradição.

Intexto, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 246-267, 2019.

MARIC, J. Electronic Sport: How pro-gaming negotiates territorial belonging and gender. *PLATFORM*, Melbourne, v. 2, n. 2, p. 6-23, 2011.

MIGNOLO, W. The Enduring Enchantment (or the Epistemic Privilege of Modernity and Where to go From Here). *The South Atlantic Quarterly*, Durham, v. 101, n. 4, p. 927-954, 2002.

MIGNOLO, W. *Historias locales/disenos globales:* colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory Cult. Soc.*, London, v. 26, n. 7-8, 159-181, 2009.

MONTGOMERY, P. For Fans of Video Games, Fast Fingers Are Big Help. *The New York Times*, New York, p. 45, 11 oct. 1981.

NOONEY, L. *A Pedestal, A Table, A Love Letter:* Archaeologies of Gender in Videogame History. *Game Studies*, Copenhagen, v. 13, n. 2, 2013. Disponível em: https://gamestudies.org/1302/articles/nooney. Acesso em: 16 jul. 2024.

PLAYERS Guide To Electronic Science Fiction Games. *Electronic Games*, New York, v. 1, n. 2, p. 35-39, mar. 1982.

SARAIVA, P. *E-sports*: Um fenómeno da cultura digital contemporânea. 2013. 43 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2013.

SEGA sponsors all Japan TV game championships. *Vending Times*, New York, v. 14, n. 69, dec. 1974.

SHARPE, Roger. *1984* - Every Which Way But Up. Play Meter, New York, v. 10, n. 23, 15 dez. 1984, p. 39-51.

SIMMEL, G. The Sociology of Sociability. *American Journal of Sociology*, Chicago, v. 55, n. 3, p. 254-261, 1949.

SMITH, K. Starcade. *In: The Golden Age Arcade Historian*. 2012. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2012/12/starcade.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, K. Early Video Game Tournaments and Players. In: *The Golden Age Arcade Historian*, 2013a. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2013/04/early-video-game-tournaments-and-players.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, K. More Golden Age Tournaments. In: *The Golden Age Arcade Historian*, 2013b. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2013/07/more-golden-age-tournaments.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, K. The US National Video Game Team and the North American Video Game Challenge. In: *The Golden Age Arcade Historian*, 2013c. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2013/03/the- us-national-video-game-team-and.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, K. That's Incredible - The North American Video Game Olympics. In: *The Golden Age Arcade Historian*, 2013d. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2013/02/thats-incredible-north-american-video.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, K. "The American Video Athletic Association/A Literary" History of the Golden Age of Video Games - Golden Age Video Game Books Part 9. In: *The Golden Age Arcade Historian*, 2014. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2014/11/a-literary-history-of-golden-age-of.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, K. Photo Odds and Ends. In: *The Golden Age Arcade Historian*, 2015a. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2015/01/ photo-odds-and-ends.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, K. The Ultimate (So-Far) History of Gremlin Industries Part 2. In: *The Golden Age Arcade Historian*, 2015b. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2015/09/the-ultimate-so-far-history-of-gremlin_25.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, K. More on the American Video Athletic Association. In: *The Golden Age Arcade Historian*, 2015c. Disponível em: https://allincolorforaquarter.blogspot.com/2015/02/more-on-america-video-athletic.html. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMITH, T; OBRIST, M; WRIGHT, P. Live-Streaming Changes the (Video) Game. In: 11th European Conference on Interactive TV and Video, 2013, Como, Italy. *Proceedings...* New York: Association for Computing Machinery, 2013, p. 131-138.

SNAPSHOTS. *Play Meter*, New York, v. 8, n. 15, p. 31, 1 aug. 1982.

TAYLOR, N. Professional Gaming. In: MANSELL, R; ANG, P (Ed.). *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society*. London: Wiley Blackwell, 2015, p. 987-990.

TAYLOR, T. *Raising the Stakes*: E-Sports and the Professionalization of Computer Gaming. Cambridge: MIT Press, 2012.

TIME. Time, New York: Time Inc., v. 119, n. 3, 18 jan. 1982.

WAGNER, M. On the Scientific Relevance of eSport. In: Proceedings of the 2006 International Conference on Internet Computing and Conference on Computer Game Development, 2006, Las Vegas. *Proceedings*... Nevada, 2006.

WAGNER, M. Competing in Metagame Space: eSport as the First Professionalized Computer Metagames. In: B, Friedrich; WALTZ, S; BÖTTGER, M (Ed.). *Space Time Play*: Computer Games, Architecture, and Urbanism, the Next Level. Berlin: Birkhauser Verlag, 2007, p. 182-185.

A ACESSIBILIDADE ESTÉTICA COMO UMA PROPOSTA DE REPARAÇÃO HISTÓRICA

Camila Alves[1]

RESUMO

Este artigo é também um convite. Traz questões éticas e políticas sobre o acesso e a acessibilidade estética, bem como bagunça, aleija e convida o leitor ao risco. Faço nele uma passagem histórica sobre a deficiência e o acesso que viemos construindo até aqui. Neste artigo, discuto a fixação corpo-normativa pelo manual. Trago narrativas que permitem problematizar e, assim, recriar as histórias únicas acerca da deficiência e da acessibilidade. Histórias singulares, locais e situadas têm a força de multiplicar as versões, têm a força política de refazer o que conta e o que não conta no mundo. Contar histórias, muitas histórias, faz-nos compor um mundo mais rico e mais denso. Propositalmente, este não é um artigo para ajudar, mas para provocar. É preciso provocar o estabelecido para a criação de um mundo mais esteticamente interessante para mais vidas. Aqui, vocês encontrarão a acessibilidade estética como uma proposta de reparação histórica. Acessibilidade se faz refazendo uma história que deixou e ainda deixa muitos corpos de fora.

Palavras-chaves: Acessibilidade estética. Deficiência. Reparação histórica.

ABSTRACT

This article is also an invitation. It raises ethical and political questions about access and aesthetic accessibility, as well as it disrupts, cripples and invites the reader to risk. I present a historical overview of disability and the access we have been building up to this point. In this article, I discuss the body-normative fixation on the manual. I bring narratives that allow us to problematize and thus recreate the unique stories about disability and accessibility. Singular, local and situated stories have the power to multiply versions, they have the political force to remake what matters and what doesn't in the world. Telling stories, many stories, helps

1 Mulher cega, humana de PIX, seu cão-guia. É doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Suas pesquisas de mestrado e doutorado se concentram no campo dos Estudos da Deficiência, na interseção com Estudos de Gênero e Espécies, com ênfase em política, subjetividade e exclusão social. É autora do livro *E se experimentássemos mais? Contribuições não técnicas de acessibilidade em espaços culturais*, fruto de sua dissertação de mestrado. *E-mail*: camilaaraujoalves@yahoo.com.br.

us compose a richer and denser world. Intentionally, this is not an article to provide assistance but to provoke. It is necessary to provoke the establishment for the creation of a more aesthetically interesting world for more lives. Here, you will find aesthetic accessibility as a proposal for historical repair. Accessibility is done by reshaping a history that has left and still leaves many bodies out.

Keywords: Aesthetic accessibility. Disability. Historical repair.

PARA COMEÇARMOS A CONVERSAR: DE ONDE SAÍMOS?

E se uma pessoa cega compuser o público visitante de um espaço cultural ou um museu? O que fazer para que essa pessoa acesse as obras expostas, quando muitas delas, senão todas, são obras para serem vistas? O que temos a dizer sobre acessibilidade estética (Alves, 2016), isto é, sobre as possibilidades de fruição de uma obra de arte a partir daquilo que uma pessoa tem, de seu corpo, com suas marcas e singularidades? (Alves; Moraes, 2019).

Este artigo é escrito por uma mulher cega, humana de um cão-guia, que propõe e experimenta as ações de acessibilidade no mundo. Destaco, nas linhas que vocês lerão a seguir, as diretrizes éticas e políticas que luto para construir no campo da arte e da cultura, propondo aqui, para os que me leem, uma tomada de posição: uma acessibilidade, em espaços culturais, que seja mais estética, em vez de uma acessibilidade puramente técnica. É importante lembrar que histórias de acessibilidade com meus cães-guias também aparecerão nesta escrita. Isso pode parecer aleatório, afinal de contas, o que têm a ver cães-guias com acessibilidade estética? Podem deixar esse trabalho comigo, prometo que fará sentido.

A perspectiva de uma acessibilidade estética se contrapõe à metodologia corpo-normativa – que é efetivada, na maioria das vezes, por pessoas sem deficiência: os *manuais*. Os manuais são orientados para uma intervenção que se dá no sentido de fazer *para* os outros com deficiência, numa dimensão adaptativa. Trata-se de uma dimensão importante, mas insuficiente para dar conta da pluralidade da vida e da complexidade dos corpos def[2].

2 "Def" ou "defiça" é a forma como nós, pessoas com deficiência, nos referimos aos nossos corpos a partir de uma perspectiva social da deficiência que compreende essa condição como um marcador da diferença, usado para organizar e oprimir determinados grupos em detrimento de outros.

Os manuais simplificam questões complexas, superficializando e empobrecendo, ética e politicamente, nossos modos de vida e as discussões que tecemos sobre acesso. Essa metodologia ainda reitera o corpo-normatividade como modelo a ser alcançado, reconquistado, reforçando assim a ideia do corpo, da sensorialidade, da comunicação, da percepção e da temporalidade def como menos legítimas. Os manuais não colocam em xeque as estruturas que nos violentam, e sim existem na tentativa de nos fazer caber em um mundo hostil e pequeno.

Os manuais, em geral, têm servido como um dispositivo de informação, como garantia de uma trajetória incerta, uma trajetória que é feita somente no encontro *sobre* ou *para* o outro, mas deveria ser feita no encontro **com** o outro.

O fato é que os manuais não tratam de histórias, os guias não tratam de histórias – eles tratam do que está pronto, e e histórias não estão prontas. Histórias estão sempre por vir, histórias só se dão no encontro. Os manuais agem para antecipar o encontro, surgem na tentativa de garantir o sucesso de um encontro, surgem para tranquilizar o sono dos ditos "normais".

Digo isso sabendo que a construção da acessibilidade não é algo simples ou fácil. Nossas necessidades de acesso são amplas e múltiplas. Conforme Taylor (2017) traz à nossa atenção, nossos ambientes, incluindo os culturais, foram construídos com base em pressupostos que determinam quais corpos são incluídos e quais são deixados de fora; quais corpos participam desses ambientes e quais corpos não participam deles. Nós, pessoas com deficiência, somos informados a todo o tempo sobre quais espaços consideram nossa existência e quais simplesmente não o fazem[3].

Ainda acompanhando o pensamento de Taylor (2017), vale considerar quem nossas sociedades privilegiaram historicamente e para acomodar que tipo de corpos elas foram construídas. A sociedade corpo-normativa e a cultura normativa não se manifestam organicamente para compensar o fato de que certas corporeificações foram e são beneficiadas em detrimento de outras. Dito isso, precisamos nos perguntar: por que certos corpos foram apresentados como um padrão ao qual outros devem ser comparados?

Diante das proposições apresentadas aqui, em sintonia com Taylor (2017), arrisco afirmar que a acessibilidade é um processo de reparação histórica. A acessibilidade é um movimento de reconhecimento histórico dos mecanismos de violência e opressão e do aleijamento; é mais do que apenas uma série de instruções para "incluir", para colocar para dentro.

3 Deixo aqui outras duas referências para aprofundamento dessa discussão: a *Contracartilha de acessibilidade* (https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3435) e o *blog* de Mia Mingus (https://leavingevidence.wordpress.com/).

Acessibilidade se faz refazendo uma história que, por séculos, deixou – e ainda deixa – muitos corpos de fora.

A acessibilidade não tem nada de novo, e devemos trabalhar no sentido de entender o acesso de forma mais ampla, englobando classe, língua, cuidado com as crianças, banheiros de gênero neuro – e tudo isso apenas como um começo. Mas o mais importante é lembrar que o **acesso é interseccional**.

AGORA QUE JÁ COMEÇAMOS, COMO SEGUIRMOS JUNTOS?

É precisamente de minha experiência como psicóloga, terapeuta corporal e pesquisadora cega acompanhada de um cão-guia que as inquietações desse campo vão surgindo em mim. Como pesquisadora cega no campo de acessibilidade estética em museus e centros culturais, trago as seguintes indagações: o que minha existência seria capaz de desnaturalizar, de produzir, de desconstruir a respeito da deficiência, da hierarquia dos sentidos, dos espaços de arte e dos próprios artistas?

Para aprofundar nossa discussão, trago aqui as reflexões trazidas pela perspectiva feminista, que deu origem à segunda geração do modelo social da deficiência. A revisão do modelo social da deficiência sob as perspectivas feministas desestabilizou a falsa suposição de que os deficientes, sem exceção, retiradas as barreiras físicas, poderiam prescindir de auxílio ou apoio de terceiros para conduzir os rumos das próprias vidas (Diniz, 2007, p. 65).

Dentro dessa perspectiva, passa a ser necessário assimilar a ideia de que a independência não deve ser um valor central nas vidas das pessoas deficientes, assim como não deve ser um valor central na ética e na política de acessibilidade que colocamos no mundo. Ou seja, como traz Diniz (2007, p. 61), as relações de dependência são inevitáveis na vida social, são inescapáveis à história de vida de todas as pessoas.

Considerar que a absoluta independência é uma bandeira perversa que certamente implicará no desamparo dos corpos def é o compromisso que o desenvolvimento de uma acessibilidade estética deveria assumir.

Nesse sentido, a deficiência entra, desde o início dos estudos da acessibilidade estética, como uma possibilidade de questionar modos naturalizados de ver, experimentar e conhecer, longe da concepção que coloca a deficiência como falta e longe da concepção que prevê a saída do problema da acessibilidade pelos valores da independência.

Considerando tudo isso, faço os seguintes questionamentos: quais são as maneiras possíveis de ocupar o espaço dos museus? O que significa propor maneiras experimentais – ou seja, mais estéticas – de desenvolver programas e dispositivos de acessibilidade?

E o que o experimental – do qual eu falo muito sintonizada com o trabalho de Lygia[4] Clarck e Hélio Oiticica[5] – prioriza? Prioriza a arte enquanto processo contínuo de estudo do corpo, do artista, do espectador e da obra.

Então, na acessibilidade estética, não vamos nos debruçar única e exclusivamente sobre possíveis maneiras de acessibilizar uma obra, mas sim sobre o estudo desses quatro pontos citados: corpo, artista, espectador e obra.

Nesses termos, cabe trazer a importância da arte experimental, que se fez presente ao longo das produções de artistas que acessibilizam suas obras por meio do estudo dos quatro pontos mencionados; o experimental, para eles, serviu para designar a busca pela liberdade para que se utilizassem de materiais variados de múltiplas maneiras, tornando esses materiais artifícios artísticos, fazendo isso também a partir de novas mídias e novas propostas – constituindo a utilização múltipla dos materiais como "caminho sensorial". Nele, o corpo é entendido como força motriz. O resultado do experimental, assim, é que ele é livre, pois não se repete.

Aqui, tomo o conceito de experimental também como sendo a ação que traz novos valores, novas leituras para o campo da acessibilidade. Assumir o experimental em um trabalho de acessibilidade artística é acolher o fato de que uma obra de arte não tem sentido em si; é também acolher o fato de que uma curadoria de exposição de arte não tem como garantir que o visitante terá uma determinada leitura das obras; assumir o experimental em um trabalho de acessibilidade é, na realidade, afirmar que existe e persiste, nesse processo experimental, uma positividade, algo esperando para emergir.

A acessibilidade, nesse contexto, é prática política que se pretende conectada, em rede; uma acessibilidade que só é efetiva se feita por laços e conexões. Não se trata mais de uma acessibilidade para "ajudar pessoas com deficiência", concepção capacitista da qual precisamos nos afastar.

4 Lygia Clark era o pseudônimo de Lygia Pimentel Lins (Belo Horizonte, Minas Gerais, 1920 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988). Pintora e escultora. Trabalhou com instalações e *body art*. Destacou-se por trabalhar também no campo da arte-terapia. Propunha a desmistificação da arte e do artista, bem como a desalienação do espectador, acreditando que o espectador compartilha a criação da obra com o artista. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark. Acesso em: 11 maio 2024.

5 Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1937 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1980). Foi artista performático, pintor e escultor. Sua obra caracteriza-se por um forte experimentalismo e pela inventividade na busca constante por fundir arte e vida. Seus experimentos, que pressupõem uma ativa participação do público, são, em grande parte, acompanhados de elaborações teóricas, com a presença de textos, comentários e poemas. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-oiticica. Acesso em: 11 maio 2024.

Trata-se, sim, de uma política de acessibilidade por meio da qual se pretende aleijar, criar fissuras, quebrar o que está estabelecido.

Essa é uma convocação política, estratégica, feita por alguns ativistas deficientes, como Gavério, para romper com a categorização dos corpos a partir de normas preestabelecidas. É através das "ameaças [...] aleijadas em suas esquisitices, monstruosidades, perversões e defeitos que conseguiremos pensar e criar cada vez mais espaços aleijados no mundo e que sejam mais um espectro [...] que ronde e assuste [...] as nossas normalidades" (Gavério, 2015, p. 114).

Aleijar a acessibilidade é, entre muitas outras coisas, romper com o pressuposto de que existe uma independência a ser alcançada; vale mencionar que tal aposta, inclusive, nos força a compreender que também as práticas feministas precisam ser atravessadas pelas políticas de acessibilidade. Mia Mingus (2018) nos ajuda a compreender esses cenários no trecho a seguir:

> Pessoas corpo-normativas/*able bodied people* tratam a acessibilidade como uma interação logística, ao invés de uma interação humana. Pessoas que eu não conheço ou que nunca ao menos tiveram uma conversa comigo sobre deficiência casualmente esperam ser a minha "pessoa da acessibilidade"/ "access person", sem perceber que existe significativa confiança e competência que devem ser construídas. As pessoas supõem que eu vou aceitar qualquer acesso – novamente, quaisquer farelos, migalhas – jogados a mim e obviamente que eu deveria me sentir muito grata por isso. Eles não percebem que o meu consentimento existe em ambos os lados. Com certeza eu sei como sobreviver e me virar com a acessibilidade capacitista, essa é uma habilidade que eu nunca vou perder enquanto eu estiver vivendo em um mundo capacitista; mas eu também estou trabalhando para um mundo onde as pessoas com deficiência têm a chance de serem humanas e terem consentimento sobre seus próprios corpos, mentes e intimidade (Mingus, 2018, s.p.).

Com isso, Mingus (2018) traz uma reflexão importante para pensarmos em uma acessibilidade que seja mais estética, tal como pretendo discutir aqui.

A acessibilidade estética se faz com pessoas com deficiência, garantindo-lhes não só o direito de acesso à informação, mas também o direito de acesso à estética das obras e da vida. O acesso estético coloca os corpos das pessoas com deficiência como protagonistas na produção de suas próprias experiências, e não mais como corpos objetificados que, diante de uma obra de arte ou qualquer outra produção artística, recebem as informações de uma pessoa corpo-normativa; isso apenas reafirma uma posição

de falta e de passividade das pessoas com deficiência, posição essa que tanto lutamos para combater.

Essa concepção da experiência da deficiência como déficit nos conduz, no campo da deficiência visual, a um tipo de prática de intervenção que instaura uma assimetria entre a deficiência e a capacidade. Isto é, muitas das vezes há intervenções no sentido de restaurar as perdas que marcam a cegueira, o que coloca as pessoas que veem numa posição superior, de saber sobre aquele que não vê.

Aquele que intervém, assim, o faz para conceder uma suposta capacidade àquele que é "alvo" da intervenção; este, por sua vez, aparece como alguém a quem falta eficiência. Contribuir para pensar em criações de programas de acessibilidade que produzam intervenções simétricas também é um objetivo desta escrita.

APOSTAR NAS CAMADAS MAIS QUE NA LINEARIDADE: A MEDIAÇÃO COMO ALIADA

Se retomarmos as perguntas feitas anteriormente neste texto, afirmo que, dentre as respostas a elas, está o fato de que cabe, às educadoras e agentes promotoras da acessibilidade em espaços culturais e museus (eu sendo uma delas), propor mediações que articulem as obras expostas e os espectadores, quem quer que sejam esses espectadores, com seus corpos e suas marcas. Tais mediações não têm como finalidade revelar a verdade última da obra. São, antes, experimentações possíveis a partir das obras, são mobilizações dos corpos dos espectadores não pelo que lhes falta, mas pelo que os constitui.

A ação de mediar, tomada como um dos dispositivos que promovem a acessibilidade estética, é peça-chave na discussão sobre acessibilidade em museus e espaços culturais. Uma obra eminentemente visual estará, enquanto forma visual, inalcançável para uma pessoa cega. Essa afirmação, porém, não esgota a questão do acesso a essa obra por uma pessoa cega. Ao contrário, abre outras questões: que mediações podem promover articulações entre a obra e o corpo que não vê? Com quantas mediações se promove uma acessibilidade estética?

Aprendi que escrever de uma forma localizada, trazendo experiências pessoais que possam tocar os outros, torna essa escrita uma escrita política. E é política porque abre possibilidades de conexão e de composição de um mundo comum. E por que eu digo isso? Vocês já vão entender.

Camila Andrade (2020) diz, sobre o trabalho no setor de educação, que a aposta educativa parte de uma política de atuação, política essa que

considera a mediação como ação, como prática, e não como função; política essa que está além da delimitação de conceitos e palavras que nos dizem sobre estar disponível ao outro (Martins, 2006). Nesse sentido, ainda segundo Andrade (2020), a mediação cultural é estruturada a partir da perspectiva prática, a partir de ações e das relações que podem ser estabelecidas no contato com os sujeitos que compõem os contextos sociais em questão. É em sintonia com esse conceito que também tomo a mediação como uma ação – e mais do que isso, como uma prática de abertura e de dispobilidade ao outro, feita também pelos não humanos e, mais precisamente, pelos cães que me acompanham.

Todo esse percurso no campo da mediação nunca esteve separado de discussões artísticas, de artistas que trazem, em suas vidas e em seus trabalhos, apostas capazes de nos posicionar no campo tradicional das discussões na arte.

Tradicionalmente, a arte sempre exigiu, de seus espectadores. um distanciamento, uma fruição sóbria com o mínimo de interação possível, o que retoma a ideia que apresentei anteriormente sobre o lugar do guia nos museus brasileiros. Essa discussão foi reverberada pelos processos artísticos ocorridos no período moderno do Brasil, com a fusão arte-vida – muito alimentada por Oiticica, Clark (já citados neste texto) e outros propositores. Os artistas dessa categoria, durante o citado período, demonstraram interesse por atividades mais colaborativas, criando redes interdisciplinares próprias ou mesmo promovendo seus trabalhos em comunidades preexistentes – nessa via, promoveram também uma democratização das relações, da ética criada e valorizada na discussão da arte (Andrade, 2020).

A esta altura, cabe trazer um pouco mais sobre a história de Hélio Oiticica e de Lygia Clark. Eles são dois dos artistas mais revolucionários de seus tempos, reconhecidos internacionalmente como estando entre os mais importantes artistas da arte contemporânea. Seus trabalhos foram experimentais ao longo de todas as suas vidas; Oiticica e Clark, assim, romperam com o conceito de obra de arte, partindo, em suas obras, para o conceito de relação entre artista e público. Nesse sentido, eles passaram a se preocupar com o corpo em ações diretas nas obras de arte, lutando contra a atitude contemplativa por parte do espectador (Alves, 2016).

Ao longo de suas trajetórias, Oiticica e Clark investiram em uma crescente proposição de que o espectador experimentasse, por meio das obras, relações sensórias e corpóreas; assim, geraram mais uma nova percepção sobre a obra de arte. Foi o auge da dessacralização da obra de arte e da aproximação entre arte e vida (a mencionada fusão arte-vida) – a arte como extensão do homem. Como resume Alves (2016), os trabalhos deixam de ser "obras" para serem propostas abertas ao público e por ele completadas.

À vista disso, esses artistas trouxeram discussões a respeito da democratização da arte e da ética, já que eles fizeram com que os valores da colaboração, da desierarquização, da democracia e da ética passassem a ser valores ligados à prática artística. Tais artistas, mesmo com objetivos e produções variantes, permanecem ligados "pela crença na criatividade da ação coletiva e nas ideias compartilhadas como forma de tomada de poder" (Andrade, 2020, p. 147).

A arte aqui em questão, portanto, é pensada mais como um modo de existência do que como um produto, do que como a produção de objetos. É como uma atitude em relacão ao que está à nossa volta, como um modo de devolver aquilo que está à nossa volta, sendo essa arte reconhecida como um processo de experimentação social, um percurso cartográfico. Considerando que é no caminho que se aprende como operar a complexidade desses cruzamentos de linguagem entre arte, ciência, educação e espaço museal, tal arte torna-se um campo expandido para além da convenção.

Trago esse ponto para que possamos compreender o quanto a ação produzida pelos cães-guias – que comentei, no início do texto, que iria abordar – são ações alinhadas com uma produção artística. Isso porque esses cães exercem, em suas ações, um modo de existir que está longe de ser passivo, contemplativo ou distanciado do mundo ao redor deles; pelo contrário, eles devolvem aquilo que está à nossa volta, como num processo de experimentação. A arte, nesse recorte, é reafirmada como atitude ou modo de receber e devolver, de negociar; atitude essa que, de alguma maneira, deve ser modulada pelas diferenças que acontecem em cada espaço, para cada indivíduo.

Nessa perspectiva, Andrade (2020) retoma a afirmação de que a mediação é estar entre muitos, "[...] nos colocando na condição e na posição de quem também há de viver uma experiência e a potencializa, despertando corpos, caminhando juntos, levando e sendo levado" (Andrade, 2020, s.p.).

Trago aqui uma história, dessas pessoais que podem se tornar política, uma história de uma mediação estética, que opera no laço e na conexão, que opera no fazer **com**; o desvelar estético de uma obra de arte.

> Era fevereiro de 2018. Eu, que conheci o Astor no dia 3 de janeiro desse mesmo ano, havia finalizado ha uma semana o nosso processo de adaptação, que, confesso, não foi fácil. Pucca havia trabalhado comigo por anos, até a chegada de sua aposentadoria. O grau de conexão que criamos ao longo desses anos me fez esquecer os percalços do início, e mais, permitiu também sublinhar todas as diferenças entre eles. Ele não era ela, eu não o conhecia, ele não me conhecia. Não tínhamos nenhuma conexão nem tampouco eu havia, durante o nosso processo de adaptação, ficado sozinha com ele, feito saídas apenas com ele, visto que essa é uma determinação desse primeiro momento.

> Outra raça, outro tamanho, outro peso, outra forma de andar, outra forma de se comunicar. Se com Pucca eu me sentia deslizando pelas ruas da cidade, com Astor as ruas se tornavam uma grande e radical trilha, uma aventura. Divertido que só ele, seguíamos a saltar rapidamente pelos rumos que tomávamos. Voltamos em fevereiro. Eu havia comprado dois disputadíssimos ingressos para a montagem de Bia Lessa da obra "Grande Sertão Veredas". A peça estava em cartaz no CCBB do Rio de Janeiro, lugar bem conhecido por mim e recém-conhecido por Astor. No centro da rotunda, localizado no térreo do prédio, o cenário estava posto. Sem recursos de acessibilidade, eu contaria apenas com as falas dos personagens e as descrições feitas de modo informal pela pessoa que estava comigo. Portas abertas, entrada liberada, fomos eu, Astor e minha companheira para nossos lugares. Sentamos e posicionei o Astor debaixo da cadeira onde estava sentada, próximo aos meus pés, de modo que eu conseguisse abraça-lo com as pernas e senti-lo durante o espetáculo. Ao meu lado direito, minha companheira.
>
> Primeiro sinal, segundo sinal, terceiro sinal. Começa o espetáculo. Os atores começam a ocupar o centro do cenário, em torno do qual o público estava posicionado, incluindo nós três. Sons de corvos, acompanhados de uma forte expressão corporal, o "palco" sendo tomado a cada segundo por mais corvos, que levaram Astor ao desespero. Levantando-se rapidamente, chorando e tremendo, ele, que acompanhava atento o espetáculo, foi completamente tomado por ele. Naquela cena saímos correndo nós três. Sentados do lado de fora do teatro, liguei desesperada para o treinador que, ao ouvir sobre o acontecimento, me disse: "Ele está com medo e só precisa do seu suporte, tudo isso é muito estranho para ele". Levamos tempo ali com ele, acariciando e acalmando a nós mesmas até que o susto tivesse passado. Naquele dia, não vimos a peça, mas entendi completamente a força que ela tinha.
>
> (Memórias de um encontro, 2018)

Aquela noite foi uma noite marcante; lembro-me que, em uma entrevista que a diretora da peça deu a um jornal do Rio de Janeiro (RJ), ela prometia trazer o Grande Sertão para o Rio, e eu pensava: "Ela conseguiu, todos eles ali conseguiram". Eu, que estava diante de um espetáculo incrível, mas sem recursos de acessibilidade, não imaginaria que meu cão faria a mediação dessa obra. Foi uma mediação inesperada. Pois é, acreditem, foi isso que aconteceu: o Astor havia ali feito uma mediação estética, tornando acessível a mim a estética daquela obra. Nenhuma descrição teria me feito tremer e correr para junto dele, como ele o fez ao ser tomado por aquele acontecimento.

A questão que há para ser explorada aqui, a partir do amálgama cão-guia-mulher cega, é: o que essa conexão faz fazer o cão? O que essa conexão faz fazer com a deficiência, com a pessoa com deficiência? Diante do espetáculo, Astor não quis visão; e nem se tratava disso, ou de dar informações. Astor foi afetado pela obra, fazendo chegar em mim um sentido da obra, uma tensão que ali estava colocada. É uma mediação que não parte do que no outro falta, parte daquilo que a obra faz fazer.

Eu desenvolvi, em minha dissertação de mestrado, discussão em torno de uma proposta de acessibilidade estética (Alves, 2016) em espaços culturais. Essa acessibilidade tem como intenção fazer uma ativação mais sensorial da interação entre público, obra, artista e movimentos artísticos, de modo menos informacional. Na ocasião, discuti – e aqui reafirmo – que a informação por si só não é capaz de suscitar em nós, pessoas cegas, o potencial artístico de uma obra; e mais, a informação não é capaz de nos fazer experimentar uma obra de arte. A informação é capaz de nos informar a respeito de algo ou alguma coisa, mas não de nos fazer sentir.

O episódio no teatro, na companhia de Astor, traz à tona uma acessibilidade mais estética. Longe de tomar o comportamento dele como inaceitável ou um erro ou desvio para um cão-guia muito bem treinado – o que seria compreensível caso eu esperasse dele uma posição mecânica e neutra diante de um espetáculo contemporâneo –, vivi ali, naquele dia, o medo, a insegurança e o perigo do Sertão encenado ali, na minha pele e no corpo de Astor.

Se a mediação acontece no laço, pelo vínculo, é preciso considerar que o cão que me guia também faz laço, faz vínculos com os espaços, com as pessoas e, inclusive, com os espetáculos que frequentamos. Aqui, é preciso partir do princípio de que Astor é um ator ativo em seu processo de ocupação de um mundo; um mundo partilhado comigo, com muitos. Para além de seu trabalho exemplar, os comandos executados e a habilidade de guiar, a maneira como Astor toma o mundo é conteúdo, é mediação.

Partir da obra de arte e do que ela quer fazer, partir do corpo do outro e do que ele tem, em vez de partir do que lhe falta, partir do experimental: essas são direções essenciais para o trabalho que proponho aqui.

Trarei agora outra história que tem o objetivo de nos aproximar das discussões sobre acessibilidade estética, da qual tanto falo e que sei não ser óbvia. Essas histórias não servem de modelo, nem de guia, nem de manual; são histórias *crip*, histórias aleijadas que pretendem expandir as fronteiras da acessibilidade que estamos discutindo aqui.

> O ano era 2011. Fazia alguns meses que eu e Pucca havíamos nos conhecido e partimos para Salvador com amigas da faculdade para um evento da área, que aconteceria na cidade. Viajamos juntas pela primeira vez. A experiência despertava sensações incríveis de frio na barriga, ate um frescor na alma. Lá íamos nós para a Bahia, lugar que eu e ela conheceríamos juntas. Foram sete dias intensos, muitas caminhadas e muitos passeios. Dedicamos ao evento a menor parte da nossa viagem. Em uma de nossas andanças, visitamos uma Casa de Cultura cujo nome me escapa, mas que na época recebia nos jardins uma exposição do escultor francês Rodin. Apesar de nessa época eu já estar trabalhando em exposições de arte, eu pouco conhecia sobre a história da arte. Essa visita foi marcante também nesse sentido.
>
> Nas galerias da casa encontramos com obras do Frans Krajcberg, também escultor, que usa como matéria-prima para suas obras madeiras advindas do processo de queimadas em prol do desmatamento para obtenção de lucros. Suas obras tem cheiro, cheiro esse que chamou a atenção de Pucca em toda a visita. As linhas que imprimiam aos videntes a justa medida de distanciamento das obras eram ignoradas por Pucca, que insistia em cheirar e se aproximar. É muito bonito ver como diferentes formas de conhecer exigem de nós diferentes organizações corporais e espaciais. Pucca, para visitar essa exposição, precisava cheirar. Ora ela conseguia, ora não. O fato é que a maior experiência desse dia aconteceu nos jardins. Lá estavam as imensas esculturas de Rodin. Todas de ferro. Nos posicionamos diante de uma escultura de um homem, cuja expressão corporal sugeria que ele estava vindo em nossa direção, apontando um dedo de uma das mãos também em nossa direção, como quem esta pronto para travar uma tensa discussão.
>
> Essa foi a descrição que eu ouvia diante da obra, o que muito me ajudou a entender a postura corporal do homem esculpido, mas o que trouxe ali naquele dia a dimensão estética da obra foi a discussão que Pucca aceitou travar com ele. Foi isso. Depois de alguns minutos diante da obra, Pucca, que estava sentada, levantou-se e, olhando para cima, para o rosto do homem, começou a andar para trás, dando movimento à cena, ensaiando rosnar, como quem tivesse respondendo a um convite feito pelo artista. A tensa discussão ia começar.
>
> (Memórias de um encontro, 2011).

Trago esse relato para, por meio de mais uma contribuição, pensarmos, no cão como um mediador. Assim como Astor no teatro, Pucca, diante de Rodin, tornou-se uma mediadora estética daquela obra de arte. A descrição da obra não tinha trazido consigo a força de sua expressividade.

Tal força jamais poderia ser expressa por palavras que a tentassem traduzi-la. A expressividade é algo com que, nesse contexto, temos de lidar lidar na carne, na pele.

Ao aceitar o convite da obra, ou melhor, ao ser tomada pelo convite da obra, Pucca me assustou. Meu coração foi tomado de batidas aceleradas, medo foi o que me veio. Medo da postura dela, dela enquanto guia estar errando, desviando-se de seu trabalho. O mais importante é compreender que o medo que me toma a partir da (re)ação de Pucca é o medo que habita em mim de reagir diante do que me toma. Há, nos animais, algo que talvez a maior parte de nós tenhamos perdido diante da vida e também da arte, que é a capacidade de reagir, de se deixar tomar, de responder expressivamente com todo o corpo ao mundo que habitamos.

Eis aqui o que este artigo pretende despertar: a mediação (assim como a arte) como um processo entre público e obra – inclusive, podendo o público ser um não humano. O que a relação com os animais nos permite acessar do mundo, das obras de arte e de nós mesmos? Falamos sempre de algum lugar, mas também ouvimos sempre de algum lugar. Somos capazes de ouvir os animais do lugar de onde eles falam? Que humanidade a relação com nossos animais constrói em nós? Que tipo de animalização produz a humanidade que nos tornamos?

Afetar e ser afetado pelas histórias que contamos sobre os animais, contar essas histórias levando em conta o ponto de vista dos animais: é isso o que quero produzir com as histórias que conto.

PARA NOS DESPEDIRMOS

O processo de escrita de meus trabalhos é também um processo de reconstrução da minha própria experiência de deficiência.

O encontro com muitas pessoas com deficiência, teóricas ou não, é determinante para minha construção de um corpo político, para a construção da deficiência não só de modo descritivo, como me apresentou Mingus (2018), mas também para a construção de uma mulher politicamente com deficiência.

> Quando digo "descritivamente com deficiência", refiro-me a alguém que tem a experiência vivida de ser pessoa com deficiência. Elas podem não falar sobre capacitismo, discriminação ou até mesmo se chamar de "com deficiência", mas elas sabem o que é usar uma cadeira de rodas, sentir dor crônica, ter pessoas olhando para você, ser institucionalizada, andar com uma cinta, estar isolada, etc. Existem muitas pessoas que são descritivamente com deficiência que nunca se tornaram ou se identificaram como "politicamente com deficiência". Quando digo "politicamente com deficiência", quero dizer alguém que é descritivamente com deficiência e tem um entendimento político sobre a experiência vivida. Quero dizer de alguém que tem uma análise sobre capacitismo, poder, privilégio, que se sente conectada e é solidária com outras pessoas com deficiência (independentemente da linguagem que você usa). Refiro-me a alguém que pensa a deficiência como uma identidade/experiência política, alicerçada na sua vivência descritiva. (O mesmo é verdade para descritivamente queer, descritivamente mulher não branca, descritivamente adotada e assim por diante) (Mingus, 2018, s.p.).

A autora nos faz um convite para apostar em corpos e movimentos que derrubem o que está estabelecido e possam criar um caminho diferente para todas nós, não apenas para algumas de nós. Apostar numa feiura e numa magnificência, em vez de apostar numa política de desejabilidade e beleza. Apostar na magnificência de um corpo que treme, que se espalha, que ocupa espaço, que precisa de ajuda, mexe-se, esgueira-se, manca, baba, que é um corpo-com-cão-guia. Apostar no poder e na magia do feio, do magnífico, conhecendo as maneiras pelas quais mais temos sido temidos, vendo que nossa estranha feiura, nossas estranhas composições são algumas de nossas maiores forças.

A proposta de uma acessibilidade estética como reparação histórica é também sobre o feio, sobre o estranho e o que há de magnífico neles; é sobre inverter as ordens estabelecidas, é sobre abrir, aleijar, quebrar.

Por fim, leitores, afirmo que este é um trabalho sobre a vida, sobre os encontros que libertam, sobre as dependências que produzem autonomia. É um artigo sobre o que é possível, sobre a beleza de poder contar histórias e dividi-las com quem nos pode ler.

Mais do que responder a alguma questão, este artigo pretendeu trazer narrativas que gerassem questões. Colocar boas questões também deve ser uma direção da acessibilidade estética. A acessibilidade estética leva em conta que, se há uma coisa que todos nós temos, sem exceção, é um corpo. Tomar esse corpo – com suas marcas, com suas histórias, com suas possibilidades e sensorialidades –, como ponto de partida da mediação é um pilar importante.

Arriscaria dizer, a essa altura, que uma experimentação estética deva partir então dos seguinte pilares: ela é coletiva; investe nos laços, nas conexões; investe na empreitada com humanos e não humanos; ela parte do corpo com suas marcas e histórias, com seus mundos possíveis; ela toma efetivamente o outro como *expert*.

Por fim, parece-me importante retomar que um manual não é garantia de um caminho seguro, de um caminho dado, passível de organizar um método permanente de fazer um programa de acessibilidade; ao contrário, cada nova situação coloca um novo problema. O trabalho com a acessibilidade exige de nós que sejamos capazes de suportar uma não garantia. Acessibilidade não é um lugar de chegada, mas um ponto de partida. Acessibilidade é transformação, ruptura e desvio. Exige de nós coragem para viver fora do pronto, do dado, do universal.

Ainda é tempo, e vale lembrar que a acessibilidade é uma política construída com pessoas com deficiência no dia a dia. Exige dos corpo-normativos um investimento e disponibilidade para receber nossos corpos.

É algo próximo da prática de um malabarista na corda bamba, que não se deixaria amarrar para prevenir uma queda: se assim o fizesse, ele estaria seguro quanto ao seu destino, mas não pareceria um homem muito habilidoso. O propositor de um programa de acessibilidade deveria, diante dessa proposta, ser um propositor malabarista, capaz de criar um corpo que suporte o desequilíbrio, a instabilidade.

Por último, ler este artigo esperando com ele aprender a fazer um bom trabalho de acessibilidade é contrário a esse próprio objetivo. Mesmo assim, torço para que, nesse seu deslizar por essa leitura, estas palavras sejam também mais uma ferramenta para que seja possível criar cada vez mais um trabalho que se ocupe de uma produção mais estética no campo da arte e dos espaços culturais.

Deixo registrados, aqui, meus agradecimentos à amiga e orientadora Márcia Moraes, que me acompanha em inúmeros de meus trabalhos e me acompanhou na escrita deste artigo.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. A.; MORAES, M. Proposições não técnicas para para uma acessibilidade estética em museus: uma prática de acolhimento e cuidado. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v. 19, n. 2, 2019.

ALVES, C. A. *E se experimentássemos?* Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais. Cidade: Appris, 2020.

DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

GAVÉRIO, M. A. *Medo de um planeta aleijado?* Notas para possíveis aleijamentos da sexualidade. Cidade: Áskesis, 2015.

ANDRADE, C. O. *Como começa um museu?* Um estudo sobre os reflexos da interação entre museu e público. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense, 2020.

MINGUS, M. Disability Justice is Simply Another Term for Love. *Leaving Evidence*, 2018. Disponível em: https://leavingevidence.wordpress.com/2018/11/03/disability-justice-is-simply-another-term- for-love/. Acesso em: maio 2020.

SUNAURA, T. *Beasts of Burden:* Animal and Disability Liberation. Cidade: The New Press, 2017.

GESTÃO

CARTAS COMO UM GÊNERO POSSÍVEL NA PROPOSIÇÃO DE ATIVIDADES PARA A REMIÇÃO DE PENA POR LEITURA

Fernanda Mendes Soares Barreiros[1]

RESUMO

Este artigo parte de reflexões sobre a construção de políticas públicas para o livro, a leitura e a literatura no ambiente prisional. Tais reflexões foram realizadas no âmbito de minha participação no curso de Gestão Cultural do Centro de Pesquisa e Formação (CPF) do Sesc São Paulo, incluindo a redação do trabalho de conclusão desse curso, feito sob orientação da pesquisadora Juliana Santos. O objetivo deste texto é traçar uma arqueologia do percurso normativo da remição de pena através da leitura no Brasil, bem como de uma elaboração do direito à literatura no cárcere. A partir disso, este artigo justifica a proposição de atividades do gênero "cartas" para o pleito de redução da sentença de pessoas privadas de liberdade por meio de práticas de leitura literária, em alinhamento com a Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Palavras-chave: Direito à literatura. Formação leitora. Remição de pena por leitura. Escrita de cartas.

ABSTRACT

This article stems from thoughts on the development of public policies for books, reading and literature in the prison environment. These reflections were carried in the scope of my participation in the Cultural Management course at Centro de Pesquisa e Formação (CPF) of Sesc São Paulo, including the writing of the final paper for this course, under the guidance of researcher Juliana Santos. The aim of this text is to trace an archeology of the normative path of sentence redemption through reading in Brazil, as well as a construction of the right to literature in prison. Based on this, the article justifies the proposal of "letter"-genre activities as a means of requesting sentence reduction for incarcerated individuals through literary reading practices, in alignment with Resolution nº. 391/2021 of the National Council of Justice (CNJ).

1 Formada em Letras pela pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela mesma universidade. Atua como mediadora de leitura no Centro de Progressão Penitenciária (CPP) Dra. Marina Marigo Cardoso de Oliveira, junto à Associação Liberdades Poéticas. *E-mail*: fernandamsbarreiros@gmail.com.

Keywords: Right to literature. Reader education. Sentence redemption through reading. Letter writing.

APRESENTAÇÃO

Evocar, (re)conhecer, (re)elaborar e (re)construir são atividades desencadeadas em nosso universo íntimo quando nos colocamos em contato com a literatura. Já está posto que a arte literária é indispensável para pensar a formação integral *do indivíduo*, e não por acaso é compreendida como um direito básico inalienável, contido na categoria de direitos culturais conquistados, estabelecidos e avalizados por diversos planos e programas nacionais e internacionais.

No entanto, as formas como somos expostos a essa arte, muitas vezes, respondem a padronizações e práticas escolarizadas que condicionam o texto literário somente aos rendimentos da educação formal, desconsiderando a literatura enquanto um elemento cultural com potencialidades mais amplas que envolvem um conjunto de expressões humanas manifestadas também na oralidade, no ato primordial de se narrar uma história, por exemplo.

Para refletir sobre a aproximação com a arte literária é necessário partir do princípio que ler e escrever extrapolam os contornos da alfabetização no sentido de apreender códigos e decifrar signos, e associa-se muito mais à apropriação de uma tradição cultural do escrito da qual somos parte. Relacionar-se com o campo das linguagens significa desenvolver condições plenas de mobilizar habilidades e conhecimentos para se operar um texto, construindo e negociando seus sentidos em relação a outros textos e posicionando-se diante da rede discursiva que o constitui. Para que esse movimento ocorra, é necessário que as práticas de leitura e escrita reconheçam e valorizem as posições de *sujeito leitor* e *sujeito autor*.

Com o objetivo de contribuir com as discussões sobre os espaços destinados à literatura no contexto prisional, e tendo em vista o olhar para *o sujeito* que se constrói, toma posição e produz a partir de atividades de leitura e escrita desenvolvidas e mediadas por narrativas literárias, este artigo busca traçar uma arqueologia do percurso normativo da remição de pena através da leitura no Brasil, bem como de uma elaboração do direito à literatura no cárcere. Este texto busca também sugerir a proposição de atividades com o gênero "cartas", em diálogo com a Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), para possibilitar o pleito da redução da sentença de pessoas privadas de liberdade por meio da leitura. As reflexões aqui propostas foram desenvolvidas no âmbito de minha participação no curso de Gestão Cultural do Centro de Pesquisa e Formação

(CPF) do Sesc São Paulo, no qual pude desenhar um projeto-ação propondo a realização de rodas de leitura literária e de escrita de cartas, em uma penitenciária feminina localizada na cidade de São Paulo, a fim de que as mulheres participantes pudessem acessar o dispositivo legal da remição de pena através da leitura.

A REMIÇÃO DE PENA POR LEITURA E A ELABORAÇÃO DO DIREITO À LITERATURA NO CÁRCERE

A remição de pena é um benefício, garantido em nossa legislação, que permite a redução do tempo de condenação de pessoas privadas de liberdade de acordo com a prática de algumas atividades. Esse instituto teve início com a promulgação da Lei nº 7.210, também conhecida como Lei de Execução Penal ou LEP, em 11 de julho de 1984. Inicialmente, a remição aplicava-se exclusivamente ao trabalho, admitindo que a pessoa privada de liberdade reduzisse um dia de sua pena a cada três dias trabalhados, desde que a jornada diária fosse de, no mínimo, seis horas e, no máximo, oito.

Ao longo dos anos seguintes, houve avanços para o caso específico da educação no sistema prisional; criou-se, então, uma agenda que buscava atuar prioritariamente em duas frentes: na consolidação de diretrizes nacionais que visassem garantir o acesso a esse direito pelas pessoas privadas de liberdade; e na construção de ações que permitissem a remição de pena pelo estudo, da mesma forma como já era prevista a redução de sentença pelo trabalho. Iniciou-se, portanto, um processo de normatização de um dispositivo legal que contemplasse a realização de atividades educacionais como forma de reduzir o tempo de condenação de pessoas privadas de liberdade. Esse processo passou pela elaboração de 27 Projetos de Lei Complementar até se concretizar na Lei nº 12.433, publicada em 29 de junho de 2011, que instituiu o estudo como mais uma via para a remição de penas privativas de liberdade.

Esse avanço na legislação ocorreu em resposta a uma conjunção de fatores ligados à superlotação nas prisões, que agravava as condições desumanas e inconstitucionais a que essas pessoas estavam submetidas no cumprimento de suas penas ou enquanto aguardavam julgamento. Tal cenário crítico intensificou uma série de problemas estruturais na oferta de segurança, de saúde e de educação, bem como na garantia de outros direitos humanos básicos, além de contribuir para o aumento de episódios de revoltas e rebeliões violentas no sistema prisional. Como consequência, o tema da "questão carcerária" no Brasil ganhou destaque no debate político, impulsionando a defesa de pautas voltadas aos direitos humanos da população encarcerada.

Em paralelo a isso, a leitura também ganhava relevância enquanto uma prática apta a integrar o instituto da remição de pena. O primeiro projeto que buscou contemplar essa modalidade teve início ainda em junho de 2009, antes mesmo da aprovação e publicação da Lei nº 12.433/11. A proposta piloto ocorreu na Penitenciária Federal de Catanduvas, no Paraná, e foi autorizada pelo então Juiz Federal Corregedor Sergio Fernando Moro, que esboçou seu formato de execução e indicou a primeira obra a ser lida pelos custodiados: *Crime e castigo*, de Fiódor Dostoiévski. A organização e as justificativas para o projeto foram redigidas na Petição Nº 2009.70.00.009996-4/PR – Remição pela Leitura[2], sendo esse documento, portanto, o primeiro registro burocrático para a regulamentação da remição de pena por leitura no Brasil.

Destaco aqui alguns elementos importantes presentes do texto dessa Petição para analisar quais argumentos, justificativas e diretrizes orientaram essa primeira iniciativa de remição de pena por leitura no País. Chama a atenção a qualificação do tipo de obra indicada nesse projeto: "um exemplar de livro clássico da literatura" – revelando que não houve, pelo menos naquele momento, uma preocupação acerca das dimensões que envolvem uma formação leitora –, como, por exemplo, a importância em oferecer um acervo que transitasse entre o popular e o canônico.

Para a realização do projeto, a Petição estabelecia um "grupo aproximado de 22 presos por vez, o prazo de duas semanas para a leitura da obra e apresentação da resenha a seu respeito", além de definir que a "participação é voluntária". Sobre a resenha que deveria ser escrita por cada participante, determinou-se a necessidade da avaliação desta pelo Conselho da Comunidade[3], sem que tenham sido evidenciados quais critérios deveriam ser observados para a aprovação das produções textuais destinadas à remição de pena pela leitura. No entanto, é ressaltado que o melhor texto eleito pelo Conselho seria premiado com mais um dia, além dos quatro já previstos no abatimento da sentença.

Com o objetivo de fundamentar normativamente a remição de pena por leitura, Sergio Moro comparou essa prática às atividades laborais já

2 O texto da Petição Nº 2009.70.00.009996-4/PR pode ser lido na íntegra na tese de doutorado *A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil*, de Eli Narciso Torres (UNICAMP, 2017).

3 Órgãos previstos na LEP, de 1984. Eles visam aumentar a participação da sociedade civil na formulação e no monitoramento de políticas penais locais. Esses Conselhos são organizações da sociedade civil (OSCs), sem fins lucrativos, e se organizam sob a forma de associações civis compostas por representantes de diversos segmentos envolvidos na execução de penas criminais; devem ser instalados pelo Juízo de Execução..

consideradas pela legislação enquanto meio para a redução penal, "admitindo que o esforço intelectual em estudos sirva por equiparação ao trabalho, para remição". Essa analogia com o trabalho foi conformada de maneira a justificar, no âmbito legal, a validade da leitura enquanto atividade capaz de integrar o instituto da remição de pena, dado que o estudo, uma prática cuja aproximação poderia se evidenciar mais naturalmente, passou a integrar a LEP para fins de remição somente em 2011, com a promulgação da Lei nº 12.433.

Por fim, outro fator que chama atenção na Petição é o argumento utilizado para defender esse formato de remição de pena: o de que esse seria um projeto de baixo custo de implementação. Ou seja, a justificativa para a oferta dessa prática se alinha, nesse texto peticionário, mais à necessidade de dar uma resposta financeiramente conveniente ao contexto de carência e dificuldades do Estado em cumprir com o dever de assegurar, para o público privado de liberdade, direitos fundamentais consagrados nas legislações nacionais; e menos a, propriamente, promover iniciativas tanto de fomento à leitura e ao acesso ao livro, como de reconhecimento do direito à literatura.

Em 2011, foram tomadas ações para ampliar a remição da pena por leitura para todas as unidades prisionais federais. No ano de 2012, a Corregedoria-Geral da Justiça Federal e o Departamento Penitenciário Nacional (Depen) lançaram a Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012, qual é disciplinada o Projeto Remição pela Leitura no âmbito das penitenciárias federais. Essa portaria ainda sustenta o embasamento legal da redução penal na analogia feita com o trabalho, nos mesmos termos do projeto apresentado por Moro, e passou também a contemplar em seu texto a Lei nº 12.433/2011, associando a prática da leitura a ações complementares para o fomento dessa oferta de educação nas prisões. Tal Portaria determina que:

> Art. 3º: A participação do preso dar-se-á de forma voluntária, sendo disponibilizado ao participante 1 exemplar da obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras, de acordo com as obras disponíveis na Unidade, adquiridas pela Justiça Federal, pelo Departamento Penitenciário Nacional e doadas às Penitenciárias Federais.
>
> Parágrafo único. Tendo em vista a real efetivação do projeto, é necessário que haja nos acervos das Bibliotecas das Penitenciárias Federais, no mínimo, 20 (vinte) exemplares de cada obra a serem trabalhadas no projeto (Brasil, 2012).

Assim, para uma execução adequada desse projeto, passou a ser desejável a constituição e a manutenção de um acervo, nas bibliotecas das

penitenciárias federais, com no mínimo 20 exemplares de cada obra. No que diz respeito à seleção bibliográfica, o texto amplia a diversidade de títulos que podem ser lidos pelas pessoas privadas de liberdade, para fins de remição, contemplando outras possibilidades de leitura para além do expresso no termo "literatura clássica", presente na petição redigida por Sergio Moro, ainda que discursivamente essa formulação ainda preserve um imaginário canônico.

Essa normativa também estabelece diretrizes mais precisas quanto aos prazos e critérios para alcançar a remição, além de limitar a redução da pena pela leitura a, no máximo, 48 dias no prazo de um ano:

> Art. 4º Segundo o critério objetivo, o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período uma resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 04 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras lidas e avaliadas, terá a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da Unidade (Brasil, 2012).

Em relação ao público-alvo, a Portaria orienta o atendimento daqueles(as) em situação de privação de liberdade que sejam alfabetizados(as) e que, preferencialmente, não estejam frequentando a escola básica ou nenhuma outra atividade extracurricular:

> Art. 6º, inciso III: todos os presos da unidade que tenham as competências de leitura e escrita necessárias para execução das atividades referentes ao mesmo, principalmente aqueles que não estiverem sendo atendidos pela escola regular ou por outras oficinas/projetos extracurriculares (Brasil, 2012).

Para concessão da remissão da pena, a pessoa participante deveria também escrever uma resenha a ser avaliada por uma comissão pedagógica que, segundo o Art. 6º, inciso I da referida Portaria, seria "nomeada pelo Diretor de cada Penitenciária Federal e presidida pelo(a) Chefe(a) da Divisão de Reabilitação da respectiva Unidade" (Brasil, 2012). Os critérios estabelecidos para a avaliação dos textos produzidos deveriam observar os princípios da:

a) Estética: respeitar parágrafo; não rasurar; respeitar margem; letra cursiva e legível;

b) Limitação ao tema: limitar-se a resenhar somente o conteúdo do livro, isto é, não citar assuntos alheios ao objetivo proposto;

c) Fidedignidade: proibição de resenhas que sejam consideradas como plágio.

É importante pontuar que, em alguma medida, as deliberações presentes neste Artigo 6º – tanto no que diz respeito à restrição de participantes que não fossem alfabetizados ou que fossem pouco alfabetizados, quanto no que concerne aos critérios exigidos para a aprovação das resenhas –, excluem quem não teve garantias de uma boa formação escolar. Essas deliberações, sobretudo circunscrevem a leitura apenas ao universo letrado, colocando-se distantes de práticas e propostas que apostam, por exemplo, na oralidade também como uma dimensão da formação leitora.

Após o cumprimento de todo esse processo de leitura, escrita e avaliação dos textos produzidos, a comissão pedagógica encaminhava o resultado, via ofício, ao juiz da execução de penas de cada estabelecimento penal federal, de modo que fosse feita uma aferição do aproveitamento da atividade para conceder, ou não, a remição de pena.

Essa prática ganhou aderência entre as unidades prisionais federais, dando margem para a criação, em 2013, da Recomendação nº 44 do CNJ. Essa Recomendação estabeleceu as primeiras orientações para a efetivação da leitura enquanto prática para reduzir o tempo de reclusão em todo o sistema prisional brasileiro – incluindo os estabelecimentos prisionais estaduais, nos quais se encontra, sob custódia, quase a totalidade da população prisional brasileira. Diferentemente das redações dos documentos anteriores, o texto do CNJ buscou alicerce diretamente na Lei nº 12.433/2011 (que dispõe sobre a remição de pena por estudo, como mencionado anteriormente), além de também considerar outras legislações que preconizam o direito e o acesso à educação, abandonando as formulações anteriores que buscavam uma equiparação da prática da leitura à realização de um trabalho intelectual. Já no Artigo 1º da Recomendação, é indicado aos tribunais que:

> I- para fins de remição pelo estudo (Lei nº 12.433/2011), sejam valoradas e consideradas as atividades de caráter complementar, assim entendidas aquelas que ampliam as possibilidades de educação nas prisões, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, entre outras, conquanto integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) da unidade ou do sistema prisional local e sejam oferecidas por instituição devidamente autorizada ou conveniada com o poder público para esse fim (Brasil, 2013).

Nesse artigo inicial, o CNJ expressa uma compreensão mais ampla sobre as possibilidades de educação no cárcere, contemplando outras dimensões da formação e do desenvolvimento "dos indivíduos, tais como as de natureza cultural, esportiva, de capacitação profissional, de saúde, dentre outras", de maneira complementar ao estudo formal – e que podem, portanto, integrar o instituto da remição de pena nos termos da Lei nº

12.433/2011. A saber, a prática da leitura é nominalmente citada nessa Recomendação, no inciso V desse mesmo artigo, em concordância com o trecho exposto acima e no sentido de estimular tal atividade no âmbito da redução penal, especialmente "para apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional", tendo em vista a incapacidade do Estado de garantir, à população prisional, o acesso a esses direitos.

Em relação às diretrizes para a admissão da leitura no contexto da remição, foram mantidas algumas especificações que já haviam sido dispostas na Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012 – como, por exemplo, a garantia de um acervo com no mínimo 20 exemplares de uma "obra literária, clássica, científica ou filosófica, dentre outras"; a participação voluntária de leitoras e leitores; o prazo de 21 a 30 dias para a leitura do título e apresentação de uma resenha sobre o assunto; e a redução de quatro dias da pena dos participantes, sendo permitida, para fins de remição, a leitura de, no máximo, 12 livros por ano. Cabe destacar uma novidade na formulação dessa Recomendação: a preocupação em assegurar a participação, na possibilidade de remição de pena pela leitura, de pessoas estrangeiras em privação de liberdade. Já sobre a avaliação das resenhas entregues, desaparecem da Recomendação os critérios de "Estética", "Limitação ao tema" e "Fidedignidade", que dão lugar a uma orientação geral para que fossem observados aspectos relacionados "à compreensão e compatibilidade do texto com o livro trabalhado".

Assim, com a regulamentação mais expressiva de dispositivos legais que amparam e instituem a possibilidade de remição de pena por meio da leitura, houve uma expansão de projetos dessa natureza no País. Em março de 2020, o Depen publicou a Nota Técnica sobre Remição de Pena pela Leitura[4], com o objetivo de apresentar uma orientação nacional para a institucionalização e o alinhamento dessa atividade em todo o sistema prisional brasileiro. O documento também trouxe um mapeamento, realizado em 2019, com dados relativos à adesão das penitenciárias estaduais a essa prática de redução penal. A pesquisa registrou que 52.233 pessoas privadas de liberdade estavam vinculadas a projetos de remição por leitura existentes em todo o território nacional, o que correspondia a 7,2% do total da população prisional recenseada à época. Ainda sobre esse mapeamento apresentado pelo Depen, chamava a atenção a disparidade, em relação ao que foi determinado pela Recomendação nº 44 de 2013, das orientações quanto à metodologia, aos objetivos, aos prazos de execução e aos processos avaliativos das resenhas escritas. Embora a política de

4 Disponível em: https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/175.

remição de pena por leitura estivesse em processo de consolidação por meio de normativas elaboradas em diversas instâncias legislativas (como portarias, resoluções e termos de cooperação), ainda era necessário pensar em modos de uniformizar as instruções para a implementação dessa prática em todas as unidades federativas.

Cabe ressaltar também o surgimento de eventos para discutir a remição de pena por leitura, como o 1º Encontro Nacional de Remição de Pena pela Leitura, organizado pelo Depen em 2019, e a I Jornada de Leitura no Cárcere, promovida pelo Observatório do Livro e da Leitura[5], em 2020. Esse último teve o objetivo de identificar as boas práticas sociais de leitura existentes no sistema carcerário brasileiro, de modo a refletir sobre elas, dar-lhes visibilidade e disseminá-las, desenvolvendo a formação de educadores e monitores que atuam no sistema prisional e buscando formar também voluntários para apoiar a ampliação da rede de projetos de leitura na prisão. A realização de eventos dessa natureza levou o tema da leitura como atividade de remição de pena, bem como sua efetivação e universalização, para o debate público; esses eventos, assim, contaram com a presença de servidores penitenciários estaduais e federais; de representantes de instituições que atuam no campo prisional; de profissionais e acadêmicos que pesquisam e produzem conhecimento nos campos da educação e da formação leitora; e de OSCs. Dessa forma, tais eventos cumpriram um papel importante na mobilização de diversos atores sociais em torno da questão sobre o papel da leitura e da escrita no cárcere, especialmente no que diz respeito ao questionamento da forma como essas práticas eram pautadas para fins de remição de pena. Esse cenário impulsionou um movimento de revisão da mencionada Recomendação nº 44 do CNJ, no sentido de buscar uma integração dela com a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei nº 13.696/2018 como uma estratégia para universalizar o acesso aos livros, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas nos cárceres do Brasil.

Assim, em maio de 2021, o CNJ publicou a Resolução nº 391, revogando a Recomendação nº 44 e estabelecendo "procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade". Esse novo dispositivo legal trouxe mudanças conceituais significativas e apoiou-se num repertório de leis, regras e princípios já existentes que versam e instituem sobre direitos humanos fundamentais, como: 1) o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e

5 O Observatório do Livro e da Leitura é uma OSC sediada em Ribeirão Preto (SP) e responsável por realizar diversos projetos de fomento à leitura no ambiente prisional.

pelo Plano Nacional de Educação; 2) o direito da pessoa privada de liberdade à educação, à cultura, a atividades intelectuais e ao acesso a livros e bibliotecas, previsto pela LEP; 3) a instituição da Política Nacional de Leitura e Escrita por meio da Lei nº 13.696/2018; 4) as Regras de Nelson Mandela (Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos), que estabelecem o direito à educação, à biblioteca e às atividades culturais; 5) os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS), que incluem o objetivo de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; dentre outros.

O próprio conceito de "práticas sociais educativas" amplia a concepção de atividades que podem ser abarcadas no pleito pela remição de pena, considerando tanto aquelas organizadas formalmente por sistemas de ensino, quanto práticas não-escolares de naturezas diversas (cultural, esportiva, de capacitação profissional etc.), além daquelas voltadas para a leitura.

A mencionada Resolução nº 391 também aportou a garantia do acesso às atividades de leitura às pessoas com deficiência visual, auditiva e intelectual (por meio da oferta *audiobooks* e de livros em braille) e às pessoas não alfabetizadas, recomendando iniciativas que levem em consideração diferentes níveis de letramento (leituras em pares e os já mencionados *audiobooks*). Além disso, possibilitou a elaboração de outros tipos de produções, como desenho ou relatório de leitura oral, para a validação final do processo com fins de remição de pena.

Ainda em 2021, o CNJ, por intermédio do programa Fazendo Justiça, passou a planejar e formatar ações voltadas a subsidiar a construção do Plano Nacional de Fomento à Leitura nos sistemas prisional e socioeducativo. Tal Plano foi organizado em três pilares: 1) organização de acervos, prevendo estratégias de atualização, diversificação e ampliação deles; 2) aprimoramento das práticas de fomento e qualificação da leitura; e 3) universalização do acesso à leitura, com parâmetros de acessibilidade, em uma perspectiva de integração às demais práticas sociais e educativas existentes nos estabelecimentos prisionais e nas unidades socioeducativas.

Um das ações realizadas por essa iniciativa foi a produção do *Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Prisional* (2023), que apresentou uma pesquisa quantitativa e qualitativa feita nos ambientes de privação de liberdade com o objetivo de mapear e qualificar as informações sobre a situação, nas prisões, do acesso à leitura e à sua promoção. Dentre as muitas contribuições trazidas por esse Censo, destaco a construção de recomendações para a estruturação do Plano Nacional de Fomento à Leitura, baseada nas seguintes premissas:

1. A literatura como direito fundamental

Essa premissa parte do texto seminal "O direito à literatura", de Antonio Candido. Nele, o autor argumenta que a desigualdade socioeconômica cria percepções paradoxais da realidade, nas quais certos direitos, como o acesso a bens culturais, são negligenciados, apesar de reconhecidos como universais. Ele defende que, além de garantir necessidades materiais para a sobrevivência física, é fundamental garantir também o acesso a bens que preservem a integridade espiritual dos indivíduos. Nesse sentido, é imprescindível construir políticas públicas que universalizem, no sistema prisional, o direito à literatura, reconhecendo seu poder transformador e humanizador.

2. A universalização e a democratização do direito ao livro e à leitura

A construção de um plano nacional de leitura no cárcere deve assegurar o acesso universal e democrático aos livros e à leitura, o que implica oferecer bibliotecas com acervos atualizados, diversos e acessíveis, além de investir em recursos humanos e na criação de programas de leitura integrados às educações formal e não formal. Também é fundamental promover mudanças na cultura institucional, envolvendo gestões penitenciárias e o Poder Judiciário, ampliando o diálogo entre essas esferas e implementando estratégias que facilitem a remição de pena pela leitura, além de divulgar boas práticas e metodologias que possam ser replicadas.

3. As concepções que permeiam as práticas da leitura

Segundo essa premissa, a formação leitora deve ir além da alfabetização, proporcionando experiências significativas com o texto literário e considerando os interesses e a singularidade dos leitores. É essencial ter bibliotecas com acervos diversificados, abrangendo tanto o popular quanto o canônico, e práticas de leitura variadas, como rodas de conversa e clubes de leitura, que promovam a socialização das experiências de leitoras e leitores e estimulem o diálogo.

4. A transversalidade como mecanismo de gestão das políticas públicas para o fomento do direito ao livro e à leitura

A construção e a implementação de uma política nacional de leitura no sistema prisional não deve prescindir da adoção da transversalidade; ela envolve a comunicação e colaboração entre diferentes instituições, servindo como mecanismo. É essencial instituir um comitê gestor interinstitucional para coordenar e alinhar as ações a serem tomadas, com participação ativa dos Poderes Executivo e Judiciário, além de estabelecer uma relação de confiança entre gestores públicos e sociedade civil para garantir a efetividade da citada política.

É importante perceber, ao longo do percurso normativo que estabelece a remição de pena por leitura no Brasil, que nem sempre o direito à literatura foi uma premissa essencial na formulação de diretrizes para a concepção e a implementação de atividades de natureza literária nas prisões. Os primeiros projetos que surgiram com a intenção de contemplar a leitura como uma prática apta a integrar a instituição da remição de pena registram, como justificativa para tal – e também como vantagem –, o fato de essa ser uma alternativa financeiramente viável ao Estado (conforme explicado mais anteriormente neste texto), especialmente se comparada a outras modalidades de redução penal que se apoiam em direitos negligenciados à população prisional, como o direito ao trabalho e o direito à educação.

Com o passar do tempo, a leitura saiu de um campo alusivo, em que era inicialmente apresentada como uma possibilidade de remição de pena apenas em analogia – ou em equivalência – ao trabalho, uma vez que demanda um trabalho intelectual; para ser, enfim, considerada uma prática em si: educativa, formativa e cultural de fato. Portanto, a literatura passou a ser elaborada na categoria de direito das pessoas privadas de liberdade, um direito que eventualmente responde a demandas subjetivas da imaginação, da fabulação, da construção e da descoberta de si por meio da expressão da arte literária e do contato com ela. Dessa forma, o que observamos nessa trajetória foi não só a elaboração do direito à literatura, mas também o reconhecimento de que necessitar dela é essencialmente humano. Como consequência disso, houve a formulação de políticas públicas para a existência, disseminação e garantia da literatura no sistema prisional.

Entretanto, é preciso não esquecer que a realização de programas e políticas de livros, leitura e literatura, bem como a adesão a essas iniciativas, esbarram sistematicamente na materialidade do cárcere brasileiro: as estruturas das prisões são, em sua maioria, precárias e não foram originalmente idealizadas para comportar atividades de ressocialização intramuros, o que muitas vezes inviabiliza a organização e a ampliação de práticas voltadas para os campos da cultura e da educação nos ambientes prisionais.

A REMIÇÃO DE PENA POR LEITURA NO ESTADO DE SÃO PAULO: PERSPECTIVAS EM DISPUTA

Em fevereiro de 2020, quando ainda vigorava como dispositivo legal para a remição de pena pela leitura a Recomendação nº 44 do CNJ, veio a

público um ato censório praticado pelo então diretor executivo da Funap[6], o Coronel Henrique Pereira de Souza Neto (nomeado pela gestão estadual de João Dória). Souza Neto não remeteu uma doação de 240 livros do projeto Remição em Rede[7] para as penitenciárias atendidas pelo programa. A justificativa apresentada para a censura se limitou a expressar que uma das obras adotadas no âmbito do projeto em questão não correspondia às propostas da nova gestão da Fundação. Após uma ampla repercussão negativa em torno das declarações de Souza Neto, todos os livros que tinham sido barrados – incluindo obras de autores e autoras como Gabriel Garcia Márquez, Albert Camus, Isabela Figueiredo, Leonardo Padura, dentre outros(as) –, tiveram sua remissão autorizada e, assim, foram destinados às devidas prisões.

Esse episódio refletiu um importante desarranjo conceitual entre as proposições do Governo do Estado de São Paulo e os grupos de trabalho da sociedade civil em torno do tema da leitura literária no ambiente prisional. Logo após esse acontecimento, foi publicada, no Diário Oficial da União (DOU) de 7 de julho de 2020, a Portaria DIREX nº 52, com a finalidade de regular a gestão e a metodologia do programa de Incentivo à Leitura "Lendo a Liberdade" (PROLLIB), realizado sob a responsabilidade da FUNAP. Convém dizer aqui que, antes da veiculação desse ato normativo, grupos de mediadoras e mediadores voluntárias(os) já realizavam – fosse via convênio com organizações sem fins lucrativos, fosse via projetos de extensão universitários, acordados diretamente com as unidades prisionais – rodas de leitura para fins de remição de pena, em observação às diretrizes implementadas pelo CNJ por meio da publicação da Recomendação nº 44, em 2013. Entretanto, após a edição da Portaria DIREX nº 52, todas as tratativas para a execução de atividades e práticas de leitura voltadas à redução penal passaram a ser mediadas pela FUNAP, integrando o PROLLIB.

O texto da Portaria DIREX nº 52 ressalta, estrategicamente, proposições que versam sobre a importância de promover a leitura e a escrita entre as pessoas privadas de liberdade, de modo a lhes proporcionar oportunidades de reinserção social, valorizando a diversidade de autores,

6 A Fundação "Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel" (FUNAP) foi instituída pelo Governo do Estado de São Paulo por meio da Lei nº 1.238, de 22 de dezembro de 1976. É vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária e tem como objetivo desenvolver políticas públicas para a ressocialização de pessoas privadas de liberdade por meio de programas e projetos sociais, ofertar assistência jurídica, formação social e profissional, postos de trabalho e atividades culturais aos reeducandos do estado de São Paulo.

7 O projeto Remição em Rede foi criado pela ONG Mulheres do Brasil e organiza rodas de leitura em diversos presídios do estado de São Paulo com o objetivo de contribuir com a remição de pena pela leitura.

gêneros e estilo literário na composição dos acervos prisionais. Além disso, tal Portaria repudia explicitamente qualquer ato censório (formulação que buscou responder diretamente à censura cometida anteriormente pela própria FUNAP) e busca uma padronização metodológica para os processos de remição de pena por leitura. O documento ainda institui práticas bastante prescritivas para a realização dos encontros literários, fundamentando-se não no bojo dos repertórios teóricos que pesquisam o tema da formação de leitores, e sim no que o texto denomina "processo ensino-aprendizagem". Tal fundamentação está refletida, por exemplo, no uso de termos como "aluno-leitor" e "prova/resenha". Sobre a participação de pessoas em privação de liberdade no PROLLIB, segundo o texto, ela deve se dar de forma voluntária, desde que o(a) participante tenha as "competências de leitura e escrita necessárias para a execução das atividades".

As resenhas produzidas a partir da obra trabalhada foram reduzidas à condição de "provas", com atribuição de notas de acordo com critérios que primam:

a. Pela adequação do resumo geral da obra: até 5 pontos.
b. Pela pertinência das considerações pessoais sobre a obra: até 4 pontos.
c. Pelo emprego correto da Língua Portuguesa: até 1 ponto.

Concluída a correção, o avaliador ou a avaliadora deve classificar os trabalhos elaborados com base nos resultados obtidos pelos "alunos-leitores", observando as seguintes faixas de desempenho da leitura:

a. Apto com louvor: a partir de 9 pontos;
b. Apto: de 4 pontos a 8 pontos;
c. Inapto: de 0 (zero) pontos a 4 pontos.

Cabe dizer que essa Portaria sistematizou uma metodologia que vai contra às concepções, acerca da formação leitora, de que a leitura literária é capaz de ofertar espaços de negociação coletiva de significados, de apreensão da linguagem e de uma consequente elaboração de narrativas subjetivas. Ao contrário, tal dispositivo submeteu as potencialidades da literatura a um rendimento puramente formal. Para além disso, a criação, na Portaria, de uma comissão responsável pela escolha de obras literárias passíveis de serem trabalhadas no ambiente prisional demonstrou ser, em alguns momentos, uma manobra de controle dos títulos lidos na abrangência dos projetos de remição de pena pela leitura.

Conforme já mencionado, em maio de 2021, o CNJ publicou a Resolução nº 391, revogando a Recomendação nº 44. Como explicitado anteriormente, essa edição foi alcançada a partir da mobilização de instituições e organizações intra e extramuros, grupos voluntários de educadores(as), além de pesquisadores e especialistas dos campos da educação e da formação

leitora em torno de uma elaboração do direito à literatura no cárcere. Eles questionaram tanto o ato censório praticado por um diretor executivo da FUNAP, quanto a formulação da Portaria DIREX nº 52, especialmente no que diz respeito à instituição de critérios com atribuição de notas para avaliar as resenhas (também chamadas de "provas"), bem como a exclusão de participantes com baixos níveis de alfabetização. Tais episódios foram considerados como práticas que cerceiam o direito à leitura de pessoas privadas de liberdade.

Respondendo à Resolução nº 391 do CNJ, a FUNAP publicou a Portaria nº 072/00/2021, de 1º de outubro de 2021, que regula a gestão e a metodologia do PROLLIB, na modalidade "leitura livre"[8]; e a Portaria DIREX nº 077/00/2021, de 25 de outubro de 2021, que regula a gestão e metodologia do mesmo PROLLIB, na modalidade "leitura dirigida". As mudanças dessa última Portaria em em relação à Portaria nº 072/00/2021 foram pouco expressivas e buscaram se alinhar mais a um vocabulário conceitual das práticas válidas para a remição de pena do que propriamente às concepções propostas em torno da formação leitora e do direito à literatura. Algumas nomenclaturas foram substituídas; por exemplo, "atividades educativas de ordem literária" passaram a ser chamadas de "práticas sociais educativas", e a "prova/resenha" se transformou em "relatório de leitura". Ambas as novas nomenclaturas fazem alusão a designações presentes na redação da Recomendação do CNJ. Uma alteração mais expressiva nas diretrizes para o pleito da remição por leitura foi a exclusão de critérios com notas para a avaliação das resenhas. No entanto, foi mantida a emissão de conceitos de desempenho do leitor ("leitura apta com louvor"; "leitura apta"; "leitura inapta"), sob a justificativa de que tais conceitos não exerceriam uma função avaliativa dos relatórios de leitura, e sim constituiriam uma base de informações para o aprimoramento do PROLLIB.

Outro ponto que merece destaque é a manutenção, no texto da Portaria nº 077/00/2021, da limitação da participação, nos projetos literários, de pessoas que não tenham as competências de leitura e de escrita necessárias para a execução de certas atividades – como, por exemplo, a produção textual do relatório de leitura. É importante dizer que esse critério vai contra o que foi regulamentado pelo CNJ na Resolução nº 391, que, conforme já mencionado neste artigo, ampliou o escopo da realização

8 A modalidade "leitura livre" não é o ponto focal deste artigo; ela prevê a possibilidade de leitura individual por parte das pessoas privadas de liberdade, e demandaria um projeto atuante dentro das unidades prisionais. É importante mencionar, no entanto, que essa possibilidade de remição de pena por leitura, que não exige a vinculação a programas, foi reconhecida e validada pela Resolução nº 391/2021 do CNJ.

de atividades de natureza literária para fins de redução penal a todas as pessoas em privação de liberdade, alfabetizadas ou não – permitindo, inclusive, a substituição da escrita do relatório de leitura por desenhos ou relatos orais.

Portanto, é pertinente olhar para a Portaria DIREX nº 077/00/2021 sob a ótica de que os movimentos de aproximação dela com as formulações propostas pela Resolução nº 391/2021 do CNJ – que corresponde a uma diretriz nacional a ser considerada na proposição de normativas regionais – foram pontuais e pouco abrangentes no que diz respeito à universalização e à democratização do direito ao livro e à literatura no sistema prisional. Os pressupostos que amparam a implementação de atividades de remição de pena por leitura no estado de São Paulo, expressos pela FUNAP, ainda demarcam uma tendência explícita das agendas conservadoras em disputar, restringir e controlar os espaços de formação e de elaboração de narrativas subjetivas –, espaços esses tão abundantemente oferecidos pela arte literária.

"ESCREVO-TE ESTAS BEM TRAÇADAS LINHAS...": A TROCA DE CARTAS COMO ATIVIDADE EM DIÁLOGO COM O DISPOSITIVO LEGAL DA REMIÇÃO DE PENA POR LEITURA

O que proponho agora é, antes de tudo, um exercício de imaginação: e se fosse possível desenvolver uma atividade de trocas de cartas entre mulheres privadas de liberdade e pessoas livres, mediadas pela literatura? Explico: a intenção, aqui, é argumentar em favor do texto epistolar como uma produção escrita alternativa aos relatórios ou às resenhas produzidas por leitoras privadas de liberdade para perfazer o protocolo da remição de pena por meio da leitura.

A realização dessa atividade prevê a formação de dois clubes de leitura, um intramuros – com mulheres que cumprem pena no Centro de Progressão Penitenciária (CPP) Dra. Marina Marigo Cardoso de Oliveira e que participam de rodas de leitura mediadas pela Associação Liberdades Poéticas[9]; e outro extramuros, composto por um grupo de leitoras e leitores livres, que se envolverão na leitura de uma mesma obra de literatura. O objetivo é que esses dois clubes troquem cartas entre si, dialogando sobre as percepções, as interpretações e os sentidos que construíram a partir do contato com o texto literário.

9 A Associação Liberdades Poéticas, da qual sou integrante, é constituída por um grupo de pessoas voluntárias que atuam no CPP "Dra. Marina Marigo Cardoso de Oliveira", localizado na Zona Oeste da cidade de São Paulo (SP). A Associação organiza atividades de literatura junto às mulheres apenadas, para que elas possam ter acesso à remição de pena por leitura.

As cartas possuem um duplo papel nesse projeto. Em primeiro lugar, estabelecer a interlocução e a partilha sobre o que foi lido com outras pessoas, de espaços e vivências distintas. Nas palavras de Teresa Colomer, professora e especialista em literatura infantil e juvenil na Espanha, criar espaços para compartilhar obras "permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que as pessoas se sintam parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas" (Colomer, 2007, p. 143). Seguindo esse fio reflexivo, a autora afirma que compartilhar a leitura significa socializá-la – ou seja, significa estabelecer relações e construir caminhos a partir da recepção individual e em direção a uma comunidade cultural –, que recebe, interpreta e valida as interpretações obtidas na recepção individual. Esse caminho é pavimentado por uma constante negociação de sentidos entre nossa compreensão e a compreensão de outros. Portanto, é por meio desse movimento dialógico que a literatura nos convoca a pensar sobre o mundo, a reorganizar nossas ideias e a nos posicionar diante de um horizonte de vozes. Formar sujeitos implicados na leitura literária é integrá-los a esse processo e convidá-los a tomar parte nesse diálogo entre o indivíduo e a cultura. O segundo papel das cartas, nesse contexto, é ser uma escrita capaz de substituir a produção final do relatório ou da resenha, gêneros comumente requisitados para a solicitação da remição de pena.

A carta é, por excelência, o gênero textual do cárcere. É difícil imaginar, nos dias de hoje, por onde mais ela circularia tão naturalmente, senão nas prisões. Essa relação analógica com a escrita, com o escrever para *o outro*, resiste ali para se fazer cumprir as necessidades de manter os vínculos e os afetos, ou de realizar denúncias e solicitações para o outro lado do muro, onde o tempo já é outro – o digital.

Propor um trabalho com as cartas partiu do desejo de oferecer, às mulheres apenadas, uma possibilidade de interlocução real – dessa vez, com outras leitoras e outros leitores, que participam de seus próprios clubes de leitura, só que livres –, articulando e pondo em contato esses dois mundos que estamos chamando aqui de "intramuros e "extramuros". A literatura é o assunto dessa correspondência, e a escrita de cartas é mais um modo de compartilhar a leitura para além das rodas realizadas; é mais uma forma de estender o exercício da partilha e de construir um itinerário de recepção da obra que parta em direção a uma comunidade externa, apostando numa formação leitora coletiva ainda mais ampla e que envolve participantes de origens, lugares e pertencimentos culturais diversos.

Além de as pessoas privadas de liberdade já terem familiaridade com a carta, justamente pela presença consolidada desta no ambiente prisional, esse é um gênero que permite uma escrita implicada, pois representa uma forma de expressão situada nos contornos da subjetividade, da 1ª

pessoa – que é quem escreve, quem narra. Essa é uma característica da carta que favorece um exercício de autoria mais proeminente e a criação de uma escrita mais significativa. Diferentemente dos gêneros impessoais – aqueles escritos em 3ª pessoa –, produzidos a partir do distanciamento e da imparcialidade, a carta é um espaço aberto para a elaboração e a manifestação do que é singular.

Pensando em termos práticos, o objetivo desse projeto é propor uma situação de produção escrita para as participantes das rodas conduzidas pela Liberdades Poéticas sobre as leituras literárias que elas realizam, tendo como base o gênero epistolar e, ao mesmo tempo, contemplando os critérios normalmente solicitados nos "formulários de validação qualitativa da leitura" exigidos pela FUNAP[10] no processo de homologação dessa produção escrita para o requerimento da remição de pena. Nesse sentido, precisam constar, no enredo dessa carta, as seguintes informações[11]:

- **descrição de personagens** (principais e secundários): identificação dos papéis e/ou funções dos personagens;
- **descrição do enredo**: indicação da sucessão de acontecimentos que constituem a ação da obra;
- **delimitação do tempo e do espaço da narrativa**;
- **análise crítica**: presença de opinião (positiva ou negativa) do leitor sobre a obra, relacionando-a aspectos e acontecimentos da sociedade;
- **redação sintética:** elaboração do Relatório de Leitura com no máximo 50 linhas;
- **emprego correto da Língua Portuguesa**.

Nenhum dos elementos citados acima contradiz aquilo que pode ser redigido em uma produção escrita epistolar. Como já foi mencionado anteriormente, a literatura servirá de matéria para essa interlocução: por meio de suas palavras, uma leitora de um clube de leitura intramuros conta sobre o que leu, sobre suas percepções e interpretações para uma outra leitora ou leitor de um clube extramuros; e essa carta também representará o documento final a ser encaminhado para o processo legal da remição.

10 Atualmente, qualquer coletivo ou organização civil que proponha atividades para a remição de pena (seja por leitura ou outras modalidades) assinam um acordo de cooperação-técnica com a FUNAP e a unidade prisional que receberá o projeto. No caso da remição de pena por leitura, esse acordo assinado entre as partes prevê um plano de trabalho com diretrizes gerais para a realização de rodas de leitura (momento de debate sobre o livro) e parâmetros de validação das resenhas ou relatórios escritos pelas pessoas privadas de liberdade.

11 Informações retiradas de um plano de trabalho "padrão" para atividades de remição de pena por leitura conveniadas com a FUNAP e presentes na Portaria DIREX nº 077/00/2021.

Por fim, ainda vale mencionar que a carta é um gênero capaz de habitar a fronteira que separa a cultura letrada de um universo baseado na oralidade. Encontramos essa natureza limiar, por exemplo, encarnada numa personagem consagrada pelo cinema brasileiro: a escritora de cartas Dora, do filme *Central do Brasil* (1998). Logo nas cenas iniciais, vemos Dora transcrevendo para o papel as narrativas íntimas de homens e mulheres analfabetos que desejam se comunicar com alguém ausente, ou muitas vezes até inacessível. Esse exercício, o da transcrição de cartas para pessoas em processo de alfabetização, é uma possibilidade simples de se reproduzir num projeto de remição pela leitura, e que favorece a participação e o engajamento de um público que está tomando contato com o universo das letras.

UNINDO OS PONTOS E CONSTRUINDO REFLEXÕES: POR QUE A LITERATURA, AFINAL?

Porque a literatura, assim como já foi cantado sobre a vida, é a arte do encontro: entre leitor e autor, entre leitor e personagem, entre leitores em partilha. E, quando caminhamos em direção a tantos *outros*, promovemos também um encontro conosco: desenhamos nossos contornos e nos constituímos *sujeitos* nesse espaço que há entre nós e outra forma de ser, de existir, de saber. De algum modo, nossa subjetividade é convocada para um jogo simbólico de projeções, reflexões, apropriações, aproximações ou afastamentos, e essas ações em conjunto compõem a experiência de ser leitora ou leitor de livros, de mundos, de nós mesmos.

A literatura possibilita ainda o encontro das práticas da leitura e da escrita, as quais – é preciso lembrar – são partes de um mesmo processo: ler desencadeia atividades de simbolização, puxa fios associativos, mobiliza os pensamentos e constrói imagens; escrever, as materializa. Portanto, ler e depois comentar, contar, resumir, explicar, recomendar, resenhar são atividades que podem ser desenvolvidas em interface com a escrita, em formatos e gêneros diversos, acolhendo níveis distintos de letramentos, convidando novas leitoras e leitores a integrarem o mundo da cultura letrada por intermédio de personagens, tempos ficcionais e tramas narrativas, todas tecidas por palavras. E construir espaços que favorecem alguma elaboração dessas palavras é uma forma de possibilitar a essas pessoas a sobrevivência de uma necessidade profunda: a de fabular realidades para além dos muros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *II Workshop sobre o Sistema Penitenciário Federal: enunciados* / Conselho da Justiça Federal, Corregedoria-Geral da Justiça Federal e Departamento Penitenciário Nacional. Brasília: CJF, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre a padronização da inspeção nos estabelecimentos penais e a fiscalização do cumprimento das penas e medidas alternativas. *Diário da Justiça Eletrônico*, 29 nov. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 391, de 9 de junho de 2021. Dispõe sobre a Política de Gestão da Inovação no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. *Diário da Justiça Eletrônico*, Brasília, DF, 10 jun. 2021.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. *Censo Nacional de Práticas de Leitura no Sistema Prisional*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. *Nota Técnica nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ*. Processo nº 08016.019685/2019-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei de Execução Penal. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União*: seção 1, 13 jul. 1984, p. 10.727.

BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. *Diário Oficial da União*: seção 1, 30 jun. 2011, p. 1.

BRASIL. Ministério da Justiça; Departamento Penitenciário Nacional. Portaria Conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012. Estabelece diretrizes para a implementação de políticas de segurança no sistema penitenciário federal. *Diário Oficial da União*: Seção 1, p. 12, 21 jun. 2012.

BRASIL. MORO, S. F. *Petição nº 2009.70.00.009996-4/PR – Remição pela Leitura*. 12 de junho de 2009.

CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MARTIN, V. L. de R.; BARREIROS, F. M. S. A leitura literária no espaço prisional: uma experiência com leitoras na Penitenciária Feminina da Capital (PFC-SP). *Via Atlântica*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 390-415, 2021.

TORRES, E. N. da S. *A gênese da remição de pena pelo estudo:* o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TERRITÓRIOS CULTURAIS: DESAFIOS E BOAS PRÁTICAS NA ARTICULAÇÃO E NO DIÁLOGO DE UNIDADES DO SESC SÃO PAULO EM SEUS TERRITÓRIOS DE ATUAÇÃO

Bárbara Guirado, Bruno Melnic, Diogo Bueno de Lima[1], Fabio Mattos, Jefferson Alves e Ricardo Martins

RESUMO

Este artigo investiga as potencialidades e os desafios na gestão de equipamentos culturais, considerando a relação dinâmica com os territórios em que estão inseridos. O trabalho analisa estratégias, caminhos e boas práticas para o estabelecimento de relações dialógicas, democráticas, acolhedoras e eficazes entre o equipamento cultural e a comunidade. Como estudo de caso, será abordado o período da unidade provisória e a implementação da unidade do Sesc Santo Amaro, fruto de um rico mapeamento e de constante diálogo com os fazedores de cultura e a comunidade local, projeto posteriormente denominado "Santo Amaro em Rede". A pesquisa baseia-se em documentos referenciais do Sesc São Paulo e na análise qualitativa de entrevistas com técnicos, pesquisadores e membros da comunidade envolvidos nesse projeto, o qual mapeou 290 experiências de instituições, grupos, artistas e entidades da zona sul de São Paulo e adjacências, além de 33 experiências individuais, totalizando 323 iniciativas mapeadas entre grupos e indivíduos.

Palavras-chave: Mapeamento sociocultural. Território. Redes.

ABSTRACT

This article investigates the potential and the challenges in the management of cultural facilities, considering their dynamic relationship with the territories in which they are located. The study analyzes strategies, pathways and best practices for establishing dialogical, democratic, welcoming and effective relationships between the cultural facility and the community. As a case study, it examines the period of the provisional unit and the implementation of the Sesc Santo Amaro unit, which was the product of a rich mapping process and ongoing dialogue with cultural practitioners and the local community – a project later named "Santo Amaro em Rede" ("Santo Amaro in Network"). The research is based on

1 Bacharel em Relações Internacionais pela Faculdade Santa Marcelina. Chefe de Gabinete da Secretaria da Cultura e Turismo de Barueri (SP). *E-mail*: cultura.bueno@gmail.com.

reference documents from Sesc São Paulo and a qualitative analysis of interviews with technicians, researchers and community members involved in the project, which mapped 290 experiences from institutions, groups, artists, and organizations in the southern region of São Paulo and surrounding areas, as well as 33 individual experiences, totalizing 323 initiatives mapped across groups and individuals.

Keywords: Sociocultural mapping. Territory. Networks.

INTRODUÇÃO

A ideia de cultura tem evoluído ao longo da história, com um conceito ampliado que se origina da antropologia e foi enfatizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na Conferência Mundial de Políticas Culturais de 1982. Esse conceito vai além das artes, abrangendo tradições, valores, crenças e modos de vida de grupos sociais. Se antes a cultura estava associada a um conceito elitista, restrito às belas artes, hoje ela é reconhecida como algo essencialmente humano e ligado à vida cotidiana. Com essa mudança, as instituições culturais são desafiadas a repensar sua atuação, abandonando a ideia de levar uma cultura oficial aos grupos sem acesso – proposta por André Malraux – e adotando uma abordagem mais inclusiva e dialogada.

O conceito ampliado de cultura e a ideia de democracia cultural incentivam as instituições a valorizar as potencialidades dos territórios onde estão localizadas. Ao entender o território como um ambiente cultural dinâmico, a gestão de equipamentos culturais deve fundamentar-se na escuta e no diálogo com a comunidade, promovendo cooperação mútua e integração entre os valores institucionais com as identidades locais. Para evitar a irrelevância, esses espaços devem realizar mapeamentos culturais que permitam entender os hábitos e práticas dos grupos locais, incorporando-os às suas atividades. A análise da instalação da unidade provisória do Sesc Santo Amaro visa avaliar as lições aprendidas sobre gestão territorial, estruturando-se em três partes: a base teórica, a importância da atuação territorial para o Sesc e as respostas das entrevistas sobre o processo de mapeamento e sobre ações culturais.

Quais estratégias foram utilizadas para articular e atuar junto aos territórios ocupados? Quais desafios nessa relação? Como os trabalhos iniciais de mapeamento repercutem ao longo do tempo?

Parte fundamental do trabalho das unidades do Sesc São Paulo é sua relação com os territórios adjacentes à unidade. O estabelecimento de trocas significativas com as comunidades vizinhas, por meio de uma escuta ativa, tem impacto direto na presença desse público nas unidades, na

curadoria das programações e em uma atuação mais transformadora do equipamento cultural naquela região. Nesse sentido, falar de território significa abordar questões de identidade, diálogos, escuta, trocas, mapeamento cultural, expectativas, entraves, acessos.

DIMENSÕES DA CULTURA

Para analisarmos a relação de uma instituição cultural com seu entorno, ou seja, com os territórios que compõem sua esfera de atuação, é necessário delimitar quais dimensões da cultura serão abordadas e quais esferas serão consideradas, já que essa distinção impacta diretamente na definição de estratégias de trabalho junto a públicos diversos.

A gestora cultural Isaura Botelho, referência nos estudos sobre políticas culturais no Brasil, realiza uma importante análise sobre as dimensões antropológicas e sociológicas da cultura. Segundo a autora, "na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas". Ou seja, nessa perspectiva, a cultura abrange tudo o que o ser humano elabora e produz, tanto simbólica quanto materialmente. Já no âmbito da dimensão sociológica da cultura, ela é considerada como "um conjunto diversificado de demandas profissionais, institucionais, políticas e econômicas", o que significa que a cultura, nessa perspectiva, "é uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público" (Botelho, 2007, p. 4).

A produção, a circulação e o consumo de bens simbólicos podem relacionar-se de forma mais efetiva com as políticas culturais por meio de diagnósticos elaborados, do reconhecimento de problemas e da proposição de estratégias e diálogos programados. Isso requer ferramentas como mapeamentos, indicadores e outros referenciais do campo da gestão cultural.

DIREITO À CIDADE, MAPEAMENTO CULTURAL E TERRITÓRIOS

O mapeamento de território é essencial na construção de políticas culturais, especialmente ao considerar o conceito de "direito à cidade", de Henri Lafebvre (2008). Esse conceito defende o direito não apenas ao acesso, mas também à participação ativa na transformação dos espaços urbanos. A cidade é vista como um campo de liberdade e participação, e essa perspectiva é fundamental para a criação de políticas culturais inclusivas e democráticas.

No campo da gestão cultural, o mapeamento é indispensável para identificar as dinâmicas culturais locais, como equipamentos culturais, práticas informais e redes de produção e consumo. Essa ferramenta possibilita o desenvolvimento de estratégias que atendam às necessidades das comunidades e promovam uma distribuição mais justa dos recursos culturais. Além disso, o mapeamento ajuda a revelar desigualdades espaciais e sociais, alinhando-se à proposta de Lefebvre de combater a segregação e garantir o acesso igualitário às oportunidades culturais. Ao identificar áreas carentes de infraestrutura cultural, o mapeamento orienta políticas que busquem corrigir essas disparidades, assegurando que a cultura seja um direito universal.

O processo de mapeamento pode incluir a participação ativa da comunidade, o que está em consonância com a ideia de Lefebvre de que os habitantes devem ter voz na criação do ambiente urbano. Quando as políticas culturais são desenvolvidas de forma participativa, em diálogo com os frequentadores, elas refletem melhor as identidades e aspirações locais, promovendo um maior senso de pertencimento. Para Lefebvre, os espaços urbanos não devem ser vistos apenas como ferramentas para interesses econômicos, mas como locais de participação e apropriação. O mapeamento de territórios, nesse sentido, é uma ferramenta essencial para reconhecer e sistematizar a diversidade cultural, contribuindo para a criação de programas que celebrem essa diversidade.

Outra autora que destaca a importância da relação entre participação pública e gestão cultural é Tatiani Távora. Em *Sociedade civil e gestão da cultura: relevância e meios para a participação* (2018), Távora reforça a ideia de que a participação civil é uma prática fundamental na criação de projetos culturais que estejam alinhados às necessidades locais.

> [...] podemos definir o termo "participação" como sendo uma maneira de "tomar parte" em uma discussão, com o compromisso de focar no melhor funcionamento da gestão para o bem público e compartilhar essas decisões em um determinado grupo, a fim de debater e encontrar o melhor resultado; e, a partir daí, comunicar as soluções encontradas por esse grupo para o maior número de pessoas e grupos possíveis, com o intuito de validar tais soluções e, quem sabe, promover sua replicação em outros grupos e contextos (Távora, 2018, p. 10).

Em outra obra, *O direito à cidade*, Távora enfatiza que a participação de públicos e grupos nas decisões de políticas culturais fortalece a diversidade e a acessibilidade cultural. Identificar práticas e atores locais contribui para uma melhor organização dos recursos culturais, os quais devem ser entendidos de forma ampla, incluindo eventos, espaços e equipamentos culturais. Esses recursos precisam ser avaliados constantemente,

considerando as necessidades dinâmicas das comunidades, o que reforça a importância de uma avaliação contínua de projetos e políticas culturais.

Engajar um grupo na escuta, no diálogo e na partilha das tomadas de decisão exige, antes de tudo, conhecê-lo. Nesse sentido, o mapeamento cultural assume um papel central, ao fornecer dados que orientam a implementação de ações e projetos culturais.

SESC: ANÁLISE DOS PARÂMETROS INSTITUCIONAIS

Apresentados os conceitos que fundamentam a prática de produção de políticas culturais, cabe analisar os balizadores conceituais que direcionam a atuação do Sesc como instituição nos territórios em que se insere. Essas diretrizes definem o escopo de atuação (o que deve ou não ser realizado), as prioridades (grau de importância de cada campo) e a forma como tais relacionamentos são construídos (metodologias participativas, dialógicas ou não).

O Sesc São Paulo destaca a *Carta da Paz Social* como um documento fundamental para suas ações. Essa carta busca harmonizar as relações entre trabalhadores e empregadores, especialmente em um contexto pós-guerra e de divisões sociais. Além disso, propõe elevar o padrão de vida do brasileiro, promover uma melhor distribuição da renda e garantir uma existência digna, proporcionando mais participação na riqueza produtiva. A carta também sugere que o capital seja visto como um meio de expansão econômica e bem-estar coletivo. Superar a desigualdade, ainda presente na sociedade, é essencial para alcançar a transformação social desejada pela carta.

A consistência de atuação histórica do Sesc tem se desdobrado em uma expressiva relevância na colaboração para a produção de políticas em diversas áreas de atuação. Um indicativo dessa importância é o fato de que, conforme consta no site oficial do Sesc São Paulo:

> "[...] a instituição tem sido convidada a integrar conselhos, comitês, associações, colegiados, fóruns e grupos de trabalho variados. Hoje, 50 organizações nacionais e internacionais do campo das artes, esportes, cultura, saúde, meio ambiente, turismo, serviço social e direitos humanos contam com representantes do Sesc São Paulo em suas instâncias consultivas e deliberativas" (Sesc São Paulo, s.d.).

Essa capacidade de gerar um efeito social sistêmico é destacada no Plano Estratégico do Sesc 2022-2026, que, numa autoavaliação nacional, aponta que "a análise dos cenários interno e externo corroborou as características do Sesc de ampla promoção de ações sociais, dada sua

competência técnica, sua capilaridade e seu poder de articulação em diferentes instâncias" (Sesc, 2021). Essa relevância demanda, necessariamente, um cuidado redobrado com os princípios e metodologias aplicados nos trabalhos desenvolvidos, considerando o impacto sistêmico que essas ações geralmente possuem.

Importante salientar que a "transformação social", apontada diversas vezes pelo Sesc em seu escopo institucional, não se limita ao atendimento exclusivo de comerciários (seu público prioritário), mas abrange também os territórios com os quais a instituição se relaciona. Isso é descrito no artigo *on-line* "68 anos de Transformação Social", assinado por Abram Szajman, presidente do Conselho Regional do Sesc no Estado de São Paulo: "Desde 1946, [o Serviço Social do Comércio] trouxe a marca da inovação e da transformação social por meio de um trabalho fundamentado no compromisso público com o bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores do setor, bem como da comunidade em geral" (Szajman, 2014, p. 4). A realização de ações nesse escopo também é destacada na missão da instituição, reafirmada no *Plano Estratégico 2022-2026*: "Promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática" (Sesc São Paulo, 2020). O *Relatório Anual de Gestão | 2023* ainda aponta que "[...] o compromisso do Sesc, instituído pelo Decreto-Lei nº 9.853/1946, está na realização de iniciativas de caráter assistencial que promovam o desenvolvimento integral dos indivíduos e coletividades" (Relatório Anual de Gestão, 2023).

SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DESENVOLVIDO (POSSÍVEIS METODOLOGIAS)

Ainda no *Relatório Anual de Gestão | 2023*, são destacados os meios e formas pelos quais a instituição atinge seus objetivos, apontando para uma diversidade de atuações e para relações duradouras e cheias de significado.

DIVERSIDADE DE MEIOS E LINGUAGENS COM RELAÇÃO DURADOURA E SIGNIFICATIVA

Segundo consta também no *Relatório Anual de Gestão* | 2023:

"A concretização dessas ações é estabelecida por meio da intensa atuação nos campos artístico, físico-esportivo, de bem-estar, de saúde e lazer, de sustentabilidade, de turismo e assistência social, contribuindo com a transformação social a partir de experiências duradouras e significativas" (Relatório Anual de Gestão, 2023).

Outros aspectos importantes da forma de atuação podem ser observados nos itens a seguir.

EDUCAÇÃO COMO PRESSUPOSTO E CULTURA NO SENTIDO MAIS AMPLO

O Sesc destaca a educação como a base de suas ações, conferindo fins educativos a todos os seus programas. Em seu *site*, a instituição afirma que seus resultados são fruto de um projeto cultural e educativo que promove inovação e transformação social. O *Relatório Anual de Gestão | 2023*, reforça que, para garantir o bem-estar e a qualidade de vida, o Sesc desenvolve ações nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Lazer e Assistência, todas com uma finalidade educacional e voltadas ao interesse público. Essas ações abrangem diversas áreas, como arte, esporte, saúde, sustentabilidade e assistência social.

VALORES INSTITUCIONAIS COMO DIRETRIZES DE AÇÃO

A relação entre o Sesc e o território está definida no *Plano Estratégico de 2022-2026*, com o objetivo de "Reconhecimento da Instituição" e a priorização da incorporação dos valores institucionais no atendimento aos públicos. Destacam-se, no *Relatório Anual de Gestão | 2023*, valores como *acolhimento*, *diversidade*, *excelência* e *inovação*, que orientam as interações com as comunidades. O *acolhimento* visa criar um ambiente humanizado; a *diversidade* promove práticas inclusivas; a *excelência* foca a melhoria contínua das experiências; e a *inovação* busca novas maneiras de atender às demandas sociais e aprimorar as práticas institucionais.

ABRANGÊNCIA DOS PÚBLICOS DE INTERESSE

Ainda no *Relatório Anual de Gestão 2023*, na sessão “Públicos de Interesse”, observa-se o escopo ampliado de atores sociais com os quais o Sesc lida. Pensando na ênfase na redução de desigualdades, na transformação social e no escopo do projeto “Santo Amaro em Rede”, destaca-se a presença da comunidade local, com alternância entre os papéis desempenhados por instituições sociais e culturais; cooperativas; sociedade; outros profissionais e parceiros; fornecedores; meios de comunicação; e clientela preferencial.

ESTUDO DE CASO: SANTO AMARO EM REDE

Para refletirmos sobre as relações entre territórios, mapeamentos socioculturais e políticas culturais com base nos valores e na missão do Sesc São Paulo, propomos como objeto de apreciação e referência o projeto de mapeamento "Santo Amaro em Rede: Culturas de Convivência", fruto do relacionamento institucional do Sesc São Paulo, por meio de sua Unidade Operacional Sesc Santo Amaro, com a intensa dinâmica sociocultural da Zona Sul da Grande São Paulo e de alguns municípios circunvizinhos. O mapeamento foi uma iniciativa do Sesc Santo Amaro, concebida e implantada em parceria com o Instituto Pólis.[2]

2 Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Trata-se de uma organização da sociedade civil (OSC) de atuação nacional, fundada em 1987 e constituída como associação civil sem fins lucrativos, que tem a cidade como seu principal *lócus* de atuação.

O mapeamento "Santo Amaro em Rede: Culturas de Convivência" teve como objetivos conhecer o território abrangente do Sesc Santo Amaro, identificar as dinâmicas socioculturais locais e mapear seus protagonistas e interações. O Relatório Técnico, publicado pelo Sesc e pelo Instituto Pólis, detalha os processos e resultados da pesquisa de campo. Os produtos do projeto incluíram o relatório, uma publicação impressa e um *site* hipermídia, os quais traduzem visualmente a complexidade sociocultural da região, abrangendo áreas como Santo Amaro, Diadema, Itapecerica, Embu das Artes e Taboão da Serra.

Antes de apresentarmos o contexto histórico que propiciou a realização do projeto, vamos oferecer uma breve descrição do território citado, considerando suas características geográficas, demográficas e a pluralidade de sua população.

A Zona Sul de São Paulo, que abrange cerca de 50% do território municipal e possui uma população de 2,72 milhões de habitantes, destaca-se pela forte presença de migrantes nordestinos e por sua rica vida cultural. Apesar dos desafios sociais típicos das grandes cidades, a região é um polo artístico impulsionado por coletivos culturais colaborativos. Esses coletivos promovem a participação e o acesso à cultura, priorizando as experiências cotidianas e as interações sociais, além de buscarem garantir o direito ao acesso às produções culturais locais.

O Sesc Santo Amaro teve início em uma garagem de ônibus na Rua Amador Bueno, tendo a Mostra de Artes "Mundão" marcado o começo de suas atividades. Durante dez dias, no ano de 1998, o evento reuniu centenas de artistas e esportistas numa confluência cultural inédita. Alguns relatos sobre a Mostra ajudam a situar essa experiência como um ponto de referência importante na história da unidade de Santo Amaro, que, naquele momento, começava a estabelecer suas relações com o entorno.

> Chamaria o Mundão de Primeiro Mundão. Fez-me lembrar os Grandes Festivais Europeus, a multiplicidade, a originalidade e o nível das apresentações. O Paralamas adorou ter apresentado o show acústico para um público que foi devorar cultura. Parabéns ao Sesc São Paulo (Herbert Viana, músico).

> O mais importante da iniciativa do Sesc foi a possibilidade de juntar uma diversidade enorme de pessoas e atividades culturais ao mesmo tempo e num único espaço. O Mundão serviu para atrair o público de uma região carente (Hugo Possolo, grupo Parlapatões, Patifes e Paspalho).

O evento explorou as instalações, então provisórias, desse espaço, que atendeu o público até 2004, oferecendo parte dos programas do Sesc São Paulo. Quadra poliesportiva, salas de múltiplo uso, teatro e arena externa

são alguns dos espaços que receberam atividades esportivas, apresentações artísticas e ações formativas para públicos diversos.

Durante a construção da unidade definitiva, o Sesc Santo Amaro foi transferido para um espaço temporário na Avenida Adolfo Pinheiro, 940, onde ofereceu atividades como prevenção na saúde, expressão corporal, sala de leitura, credenciamento, espaço expositivo e acesso à internet. Diante das limitações físicas do local, a equipe técnica desenvolveu o "Plano de Ação", que introduziu o conceito de "Mutirão Cultural". Esse plano focou ações externas e o fortalecimento do diálogo entre o Sesc e as instituições e pontos de cultura da região, alinhando-os aos valores e formas de atuação da instituição.

Para viabilizar essa aproximação institucional, foi necessário identificar os equipamentos culturais, esportivos, de assistência social e de saúde, organizações não governamentais, praças, instituições públicas e privadas, veículos de comunicação e universidades presentes naquele território. Essa iniciativa favoreceu a presença do Sesc nas territorialidades e manteve ativa a promoção de valores institucionais como acolhimento, diversidade, excelência e inovação.

Durante os anos de atuação, a unidade do Sesc Santo Amaro se deparou com uma rica e complexa realidade cultural, interagindo com diversos atores sociais. Reconhecendo a necessidade de expandir e aprofundar esse conhecimento, o Sesc estabeleceu parcerias com instituições especializadas (como o já mencionado Instituto Pólis) para realizar um mapeamento sociocultural da Zona Sul. O objetivo era criar uma cartografia que conectasse os pontos da rede local e abordasse as complexidades de uma região em constante transformação.

O mapeamento "Santo Amaro em Rede" surge, assim, como uma demanda interna do Sesc para construir boas práticas de diálogo e interação com o território. O projeto resultou em um importante relatório, que ilustra como instituições culturais podem se conectar com fazedores locais e aprofundar as relações socioculturais em seus locais de atuação.

A iniciativa buscou mapear e fortalecer as relações entre diversos atores sociais, culturais e econômicos do bairro de Santo Amaro, em São Paulo. O *Relatório técnico: pesquisa de mapeamento sociocultural – Santo Amaro em rede: culturas de convivência* funciona como um documento orientador, refletindo sobre a importância do mapeamento sociocultural no contexto da gestão de equipamentos culturais. Com base na pergunta "como compreender um território sem antes diagnosticá-lo?", o relatório posiciona os mapeamentos como uma estratégia essencial para a gestão e o planejamento cultural, contribuindo para o desenvolvimento urbano ao identificar o os potenciais criativos locais, fortalecendo seu reconhecimento.

A escolha metodológica do mapeamento sociocultural é vista como uma ferramenta eficaz para defender a diversidade cultural e promover políticas culturais. Baseando-se em experiências construídas com o território, esse mapeamento contribui para a construção de um futuro que reconheça direitos culturais, como a liberdade de expressão, o diálogo, o direito à ancestralidade e à invenção. Ele está diretamente ligado à garantia do direito à diversidade e deve ser realizado com base no diálogo e em metodologias flexíveis, permitindo que o processo seja influenciado pelos próprios elementos que estão sendo mapeados.

O principal critério do projeto "Santo Amaro em Rede" foi mapear as dinâmicas relacionadas às atividades já promovidas pelo Sesc, com foco na inserção e articulação dos grupos do território e em redes mais amplas. O mapeamento destacou a diversidade cultural como um direito fundamental e registrou as percepções dos grupos sobre suas práticas, abordando temas como direito à cidade, políticas públicas, violência, preconceito, economia da cultura, equipamentos sociais, meio ambiente, arte, cultura e representação na mídia.

O mapeamento foi baseado na criação de um questionário qualitativo/quantitativo, desenvolvido ao longo de quatro meses por meio de uma colaboração entre os técnicos do Instituto Pólis e do Sesc Santo Amaro. O questionário ajudou a mapear, difundir e fortalecer práticas culturais no território, qualificando ações culturais e registrando a memória local. Além disso, permitiu quantificar e classificar dinâmicas do território, ampliando e consolidando a rede que vinha sendo estabelecida entre o Sesc e os atores locais. Destacaram-se ações como conhecer o território, considerar as demandas culturais locais, valorizar a cultura pública e coletiva e promover a pesquisa e a preservação da história local.

Após a criação do questionário, as equipes do Pólis e do Sesc Santo Amaro selecionaram e prepararam agentes culturais locais, principalmente jovens da Zona Sul, para realizar as pesquisas de campo do projeto. A preparação, que durou cinco semanas, incluiu exercícios práticos e teóricos sobre o conteúdo do questionário, além de temas como cartografia, políticas culturais e urbanismo.

O mapeamento identificou 1.500 dinâmicas, das quais 323 foram efetivamente incluídas no projeto. A utilização da técnica da "bola de neve", em que os próprios mapeados indicavam outros agentes para participar, favoreceu a descoberta de novas dinâmicas até os momentos finais do trabalho.

O mapeamento abrangeu diversas temáticas, incluindo educação formal e não formal, esporte, lazer, saúde, gênero, etnias, meio ambiente, linguagens artísticas, cultura alimentar, direitos humanos, juventude,

terceira idade, culturas tradicionais, memória local, comunicação e mídia. Essa diversidade reflete a amplitude e a potência das dinâmicas socioculturais do projeto, que priorizou a inserção no território, o protagonismo na articulação de redes e a valorização da diversidade de práticas. Ainda assim,o processo foi complexo e dialógico, enfrentando desafios e críticas.

DESAFIOS E PROSPECÇÕES

A proposta do Sesc com o "Santo Amaro em Rede" foi fortalecer uma teia de relações entre a instituição e a comunidade local, reconhecendo e valorizando as diversas expressões culturais e sociais presentes na região. Ao criar essas conexões, o objetivo era garantir que as ações culturais fossem não apenas inclusivas, mas também representativas, respeitando as especificidades e demandas locais.

No entanto, conectar-se com o território envolve desafios significativos, tanto internos quanto externos. Internamente, as equipes enfrentam dificuldades para ajustar seus métodos às realidades locais, enquanto, externamente, a comunidade pode demonstrar desconfiança quanto às intenções da instituição. Cabe mencionar que, para lidar com esses obstáculos e compreender as percepções e os aprendizados do longo da realização desse tipo de projeto, é essencial analisar as entrevistas com os agentes envolvidos.

O mapeamento realizado pelo projeto "Santo Amaro em Rede" foi fundamental para compreender as dinâmicas socioculturais locais, bem como os protagonistas delas e suas redes de influência. Não obstante, para um bom andamento desse tipo de projeto, é crucial sempre manter esses trabalhos de mapeamento atualizados, medindo as expectativas da comunidade (que muitas vezes mudam no decorrer do tempo) e alinhando o projeto às necessidades dela. Esse tipo de abordagem é indispensável para qualquer intervenção cultural ou social, pois fornece um panorama das interações e fluxos que moldam o território.

A pesquisa empreendida no processo de mapeamento adotou métodos qualitativos e participativos para capturar a diversidade de vozes e perspectivas da região. Com isso, buscou-se aproximar a instituição da comunidade e reafirmar os valores do Sesc. Apesar desse esforço, há sempre o risco de que algumas vozes sejam marginalizadas ou que certas ações socioculturais não sejam totalmente representadas no processo. A percepção da comunidade sobre o mapeamento pode variar: enquanto alguns o veem como uma oportunidade de reconhecimento, outros podem sentir que suas realidades não foram adequadamente captadas.

O projeto também enfrentou perdas durante sua execução, como a descontinuação do *site*-hipermídia, que teve vida curta. Isso gerou uma sensação de desconexão entre a instituição e as realidades locais, resultando em frustrações tanto na comunidade quanto entre os agentes envolvidos. O *site* tinha como proposta oferecer visibilidade digital às dinâmicas locais e a seus protagonistas, permitindo a formação de redes e fortalecendo debates e ações no território. Sua ausência comprometeu umas das principais metas do mapeamento.

Apesar dessas dificuldades, uma das maiores contribuições do "Santo Amaro em Rede" foi demonstrar que o mapeamento e a pesquisa territorial devem ser processos contínuos, flexíveis e adaptáveis às mudanças do território. O projeto destacou a importância de desenvolver uma escuta ativa da comunidade e uma abordagem colaborativa com ela, além de reforçar a necessidade de transparência e diálogo constante. Essas práticas não apenas ajudam a evitar resistências, mas também constroem relações de confiança mútua.

Entendemos que o "Santo Amaro em Rede" foi um projeto de impacto significativo que, mesmo diante de desafios e críticas, trouxe contribuições importantes para a compreensão de boas práticas de conexão entre o Sesc e seus territórios de atuação.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS QUALITATIVAS

Para compreender melhor o impacto do "Mapeamento Santo Amaro em Rede", o grupo entrevistou quatro agentes de diferentes frentes envolvidas no projeto: Sesc, Instituto Pólis, artistas e articuladores da Zona Sul de São Paulo. As entrevistas incluíram Maurício Del Nero, coordenador de Programação do Sesc; Ana Paula do Val, gestora cultural e coordenadora do Instituto Pólis; Euller Alves, artista e coordenador do Coletivo Umoja; e Sérgio Vaz, poeta e fundador da Cooperifa. Além disso, Suzi Soares, produtora cultural do Sarau do Binho, também contribuiu com sua fala, que foi incorporada à análise.

Para melhor estruturar as entrevistas e, assim, compreender as perspectivas dos agentes sob um mesmo fio condutor, elas foram divididas em categorias: histórico (incluiu motivação, histórico anterior ao projeto e formação de equipe); metodologia de mapeamento (incluiu expectativas iniciais, desafios enfrentados por cada ator e percepções sobre os principais elementos necessários para uma boa condução do mapeamento); pontos que dialogam com valores e missões do Sesc; e desdobramentos, incluindo pontos positivos e pontos a melhorar (que trouxeram questões como articulação da comunidade pós-mapeamento; e seus efeitos nas instituições, nos coletivos e nos sujeitos).

HISTÓRICO

Conforme será apresentado a seguir, a gestão cultural no Brasil está sempre mudando ao longo do tempo, a depender do período – em alguns, acaba tendo um viés mais conservador; em outros, adquire visões mais ampliadas, por exemplo. Levando isso em conta, abordar o histórico da pesquisa é fundamental não só para entender as motivações e o contexto em que o projeto "Santo Amaro em Rede" está inserido, mas também para compreender como o momento da realização dessa iniciativa se reflete nas falas dos entrevistados.

O ano de 2003 marcou o início da gestão de Gilberto Gil no Ministério da Cultura e também uma transformação nas políticas culturais brasileiras, que passaram a se concentrar em alcançar grupos e localidades marginalizadas. Em 2004, o Ministério lançou o Programa Cultura Viva, alinhado a uma abordagem antropológica da cultura, promovendo políticas culturais participativas e fortalecendo grupos e agentes culturais periféricos por meio dos Pontos de Cultura.

No contexto nacional, a Zona Sul de São Paulo já abrigava uma ampla rede de artistas e grupos com uma diversidade de influências culturais e práticas artísticas. Como relata Euller Alves, um dos agentes culturais da região, essa rede já existia e se fortalecia continuamente. Ele destacou que, por meio de seu coletivo e do projeto "Noite dos Tambores", ele e outros agentes culturais já estavam integrados ao Cultura Viva, demonstrando que o processo cultural e artístico da Zona Sul foi construído com base nessa articulação de redes.

> Porque a gente não está falando só de música, de dança e de teatro. A gente está falando de moda, de artesanato, está falando de todos esses aspectos que o "Santo Amaro em Rede" propôs falar. A rede sempre esteve presente aqui nesta ação, quando a gente precisa a rede é acionada. Isso é o mais importante dessa [...], desse viver cultural periférico, que é você saber que você tem a rede (Alves, 2024).

Diante do cenário apresentado, os agentes culturais Euller Alves e Sérgio Vaz destacam a importância de haver um equipamento cultural na região. Segundo Sérgio Vaz, "o Sesc surge no momento em que não tinha políticas públicas na nossa quebrada. Tanto é que o sarau da Cooperifa acontecia num bar; o sarau do Binho, era num bar; o sarau elo da corrente é num bar; o sarau da brasa, num bar". Para Euller, a unidade provisória já se mostrava um equipamento diferenciado, trazendo fruição e difusão cultural para o bairro. Ele menciona como exemplo a Festa Junina do Sesc Santo Amaro, que, em suas palavras. "era um negócio *big*, assim, era um negócio sensacional. Alceu Valença, vinha gente importante aqui,

cultura popular em peso, então, fazia muita coisa bacana em Santo Amaro". Sérgio Vaz, por sua vez, traz um elemento que transcende a fruição e a difusão, apontando a vontade do Sesc em aprofundar sua atuação no território. Ele ressalta que "a rede cultural da região sempre existiu, porém enquanto metodologia estruturada de trabalho do mapeamento local, foi desenvolvido e realizado pelo Sesc".

Do ponto de vista institucional, destaca-se o período em que a unidade Sesc Santo Amaro operou em sua configuração provisória e o quanto isso contribuiu para que a instituição compreendesse o território em que estava inserida. De acordo com relato de Maurício Del Nero, então coordenador de programação da unidade, "Santo Amaro era uma unidade na transição, uma unidade provisória. Trabalhei 14 anos no Sesc Santo Amaro, mas nesses 14 anos eu digo que trabalhei em 3 unidades diferentes, porque foram 2 provisórias com características distintas e depois o prédio".

Os anos de atuação na unidade provisória despertaram, segundo Maurício, a compreensão de que era papel do Sesc manter o olhar para a localidade e seus fazedores de arte, cultivando essa relação criada com a comunidade e ampliando-a. Diversos projetos precederam o mapeamento, como o "Maquete Caminhos de Santo Amaro", uma experiência de seis meses em que cerca de 500 jovens da região sul, juntamente com o Centro Universitário Senac, foram a campo para trazer referências do território. Esse projeto ampliou, no olhar dos gestores, a necessidade de se traçar um efetivo mapeamento de tal território.

A compreensão do conceito de mapeamento sociocultural, no entanto, é um desafio que exige tempo, pesquisa e escuta. Maurício relata que, no início, a equipe acreditava que a simples coleta de dados seria suficiente para caracterizar o mapeamento, mas logo percebeu que essa visão era superficial; a equipe entendeu que mapear vai muito além da coleta de informações brutas.

Nesse contexto, a equipe Sesc buscou construir um mapeamento mais aprofundado do território e, ao contratar o Instituto Pólis – reconhecido por sua *expertise* em mapeamento sociocultural –, foi apresentada a uma perspectiva mais ampla. De acordo com Maurício, o Instituto Pólis alertou: "mapeamento não é só isso; mapeamento é muito mais do que vocês estão pensando". Esse alerta foi um divisor de águas na abordagem metodológica, no desenvolvimento e na construção do projeto "Santo Amaro em Rede".

Segundo Ana Paula do Val, coordenadora do Instituto Pólis, o projeto nasceu da ideia do Sesc Santo Amaro de estruturar uma rede de convivência e articulação no território, com o objetivo de mapear a cultura local e fortalecer essa conexão. Ela destaca que havia uma conjuntura favorável, na época, com as políticas culturais dos anos 2000 focadas na cidadania e nos direitos culturais, buscando conectar essas questões às realidades locais.

A aproximação do Sesc Santo Amaro com o Instituto Pólis marcou o início da concepção e compreensão do trabalho estrutural do mapeamento, que envolveu não apenas a criação da pesquisa e coleta de dados, mas também a interpretação dessas informações dentro de um contexto social, econômico e cultural mais amplo.

METODOLOGIA DO MAPEAMENTO

A chegada da unidade provisória do Sesc em Santo Amaro, inserida no contexto histórico de efervescência das políticas culturais, foi fundamental para a defesa do direito de todos os cidadãos à apropriação e transformação do espaço urbano, enfatizando a importância dessa participação ativa na produção da cidade.

O processo de articulação e conhecimento territorial do projeto "Santo Amaro em Rede" foi marcado por uma metodologia coletiva e participativa, considerada essencial para o sucesso do mapeamento. De acordo com os entrevistados, tanto as instituições quanto os agentes culturais reconhecem a atuação histórica da unidade provisória como um elemento crucial para o bom desenvolvimento do projeto, destacando a colaboração de diversos grupos e coletivos da região, que já interagiam com a unidade.

Maurício Del Nero relata que o Instituto Pólis foi responsável por introduzir a metodologia da pesquisa, enquanto o Sesc ficou encarregado da contratação dos pesquisadores. Segundo ele, foram cerca de 12 pesquisadores, sendo que "precisavam ser funcionários da unidade, porque a gente queria que esse conhecimento ficasse também para a equipe. E os outros 10 eram pessoas que estavam na universidade, e pessoas indicadas pelo Pólis e da própria comunidade". Isso demonstra como os valores institucionais do Sesc, como o compromisso com a transformação social por meio de experiências duradouras e significativas, estiveram presentes desde a estruturação metodológica do projeto.

Essa abordagem coletiva e participativa é reforçada por Ana Paula do Val, que destaca "que a equipe foi formada por profissionais do Pólis e representantes de grupos culturais da região, como parte de uma abordagem participativa, envolvendo diretamente os atores locais".

A formação da equipe foi crucial para o sucesso da pesquisa. Composto por profissionais de diversas áreas, o grupo trouxe múltiplas perspectivas e experiências. Essa interdisciplinaridade permitiu uma abordagem mais abrangente, considerando as diversas facetas da cultura e da sociedade no processo de coleta e análise dos dados.

Euller Alves, um dos agentes culturais que participou do mapeamento, enfatiza a importância da presença de agentes culturais locais como pesquisadores remunerados, muitos deles pessoas próximas ao entrevistado. Ele afirma que: "não tinha outro jeito de fazer isso, senão com as pessoas que estavam aqui no território".

Outro aspecto importante destacado pelos entrevistados e mencionado no *Relatório Técnico do Mapeamento* foi a utilização da metodologia "bola de neve", conforme já mencionado; essa metodologia consiste em ampliar o número de entrevistados por meio de indicações feitas pelos participantes iniciais, expandindo o alcance do território para além das fronteiras geográficas e conectando bairros onde a rede cultural também estava presente.

Nesse sentido, Euller ressalta que a metodologia da "bola de neve" ajudou o próprio território a se conectar: "você vê o tamanho que é o território, o tamanho que é essa cidade. [...] Quando uma pesquisadora chegava e dizia que uma outra ação tinha indicado você, aí você se surpreendia porque uma outra pessoa conhecia sua ação". Ele acrescenta: "o processo de metodologia de aglomerar que o Sesc possibilitou nos fez reconhecer o potencial que a Zona Sul tinha, e eu acho que isso nos fortaleceu imensamente".

Por sua vez, Sérgio Vaz relata que, embora não tenha atuado como pesquisador, sua contribuição foi abrir as portas para os entrevistadores e dizer: "Pode vir na quebrada, tamo aqui".

EXPECTATIVAS INICIAIS: DESAFIOS DE CADA ATOR

A relação entre instituições culturais como o Sesc e os territórios é essencial para a eficácia das ações culturais e sociais. A pesquisa mostra que a aproximação com os territórios e suas diversidades culturais exige uma compreensão profunda das dinâmicas locais, das demandas da comunidade e dos desafios enfrentados. Nesse contexto, é importante analisar como essa interação ocorreu, os desafios encontrados e as expectativas geradas durante o processo de mapeamento.

Apesar do histórico de interação da unidade provisória do Sesc Santo Amaro com a localidade e da construção de uma metodologia coletiva e participativa, a aproximação entre o Sesc e o território enfrentou desafios. Um dos principais obstáculos foi a resistência de alguns segmentos da comunidade, que viam a instituição com desconfiança, muitas vezes

em decorrência de experiências negativas anteriores com outras entidades externas, frequentemente percebidas como "mais um solucionador de problemas".

Euller Alves nomeia essa questão como "resistência cultural", uma situação vivenciada por muitos agentes culturais periféricos em diferentes momentos. Essa desconfiança aparece também no depoimento de Sérgio Vaz: "A gente, no fundo, estava meio desconfiado também. E a gente achou que não ia ser duradouro. A gente achou que que era uma armadilha".

Os entrevistados apontaram que os principais pontos necessários para a boa condução do mapeamento foram a escuta ativa, a transparência nas intenções do projeto e a construção de relações de confiança.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A aproximação entre o Sesc e o território, assim como a consolidação do mapeamento, foi um processo complexo, que exigiu escuta, colaboração e adaptação às realidades locais. Os desafios enfrentados, como a desconfiança da comunidade e a diversidade cultural, evidenciam a necessidade de uma abordagem respeitosa. As expectativas em relação ao mapeamento iam além de coletar dados: visavam compreender profundamente o território e promover ações que atendessem às necessidades locais, transformando o mapeamento em um processo coletivo de construção de conhecimento e fortalecimento da cultura local.

Sustentabilidade e continuidade são dois dos principais desafios relacionados à manutenção das ações culturais em longo prazo, considerando aspectos financeiros, institucionais e de engajamento comunitário.

Entre as potencialidades do projeto, destacam-se o fortalecimento da rede de articulação artística, os laços comunitários e a construção e o reconhecimento de uma identidade cultural local. No próximo tópico, exploraremos como essas boas práticas podem contribuir para a promoção da diversidade e da democracia cultural.

EFEITOS DO MAPEAMENTO SOBRE O TERRITÓRIO: UNINDO AS QUEBRADAS

Dentre os efeitos do mapeamento cultural sobre o território, destaca-se o processo de identificação e registro de manifestações culturais, artistas, grupos, espaços e patrimônios locais. Ao organizar essas informações de forma sistemática, o mapeamento valoriza a diversidade cultural, fortalece a identidade local e promove o empoderamento da comunidade. Isso gera um sentimento de pertencimento e estimula a autovalorização dos artistas locais, permitindo que eles se tornem protagonistas de suas histórias e, assim, ganhem visibilidade regional.

Sérgio Vaz, em sua entrevista, destacou a desconexão entre comunidades no entorno de Santo Amaro, que, embora semelhantes, não se reconheciam nem interagiam. Ele relembra que o projeto foi realizado em um período anterior à grande profusão e difusão das redes sociais como as conhecemos hoje. Com o mapeamento do projeto "Santo Amaro em Rede", essas conexões, "essas teias", como ele diz, foram se ampliando:

> Para mim foi historicamente foi muito importante, até porque quando a gente conversou com outras pessoas, a gente percebeu que na quebrada o que mudava de um lugar para o outro era o CEP, somente o CEP. Então eram todos os mesmos personagens, as mesmas personagens, que só mudava o nome, porque na periferia dessa época ainda não existia um grupo de WhatsApp. Então, quando a gente conversou com essas pessoas, a gente percebeu que estava todo mundo imbuído na mesma causa, então acho que uma das coisas que o Sesc fez foi unir as pessoas, aproximar pessoas de várias quebradas numa quebrada só (Vaz, 2024.)

O mapeamento cultural não se limita à coleta de informações; ele também promove a criação de redes de interação entre artistas, coletivos e espaços culturais, incentivando a cooperação e o intercâmbio de ideias. Esse processo facilita o surgimento de novos projetos colaborativos e impulsiona o desenvolvimento de inovações no setor cultural. Com o conhecimento detalhado do ecossistema cultural local, os agentes culturais podem identificar parceiros potenciais e explorar novas formas de atuação conjunta, como destaca Maurício Del Nero:

> A gente a todo momento ia lançando mão de estratégias para que eles buscassem autonomia e esse crescimento, e essa aproximação. É um outro dado, a gente percebeu nesse primeiro levantamento que assim, territórios muito próximos entre eles - Grajaú e Jardim São Luís - não existia nenhuma conexão entre eles, porque tem uma represa no meio. É uma questão geográfica que mais uma vez que impede. O projeto trouxe essa conexão e aí eles buscam isso e aí começam a se relacionar (Nero, 2024.)

Vale ressaltar que o projeto de mapeamento do território promove a valorização das diversas linguagens artísticas, expressões culturais e produções realizadas em Santo Amaro, uma das regiões mais pulsantes da periferia da Zona Sul de São Paulo. Nessa localidade, a arte e a cultura periféricas se afirmam como protagonistas no cenário cultural da cidade, conforme ressalta Maurício Del Nero:

> Hoje a gente se reconhece, a periferia da zona sul como um espaço pulsante da cultura da cidade, mas antes não, era visto com preconceito. Se falava muito isso, a gente quer que o pessoal do lado de lá da ponte venha pro lado de cá, toda hora querem que o lado de cá vá pro lado de lá da ponte, mas a gente quer que as pessoas venham aqui, e isso aconteceu (Nero).

O projeto "Santo Amaro em Rede" amplia a concepção de cultura ao adotar um olhar antropológico. O preconceito mencionado por Maurício também aparece nas palavras de Sérgio Vaz, que relata o "estigma do *hip hop*, do negro agressivo. Da academia que achava que era uma afronta a gente fazer poesia: um semianalfabeto. Uma poesia que só fala de negritude, de racismo, de violência policial. A gente também estava se descobrindo dessa forma". Sérgio Vaz continua seu depoimento afirmando que:

> Um cara que viu amigos serem mortos, gente sobrevivente de chacinas, de grupo de extermínio. Gente que mudou dali porque o cemitério São Luiz quando chovia, via os caixões se esparramarem. Uma cena de horror, uma cena de *Walking Dead*. Você ser um cara que participou desse progresso para quebrada é muito foda. Não dá para ser menos arrogante. [...] Porque o Sesc é um legado de todos nós. Então, pessoalmente, eu acho muito foda ter colaborado. Eu acho fantástico eu ter colaborado com isso, como persona de quebrada, que ainda vive na quebrada, passar ali e falar "nós ajudamos ali, eles reconhecem nosso trabalho" (Vaz).

As manifestações culturais produzidas em Santo Amaro são também um ato de resistência. Em uma sociedade que historicamente marginaliza as periferias, a ascensão e a visibilidade das manifestações culturais locais representam um movimento de empoderamento social e cultural. A arte periférica não apenas questiona as condições culturais impostas, mas também demonstra que a produção cultural não está restrita aos centros tradicionais, pulsando com força e criatividade em outras territorialidades. Segundo Euller Alves, após anos do projeto "Santo Amaro em Rede": "Hoje tem outro cenário, tem outra coisa, tem outra possibilidade. Eu digo a vocês que nesse meio tempo, de formação acadêmica, a gente tem doutor, a gente tem mestre, a gente tem professor. Imagina o arcabouço intelectual que foi criado em 16 anos".

Ao aproximar-se do território por meio de uma dinâmica de promoção de encontros, o Sesc não apenas fortalece conexões entre os atores locais, mas também amplia o próprio repertório institucional de iniciativas sociais e culturais. Essa aproximação promove a visibilidade e a projeção de pessoas e coletivos locais ao "chancelar" essas iniciativas, como aponta Sérgio Vaz:

> Assim como o Sesc fez a gente se reunir e fazer conexões na quebrada, a gente fez o Sesc também se conectar com aquilo que o Santo Amaro queria na época. Os Sesc foram abrindo as portas paulatinamente. A gente fez turnê praticamente pelo Brasil inteiro, pelo Sesc. Era como se o Santo Amaro em Rede também desse o selo de qualidade (Vaz.).

DESAFIOS DE DESCONTINUIDADES

Ao refletirmos sobre as dificuldades e os desafios enfrentados nesse processo, é importante considerar que, ainda que se reconheça a importância das conexões geradas durante o projeto "Santo Amaro em Rede", também se leve em consideração que mudanças no contexto institucional do Sesc podem trazer impactos negativos na relação da instituição com as comunidades. A proximidade da inauguração da unidade definitiva e a transição na gestão parecem ter interferido na dinâmica das relações estabelecidas, gerando uma sensação de ruptura na relação e de abandono das expectativas criadas, conforme destaca Euller:

> Agora, aí você faz uma provocação nessa amplitude, e aí quando o institucional do Sesc percebeu que não ia dar conta, cortou a história. Acabou. Acabou muito rápido. Fez um processo de construção elevatório e depois acabou. É como a terra plana, acaba do nada. E aí nesse meio tempo a unidade se ergue, a gestão é trocada inteira, vai cada um para um canto, e a gestão que entra no Santo Amaro fechou as portas para essa rede (Alves).

Suzi Soares, produtora cultural do Sarau do Binho e da Feira Literária da Zona Sul (FELIZS), convidada para o Curso Sesc de Gestão Cultural, na aula sobre Gestão em Literatura, também participou do projeto "Santo Amaro em Rede". Ela destaca a importância das instituições culturais, como o Sesc, no fortalecimento dessas redes e no apoio às iniciativas locais.

> Eu acho isso de extrema importância, porque às vezes é a única oportunidade que aquele artista local vai ter pra se apresentar, porque se o Sesc do bairro não convida ele, então quem convida? Se ele não tem nenhum CNPJ, se ele não tem um portfólio, então esse Sesc das periferias, eles abrem essas portas, criam programas e projetos dentro de cada unidade para tentar inserir esses grupos. O Sesc Campo Limpo, por exemplo, a gente sente como o nosso quintal, a gente vai lá, encontra as pessoas todas ali do bairro (Soares).

Porém, assim como o entrevistado Euller, Suzi também ressalta uma mudança na relação entre o Sesc e a comunidade após a abertura da unidade definitiva.

> A gente sentiu um pouco, logo depois que construiu a unidade, a gente ouviu de muitas pessoas que tiveram, que participaram desse processo, que a gente se sentiu um pouco abandonado depois que o processo foi concluído, sabe? Quando a unidade ficou pronta a gente ainda esteve por ali, mas depois foi mudando a gestão e tal. Mas hoje eu percebo que em muitas unidades do Sesc, principalmente as periféricas, estão fazendo isso, estão trazendo os artistas do território para realizarem as ações ali [...]. Então é muito importante (Soares).

As falas indicam dificuldades na manutenção de uma relação próxima com o território após a inauguração da unidade definitiva e a troca de gestão. A reestruturação periódica das equipes do Sesc e as transformações nos territórios impactaram diretamente o projeto. Muitos dos grupos mapeados se desfizeram, enquanto outros ficaram fora do alcance do mapeamento.

Apesar da sensação de ruptura com a unidade de Santo Amaro, o Sesc continua atuando em rede, com mais de 40 unidades no estado de São Paulo. A inauguração da unidade do Sesc Campo Limpo, posteriormente, ajudou a manter essa rede em circulação, e outras unidades também passaram a investir mais em suas conexões com os territórios.

As conexões geradas pelo projeto "Santo Amaro em Rede" também trouxeram para o território uma perspectiva que enfatiza que ele pertencia ao bairro, e não ao Sesc. Maurício comenta que "as ações programáticas, em parceria com o território, continuaram acontecendo, mas não na mesma medida".

Como é característico de regiões multiculturais com dinâmicas socioculturais complexas, tal qual a Zona Sul, essas conexões transcendem os muros da instituição.

Ações culturais descentralizadas geram impactos significativos, atraindo espectadores para regiões periféricas, redistribuindo o fluxo cultural das cidades e fortalecendo a integração entre diferentes territórios. Segundo Sérgio Vaz, com o fortalecimento dessa rede cultural territorial – do qual o projeto de mapeamento foi um elemento crucial –, as pessoas começaram a visitar Santo Amaro, pois "o território agora estava no mapa cultural da cidade. Santo Amaro aparece com notícia cultural e não policial no Fantástico".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos conceitos abordados no Curso Sesc de Gestão Cultural e da análise do projeto "Santo Amaro em Rede", a pesquisa analisada teve como objetivo levantar boas práticas e desafios nas relações entre as unidades do Sesc e os territórios de seu entorno, adotando o mapeamento como uma ferramenta estratégica nessa relação.

Embora o mapeamento ofereça um olhar parcial e momentâneo – apresentando um panorama geral e recortado do universo representado –, entendemos que a experiência do "Santo Amaro em Rede" pode gerar reflexões importantes sobre práticas de construção coletiva e dialógica entre o Sesc e as comunidades de seu entorno.

Como boas práticas na relação, destacam-se, com base na análise do *Relatório Técnico* e das entrevistas com os agentes culturais: a escuta ativa como ponto de partida; a dedicação de uma equipe exclusiva do Sesc, sem sobrecarga de demandas ordinárias; a aproximação respeitosa com o território e sua cena cultural; a descentralização do mapeamento, que inclui centenas de grupos e experiências; e a remuneração e formação cuidadosa dos pesquisadores, que eram residentes dos bairros pesquisados.

Esses fatores foram fundamentais para a sistematização e o comprometimento com a pesquisa.

Destacamos, ainda, fatores que contribuíram para o desenvolvimento do mapeamento: parceria com o Instituto Pólis – que trouxe uma *expertise* metodológica essencial –, as escolhas metodológicas bem estruturadas, a continuidade dos trabalhos e os contextos político e institucional favoráveis na época. Além disso, o projeto foi concebido com parceiros do território, garantindo um benefício coletivo.

Outro ponto marcante, segundo a análise do *Relatório Técnico*, foi o reconhecimento do mapeamento como um ambiente frutífero para o desenvolvimento administrativo de coletivos culturais antes mais distantes do Sesc. Isso fomentou o intercâmbio entre protagonistas culturais e instituições sociais de caráter associativo e reivindicativo.

Um destaque positivo foi a proposta de criação de um *site* hipermídia, que buscava dar visibilidade ao mapeamento sociocultural e explorar as possibilidades criativas dessa interface. O *site* foi um valioso instrumento de pesquisa, democratizando o acesso às informações e apresentando, por meio de uma linguagem visual, a complexidade das dinâmicas culturais mapeadas. No entanto, o *site* não está mais disponível. Embora pudesse ser uma ferramenta importante para consulta e análise, seria necessário adaptá-lo às exigências da Lei Geral de Proteção de Dados, além de solucionar questões técnicas relacionadas à manutenção de servidores ou uso de plataformas *open source*.

Entre os desafios destacados estão: a falta de sistematização nas práticas de mapeamento durante a abertura de novas unidades do Sesc; a dificuldade de atualizar as informações e relações mapeadas após a inauguração; e a reintegração dos atores mapeados à programação do Sesc, dificultada pela grande área territorial coberta pelo mapeamento, que incluiu diversos municípios.

Uma gestão territorializada que combine a missão institucional com a diversidade cultural dos territórios deve ser vista como princípio ético a ser contemplado. Essa abordagem deve estar presente desde o planejamento

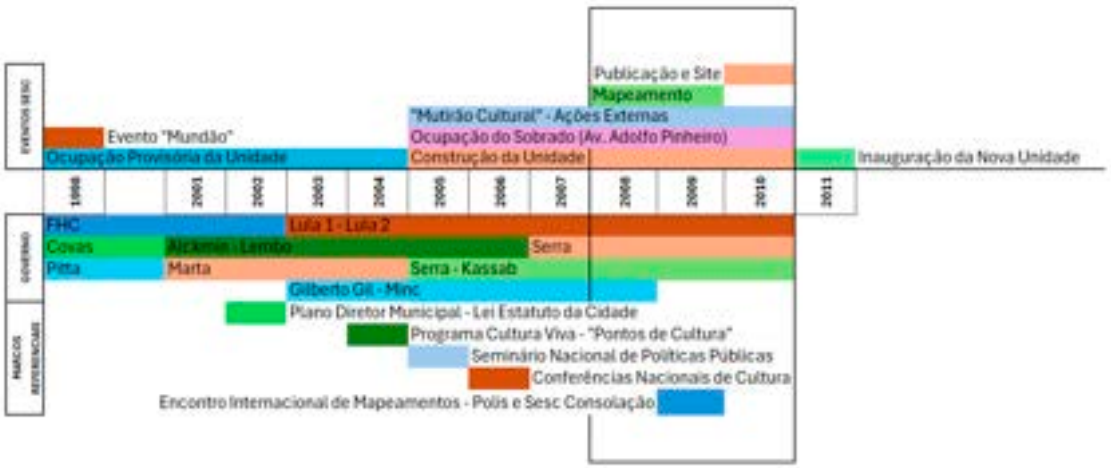
até a execução e avaliação das ações. Sistematizar o mapeamento e fortalecer as relações institucionais com os agentes culturais locais são passos essenciais para evitar que os projetos dependam exclusivamente de equipes específicas, protegendo as iniciativas de possíveis descontinuidades.

Uma relação perene entre a instituição e o território previne a armadilha de uma democratização cultural às avessas: em vez de levar uma cultura pretensamente oficial aos territórios, é necessário trazer as manifestações culturais desses territórios para a instituição, entendida como um espaço de validação cultural. Esse diálogo permanente com as pessoas do território deve ir além do mero assistencialismo, tornando-se uma condição fundamental para a existência de um equipamento cultural.

Esperamos que a pesquisa contribua para o pensamento crítico sobre mapeamentos culturais, bem como para nossa prática como gestores culturais. Que possamos compreender e utilizar os mapeamentos como instrumentos de promoção, preservação e difusão da diversidade cultural, além de ferramentas estratégicas para avançar na formação de público e qualificar planejamentos e ações voltados ao desenvolvimento cultural em nossos territórios de atuação.

ANEXO

CONTEXTO HISTÓRICO - REPRESENTAÇÃO CRONOLÓGICA DAS AÇÕES DO "SANTO AMARO EM REDE"



REFERÊNCIAS

ALVES, E. Entrevista concedida a Diogo Bueno sobre o Santo Amaro em Rede, *on-line*, 5 set. 2024.

AS DIMENSÕES da cultura e o lugar das políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

EVENTO Mundão invade Santo Amaro. *Sesc São Paulo*. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/318_EVENTOMUNDAO+INVADE+SANTO+AMARO. Acesso em: 2 set. 2024.

INSTITUTO PÓLIS. *Relatório Técnico*: Pesquisa de Mapeamento Sociocultural – Santo Amaro em Rede: Culturas de Convivência. São Paulo, 2011.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2008. 2. reimp. 2010. 3. reimp. 2011.

NERO, M. D. Entrevista concedida a Diogo Bueno sobre o Santo Amaro em Rede, *on-line*, 29 ago. 2024.

PLANO Estratégico do Sesc São Paulo 2022-26. São Paulo: Sesc São Paulo, 2020. Disponível em: https://transparencia-sp.sesc.com.br/uploads/documento/27/27/20230612171942-2022-plano-estrategico.pdf.

QUEM Somos. *Sesc São Paulo*. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/quem-somos/apresentacao/. Acesso em: 24 set. 2024.

RELATÓRIO Anual de Gestão 2023 Sesc São Paulo. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/files/transparencia/RelatorioAnualdeGestao2023-950857160835.pdf.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em: https://www.seade.gov.br/2020/. Acesso em: 20 set. 2024.

SESC. Departamento Nacional. *Plano Estratégico do Sesc 2022 - 2026*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: https://transparencia-pi.sesc.com.br/uploads/documento/18/300/20220714101623-2022-plano-estrategico.pdf.

SZAJMAN, A. 68 anos de transformação social. *Revista E*, p. 4, ago. 2014.

TÁVORA, T. Sociedade civil e gestão da cultura: relevância e meios para a participação. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, n. 7, nov. 2018.

VAL, A. P. Entrevista concedida a Diogo Bueno sobre o Santo Amaro em Rede, *on-line*, 4 set. 2024.

VAZ, S. Entrevista concedida a Diogo Bueno sobre o Santo Amaro em Rede, *on-line*, 18 set. 2024.

AS RELAÇÕES DE PARCERIA – MAPEAMENTO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS NO TERRITÓRIO

Amanda Busch Rigo Neves Bezerra[1], André Alcantara Martins[2], Bruno Alexandre Ferreira[3] e Sueli Felizardo Costa[4]

RESUMO

O texto aborda projetos socioesportivos no terceiro setor, com foco em regiões de vulnerabilidade social – as quais têm acesso limitado a diversos serviços, incluindo práticas esportivas. A pesquisa, baseada em revisão de literatura e relatos das instituições às quais os autores são vinculados, destaca a importância de entender o contexto local, as parcerias e a infraestrutura necessária para o sucesso dessas iniciativas. A atuação do

1 Coordenadora Pedagógica do Instituto Superação. Formada em Educação Física, Especialista em Psicologia do Esporte e Pós-graduada em Pedagogia do Esporte, atua em projetos esportivos sociais há quase 20 anos, contribuindo com a supervisão de profissionais de educação física na atuação em campo, coordenação e gestão de equipe, bem como com projetos de formação e capacitação de educadores. Dentre os principais trabalhos, estão a Coordenação Pedagógica do Instituto Superação e a Supervisão Técnica de Equipe, durante 10 anos, no Instituto Passe de Mágica, organização fundada por Magic Paula, medalhista olímpica de basquete, além da Coordenação de Projetos no Instituto Família Barrichello, de 2006 a 2022. Em 2024, concluiu o curso de extensão sobre Leis de Incentivo ao Esporte, pela Trevisan Escola de Negócios, e o Curso de Gestão do Esporte - Diversidade, Cultura e Lazer, pelo Sesc São Paulo.

2 Coordenador de Desenvolvimento Esportivo no Instituto Rumo Náutico – Projeto Grael, onde atua há mais de 10 anos. Formado em Esporte, licenciado em Educação Física, bacharel em Direito e especialista em Direito Público, possui mais de 20 anos de experiência em diversas manifestações e modalidades esportivas. Em 2024, concluiu o curso Gestão do Esporte: Diversidade, Cultura e Lazer, oferecido pelo Centro de Pesquisa e Formação (CPF) do Sesc São Paulo.

3 Supervisor Técnico do Instituto Teko Porã. Formado em Educação Física pela Universidade Anhanguera de São Paulo, iniciou a atuação em 2014 em projetos sociais, desenvolvendo atividades físicas e esportivas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, utilizando como metodologia o Esporte Educacional, os Quatro Pilares da Educação e a Comunicação Não Violenta. Educador social desde 2016 pelo Instituto Teko Porã, atuando como supervisor técnico desde 2024, auxiliando os educadores no método de trabalho, na supervisão dos instrumentos administrativos e nas formações pedagógicas. Em 2024, concluiu o curso de Gestão do Esporte: Diversidade, Cultura e Lazer no Centro de Pesquisa e Formação (CPF) do Sesc São Paulo.

4 Formada em Psicologia. Coordenadora Administrativa do Instituto Remo Meu Rumo (IRMR), onde atua também na gestão administrativa. Conheceu o IRMR fazendo trabalho voluntário, no qual iniciou como voluntária *on-line* na área administrativa; desde 2019, faz parte da equipe contratada. Atuação no terceiro setor como coordenadora de voluntários, facilitadora de treinamentos de educação e docente em ferramentas de gestão social. Mediadora em projeto de lazer para pessoas com deficiência intelectual. Atuação em consultorias de Recursos Humanos (RH) e em consultório. Em 2024, concluiu o Curso de Gestão do Esporte: Diversidade, Cultura e Lazer no Centro de Pesquisa e Formação (CPF) do Sesc São Paulo.

terceiro setor é crescente, complementando a incompletude do Estado em atender demandas sociais. A Constituição Federal (CF) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantem o direito ao esporte, que deve ser promovido por meio de trabalho em rede, envolvendo parcerias entre os setores público, privado e organizações da sociedade civil (OSCs). O financiamento dessas iniciativas (como, por exemplo, por intermédio das Leis Federal e Estadual de Incentivo ao Esporte) é essencial para viabilizar projetos. A inclusão social por meio de ações e projetos depende de mobilização comunitária e do mapeamento territorial para identificar lacunas existentes nos territórios. A confiança no potencial transformador do esporte educacional no Brasil também é ressaltada. A colaboração entre diferentes atores sociais é fundamental para gerar transformações sustentáveis e criar uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chaves: Parcerias. Rede. Terceiro setor. Esporte. Projetos sociais. Financiamento. Desenvolvimento humano. Voluntariado. Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This text addresses socio-sports projects in the third sector, focusing on regions of social vulnerability with limited access to various services, including sports practices. The research, based on a literature review and reports from the institutions to which the authors are connected, highlights the importance of understanding the local context, partnerships and the needed infrastructure for the success of these initiatives. The role of the third sector is growing, complementing the state's incompleteness in meeting social demands. The Federal Constitution (CF) and the Child and Adolescent Statute (ECA) guarantee the right to sports, which should be promoted through networking, involving partnerships between the public, private and civil society organizations (CSOs) sectors. Funding these initiatives (such as through Federal and State Sports Incentive Laws) is essential to make projects viable. Social inclusion through actions and projects depends on community mobilization and territorial mapping to identify existing gaps in the territories. Trust in the transformative potential of educational sports in Brazil is also highlighted. Collaboration between different social actors is fundamental to generating sustainable transformations and creating a more just and inclusive society.

Keywords: Partnerships. Network. Third sector. Sports. Social projects. Funding. Human development. Volunteering. Social vulnerability.

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é apresentar um recorte do terceiro setor, com ênfase em projetos socioesportivos, abordando temas fundamentais para a implementação dessas iniciativas em comunidades socialmente vulneráveis ou com acesso restrito a práticas esportivas, sejam elas convencionais ou não.

Os métodos adotados para a pesquisa consistiram em uma revisão da literatura sobre a temática em questão e na coleta de relatos de experiências dos próprios autores deste trabalho e das instituições às quais estão vinculados. É importante destacar que, embora as quatro instituições compartilhem o esporte como atividade-fim, cada uma possui suas particularidades e necessidades. Essas diferenças enriquecem as perspectivas aqui apresentadas, oferecendo subsídios para aqueles que buscam alternativas de atuação em seus territórios.

Para as organizações da sociedade civil (OSCs) ou atores sociais que almejam promover mudanças com impactos sociais relevantes, é fundamental compreender alguns aspectos, como, por exemplo, parcerias – envolvendo todas as partes interessadas ou inseridas no território-alvo –, mapeamento de serviços básicos, contexto socioeconômico, infraestrutura e oferta de serviços esportivos. Outro ponto importante nesse processo é a identificação e o entendimento de marcadores sociais, considerando o contexto histórico do território e sua relação com o esporte, com destaque para as atividades físicas esportivas (AFes) como um direito garantido pela Constituição Federal (CF) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Além dessas questões, enfatizamos neste texto o crescimento do terceiro setor e o reconhecimento, por parte do Estado, da legitimidade das pessoas na construção de políticas públicas, principalmente após o período de redemocratização. Ressaltamos, ainda, a importância de se trabalhar em rede, identificando e fortalecendo parcerias como uma estratégia de fortalecimento comunitário, o qual tem como principal característica o trabalho colaborativo em torno de um objetivo comum. Tal atuação é um caminho para a construção de ações conjuntas que articulam e aproximam os setores público, privado, organizações do terceiro setor e atores locais, possibilitando resultados que, de forma sustentável, transformem territórios.

Por fim, embora este não seja o foco principal, apresentamos um panorama resumido das formas de financiamento, incluindo a Lei de Incentivo ao Esporte (LIE) e parcerias privadas com aporte de recurso direto, como doações e programas de voluntariado.

MAPEAMENTOS E TERRITÓRIOS

Considerada uma ação fundamental para atores sociais que buscam enfrentar e reverter as dificuldades enfrentadas em suas comunidades, a prática de "mapear", em seu sentido literal, refere-se ao "rastreamento de uma região específica". No campo da geografia, no entanto, essa definição é mais ampla, abrangendo mais do que a mera representação de uma porção da superfície terrestre em um mapa. Nesse contexto, as relações entre pessoas, seus territórios, regiões e aspectos naturais desempenham um papel fundamental no processo de criação cartográfica. Desde os primórdios da civilização, o ser humano busca situar-se e representar suas ocupações na superfície geográfica. Ao longo do desenvolvimento histórico, os mapeamentos passaram a dedicar-se a aspectos específicos da superfície terrestre que eram objeto de estudo, com o objetivo de facilitar a realização de recenseamentos. Essa prática se intensificou e se disseminou ao longo dos séculos XVIII e XIX (Joli, 1990, *apud* Araujo *et al.,* 2017).

Ao abordarmos mapas e mapeamentos, é inevitável reconhecer sua relação intrínseca com a área da cartografia, podendo-se afirmar que são indissociáveis. Responsável por desenvolver estudos relacionados a mapas e representações cartográficas em geral, essa área é de extrema relevância não apenas para a geografia, mas também para diversos outros campos do conhecimento, pois os mapas constituem uma forma de linguagem que busca representar uma realidade. Segundo Araujo *et. al.* (2017), os avanços na cartografia apresentaram a necessidade de o mundo ser representado por mapas, abrangendo inclusive populações mais restritas, que buscam algo que as represente. Os estudos cartográficos incluem um ramo específico voltado ao mapeamento com foco no aspecto social, caracterizado, sobretudo, por estabelecer uma conexão entre a construção realizada pelo geógrafo e a população da área estudada, denominado "mapeamento participativo". Essa abordagem social prioriza o aprimoramento das análises das representações de fenômenos sociais, utilizando mapas que reinscrevem e estruturam uma diversidade de perspectivas na área estudada.

Para Acselrad (2010), há o "mapeamento participativo", uma abordagem interativa fundamentada nos conhecimentos das populações locais, permitindo que os participantes desse processo elaborem mapas que representem os elementos principais de seus territórios. Segundo Herlihy e Knapp (2003 *apud* Acselrad 2010), o mapeamento participativo reconhece o conhecimento ambiental e espacial das populações, incorporando-o em modelos padronizados de conhecimento. Rombaldi e Kyem (2011 *apud* Araujo *et al.,* 2017), por sua vez, argumentam que essa prática teve início no fim da década de 1980, com a criação de projetos – que utilizavam croquis geográficos – voltados para áreas rurais. Esses projetos enfatizavam o incentivo ao conhecimento local, aprimorando a comunicação entre os habitantes e os estudiosos da área.

Já na década de 1990, com a disseminação de tecnologias, iniciou-se a utilização de sistemas de informações (SIG), sistemas de posicionamento global (GPS) e imagens de satélites para auxiliar as técnicas de mapeamento. A partir daí, multiplicaram-se experiências de inclusão de populações locais em práticas de mapeamento.

Com o aumento da abrangência espacial e a diversificação dos modelos de representação, aliadas à necessidade de novas tecnologias e de novos agentes mapeadores, surgiu um campo da representação cartográfica que estabelece relações entre linguagens representacionais e práticas territoriais. Além disso, considera a legalidade atribuída às representações cartográficas e seus efeitos de poder sobre o território (Acselrad, 2010).

PESQUISA SOCIOECONÔMICA

Ao abordar a implementação de projetos sociais, é fundamental realizar uma pesquisa socioeconômica para identificar e comprovar a necessidade de atuação no local em questão. No caso de projetos esportivos voltados para comunidades em situação de vulnerabilidade social, é comum enfrentar dificuldades relacionadas à utilização de espaços e à disponibilidade de equipamentos e materiais esportivos, especialmente em áreas públicas, como praças, quadras ou campos de futebol sob administração pública. Nesses casos, a ausência de ações organizadas ou de projetos em desenvolvimento agrava a situação.

De acordo com Teixeira *et al.* (2010 *apud* Amorim *et al.,* 2016), o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de competências por crianças e adolescentes participantes de projetos esportivos podem ser influenciados pelo nível socioeconômico familiar. Crianças de classes sociais mais elevadas têm mais oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, principalmente por terem mais recursos materiais em casa e no ambiente escolar, além de mais oportunidades de participação em atividades esportivas variadas, ampliando o repertório motor de forma significativa.

Diante dessa realidade, os projetos socioesportivos têm ganhado espaço há anos, surgindo como uma resposta à incapacidade do Estado em atender algumas demandas sociais. Consequentemente, atores e instituições sociais identificaram uma oportunidade de atuação, destacando-se o potencial socioeducativo do esporte e sua ampla aceitação pela população. A comprovação do nível socioeconômico ganha relevância nesse contexto, pois permite identificar as características e necessidades dos possíveis participantes do projeto. Para isso, é essencial definir um instrumento

objetivo, concreto e sistematizado, considerando que os dados são obtidos diretamente com os responsáveis legais dos menores de idade, orientando as ações subsequentes (Marques, 2012).

Amorin *et al.* (2016) em um estudo que investigou a percepção de competência e a classificação socioeconômica familiar de alunos participantes de um projeto esportivo de futsal em Maringá (PR), utilizou como instrumento o questionário da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2013), composto de perguntas relacionadas à quantidade de cômodos, à presença de aparelhos e eletrodomésticos na residência, ao nível de escolaridade do responsável e ao acesso da família a serviços públicos.

O Instituto Teko Porã, que atua há mais de 18 anos no desenvolvimento humano por meio do esporte em regiões em situação de altíssima vulnerabilidade social no estado de São Paulo, destaca-se pela parceria com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e por contar uma equipe interdisciplinar. Esta, composta de coordenadores, supervisores, profissionais de educação física, psicólogos e assistentes sociais, amplia o alcance de suas ações. O processo de coleta de dados socioeconômicos realizado pela instituição vai além da aplicação de um instrumento físico. Esses profissionais realizam visitas domiciliares e fazem a intermediação entre as necessidades imediatas das famílias e os encaminhamentos necessários aos diferentes serviços públicos do território (Oliveira *et. al.*, 2017).

No projeto Esporte e Cidadania em Ação (ECA) Basquete, executado nos anos de 2022 e 2023 pelo Instituto Teko Porã, foram atendidos crianças e adolescentes de 6 a 18 anos de idade em quatro núcleos de atendimento. Dois desses núcleos estavam localizados no município de Diadema (SP) e os outros dois no distrito de Cidade Ademar, na zona sul de São Paulo (SP). O instrumento utilizado para coleta de dados no projeto abordou questões como: quantidade de meninas/mulheres e meninos, raça, presença de pessoas com deficiência, participantes LGBTQIAPN+, número de participantes por faixa etária, escolaridade de responsáveis e participantes, matrícula em redes pública e privada de ensino, além da renda familiar.

O Instituto Remo Meu Rumo (IRMR), que promove inclusão e reabilitação por meio da prática de remo e canoagem e da vivência dos valores do esporte, atua na raia olímpica da Universidade de São Paulo (USP), no Butantã, e atende atualmente 154 alunos, com e sem deficiência, em nove períodos, promovendo a integração e o convívio entre participantes, além de estimular trocas e experiências esportivas enriquecedoras.

Um estudo interno realizado pelo instituto, com uma amostra de seu público, revelou que: 56,5% das famílias atendidas recebem até dois salários-mínimos; 78,3% utilizam o Sistema Único de Saúde (SUS) como

serviço de saúde; mais de 50% dos participantes residem a uma distância superior a 20 quilômetros do local das atividades; e mais de 50% dependem do transporte público. Esses dados são fundamentais para compreender o contexto em que o projeto atua, orientando tanto a avaliação do curso quanto a tomada de decisões estratégicas.

INDICADORES SOCIAIS

Segundo Moraes *et al.* (2016), os indicadores sociais são definidos como um conjunto de medidas empregadas para traduzir quantitativamente conceitos abstratos e informar, de forma específica, aspectos da realidade social. Esses indicadores são utilizados tanto em pesquisas quanto na formulação, no acompanhamento e na avaliação de programas e políticas públicas. Servem como instrumentos operacionais que apresentam a inter-relação entre as pessoas e a vida em sociedade, sendo essenciais para atuações políticas, planejamentos governamentais e estudos acadêmicos. Sua função é contribuir para a definição e o alcance de objetivos, orientar sobre tendências presentes e futuras relativas a valores e metas, avaliar programas, demonstrar progressos e aferir mudanças em condições particulares ao longo do tempo.

Na prática, os indicadores sociais permitem mensurar o nível de desenvolvimento de diferentes territórios no mundo. Para isso, a coleta de dados, estatísticas e informações é indispensável, pois possibilita a identificação dos principais desafios enfrentados pelas populações de locais específicos. Um dos principais instrumentos, amplamente conhecido, é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para subsidiar os relatórios de desenvolvimento humano. O IDH é calculado com base em três indicadores sintéticos: Longevidade (esperança de vida ao nascer), Educação (taxa de alfabetização e número médio de anos de estudo, convertidos em índices) e Renda (renda familiar *per capita*). O índice tem sido amplamente utilizado como referência para traçar perfis sociais (vulnerabilidade, violência, educação, saúde, renda) e como critério na elaboração de políticas públicas em todo o mundo (Moraes *et. al.*, 2016).

No contexto do projeto Esporte e Cidadania em Ação (ECA) Basquete, os indicadores sociais revelaram os seguintes dados: 433 crianças e adolescentes participaram do projeto, sendo 32% meninas e 68% meninos. Quanto à raça/etnia, 18% se identificaram como pretos, 46% como pardos, 1% como amarelos e indígenas, e 34% como brancos. Em termos de escolaridade, 46% cursam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 41% os Anos Finais, e 13% estão no Ensino Médio. Sobre a rede de ensino, 98% frequentam escolas públicas e 2% estudam em instituições particulares.

Quanto à renda familiar, 8% não possuem renda, 46% recebem até um salário-mínimo, 35% entre um e três salários-mínimos, 6% entre três e cinco salários-mínimos, e 5% não responderam. Não foram identificados participantes LGBTQIAPN+ ou com deficiência.

Esses dados são fornecidos pelos responsáveis legais das crianças e adolescentes, mas há desafios na obtenção de informações precisas, especialmente sobre orientação sexual e deficiências. A descoberta da orientação sexual é um processo mais complexo que geralmente emerge na adolescência, fase em que questões de empoderamento e reconhecimento ganham destaque. Dentro do projeto, esse reconhecimento é considerado essencial, mas enfrenta barreiras, como a relutância de algumas famílias em fornecer dados completos. No caso de deficiências, especialmente intelectuais, o diagnóstico pode ser dificultado pela alta demanda nos serviços de saúde e pela negação por parte da família, que, em alguns casos, retarda a aceitação.

Após a coleta de dados dos indicadores sociais, é fundamental elaborar um plano de ação que priorize as principais necessidades identificadas. No caso do projeto ECA Basquete, observou-se uma menor participação do público feminino nos ginásios em parceria com a Secretaria de Esportes de Diadema (SP). O deslocamento das alunas representou um desafio, devido à insegurança urbana e ao alto índice de violência contra mulheres, o que levou muitos responsáveis a não autorizarem a participação. Diante desse cenário, foram realizadas ações para incentivar a participação feminina, como campanhas de divulgação em escolas, entrega de brindes, aulas experimentais para amigas, entre outras estratégias.

Já nos núcleos em parceria com o CRAS da Cidade Ademar, na zona sul de São Paulo, o número de meninas se equipara ao de meninos. Esse equilíbrio é atribuído ao funcionamento dos Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs), que atendem crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade no contraturno escolar, promovendo atividades socioeducativas e oferecendo alimentação no local. A organização existente nos CCAs, complementada pelas atividades do projeto, proporciona maior segurança aos responsáveis e incentiva a participação feminina.

Os exemplos apresentados reforçam a importância de utilizar os indicadores sociais não apenas como instrumentos de prestação de contas, mas como guias para ações estratégicas. A análise precisa das características do território e dos serviços parceiros, bem como de suas potencialidades e desafios, é indispensável para o sucesso das intervenções sociais.

INFRAESTRUTURA E OFERTA DE SERVIÇOS

A compreensão do processo de mapeamento, que consiste em identificar quais estruturas e serviços estão presentes no território a ser contemplado por um projeto esportivo, é essencial, uma vez que uma avaliação equivocada poderá comprometer a fase de execução e, consequentemente, impactar os resultados do projeto. É importante enfatizar que esse diagnóstico vai além da identificação de espaços esportivos, pois, em regiões mais vulneráveis, normalmente há, além da ausência de condições básicas de utilização, como falta de higiene, banheiros e bebedouros, a concorrência pelo uso dos espaços, a violência local e a presença do tráfico de entorpecentes. Esses desafios reforçam a necessidade de uma articulação em rede eficiente, com o objetivo de compreender quais serviços são responsáveis por esses espaços, identificar as lideranças comunitárias e, consequentemente, apresentar uma proposta de atuação eficiente, ressaltando o impacto esperado com a implementação do projeto. Isso ajudará a sensibilizar todas as partes envolvidas.

Vale ressaltar que, normalmente, esses desafios são vivenciados por organizações ou atores sociais que não possuem um parceiro com estruturas esportivas adequadas. Em outros casos, existem organizações que contam com instalações esportivas de qualidade e conseguem gerir seus projetos com menos oscilações. Contudo, mesmo nesses casos, o mapeamento e engajamento em redes surgem como uma oportunidade de ampliar as ações realizadas dentro da instituição, possibilitando a disseminação de seus resultados por toda a comunidade.

Na literatura atual, é comum encontrar os termos "instalações", "espaços" e "infraestruturas esportivas" dentro de uma mesma definição. Para efeitos de mapeamento esportivo, é necessário compreender a infraestrutura esportiva brasileira como um conjunto de elementos que dão suporte a toda uma rede de serviços oferecidos. Nesse sentido, a infraestrutura esportiva vai além dos espaços e instalações físicas; ela contempla também a gestão dessas estruturas, os serviços oferecidos diretamente, políticas públicas desenvolvidas nos locais e os serviços indiretos, como políticas de manutenção, conservação, energia, água, entre outros (Oliveira; Taffarel; Belen, 2014).

Esses termos apresentam particularidades em sua definição, já que nem todo local onde se pratica esporte é, de fato, uma instalação esportiva. Caso fosse, seria necessário considerar lagos, gramados, ruas e áreas recreativas abertas. Na prática, esses espaços acabam recebendo diversas práticas esportivas, mas não foram criados ou preparados para esse fim. Sendo assim, torna-se cada vez mais necessário estabelecer critérios de padronização para instalações esportivas.

Segundo Bessa *et al.* (2005 *apud* AMARAL, 2014), não é possível encontrar no Brasil um catálogo, atlas ou recenseamento atualizado das instalações esportivas. Além disso, as que existem apresentam algumas limitações. Diante dessa dificuldade, torna-se necessário elaborar um recenseamento com informações sobre as instalações esportivas e sua distribuição no território nacional ou municipal, com o objetivo de contribuir para a identificação das demandas da população, sobretudo em regiões vulneráveis. Isso possibilitará a criação de políticas públicas que organizem essas informações e ofereçam espaços esportivos de qualidade à população.

Essa dificuldade em relação à qualidade dos espaços esportivos também é observada em projetos esportivos de organizações não governamentais (ONG), como o Instituto Superação. Desde 2017, a organização atua em escolas públicas de São Paulo e Minas Gerais, em parceria com as secretarias de educação dos dois estados, formando professores de educação física das escolas parceiras para atuarem no contraturno escolar.

Na rotina de atuação nos estados de São Paulo e Minas Gerais, é comum deparar-se com escolas que apresentam quadras com espaços limitados, desgastes nas traves, pisos, ausência de tabelas de basquete, além de uma quantidade limitada de materiais esportivos. Em São Paulo, existe um setor do Governo Estadual responsável pela reforma e manutenção desses espaços, chamado Fundação Para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Contudo, a alta demanda na rede pública faz com que esse processo leve tempo, e há escolas que permanecem de dois a quatro anos sem poder utilizar suas quadras.

Como forma de amenizar esses desafios e promover uma vivência esportiva de qualidade, o Instituto Superação realiza, uma vez por ano, a doação de kits de materiais para cada escola do projeto. É importante destacar que o foco da instituição é o Esporte na Escola. Estar nesses espaços promovendo o treinamento esportivo em parceria com a educação formal fortalece a capacidade de impactar positivamente a formação integral dos alunos. Na prática, eles participam de treinos de basquetebol ou de handebol durante 1 hora e 30 minutos, duas vezes na semana, além de festivais internos e externos.

O exemplo mencionado ressalta a importância da atuação das OSCs juntamente com os serviços públicos. Devido à execução do projeto, é possível garantir a prática esportiva de duas modalidades que não são tão populares no Brasil, contribuindo com a ampliação da cultura esportiva dos alunos de forma gratuita. Isso evidencia que, mesmo diante de desafios, a as parcerias com outros serviços podem gerar resultados significativos, fortalecendo ambas as partes.

Apresentando mais uma vez um recorte do Instituto Teko Porã, que, além da já mencionada parceria com o CRAS Cidade Ademar, em alguns projetos, desenvolve uma relação com as secretarias de esportes, atuando em ginásios poliesportivos. Nesse contexto, podemos afirmar que o investimento no local está diretamente relacionado ao gestor do espaço. Quando há compreensão da importância da presença da instituição no território, o investimento acontece, mesmo com todos os desafios relacionados a burocracias referentes aos espaços públicos. Vale ressaltar que não é raro haver, nesses cargos, pessoas que não são da área esportiva, estando ali por questões políticas partidárias. Por vezes, essas pessoas enxergam as organizações sociais como ameaças à sua gestão.

Em cenários como esse, uma medida fundamental, já nas tratativas iniciais para a utilização da estrutura esportiva, é apresentar o projeto, suas metas, o impacto almejado na comunidade e evidenciar o diferencial que a intervenção oferecerá. Nesse último ponto, é importante atentar-se às atividades esportivas a serem desenvolvidas e à sua metodologia, identificando se a modalidade proposta já faz parte da programação daquele espaço. Se for o caso, é importante avaliar o cenário, pois isso pode interferir nos resultados desejados.

No caso dos projetos em parceria com os CCAs, normalmente não há quadras, sobretudo nas regiões mais vulneráveis, que contam apenas com miniquadras, campinhos ou quintais. Nesses casos, em que os espaços são mais limitados, a coordenação do projeto busca parcerias para utilizar quadras, campos ou praças públicas, até mesmo ruas ou Clubes da Comunidade (CDCs). Contudo, ao longo de sua atuação em parceria com a política da Assistência Social, o Instituto Teko Porã acredita que oferecer atividades esportivas com foco no desenvolvimento humano nesses espaços é uma oportunidade de garantir o direito ao esporte aos participantes, de forma sistematizada, com materiais de qualidade e profissionais com formações continuadas. Ou seja, os benefícios da atuação acabam sendo maiores que os desafios.

Sabemos que a oferta de serviços esportivos de qualidade é restrita, principalmente se considerarmos a questão de infraestrutura. Talvez a grande exceção que consegue chegar às regiões mais vulneráveis, oferecendo equipamentos esportivos de qualidade, sejam os Centros Educacionais Unificados (CEUs), geridos pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Outra modalidade são as escolinhas, que, na maioria das vezes, são pagas, e a participação das crianças esbarra na questão financeira.

É importante ressaltar que, ao iniciar um projeto socioesportivo, é preciso considerar que mudanças podem ocorrer ao longo da execução, conforme a mobilização dos participantes, que, consequentemente, impacta a

comunidade, fazendo com que todos se sintam, de alguma forma, parte da construção. Um exemplo é o Projeto Santa Fé Hunters, localizado na zona sul de São Paulo e idealizado pelo professor de educação física Maickon Jhons. Com a proposta de promover atividades de basquetebol, o projeto começou enfrentando dificuldades relacionadas à estrutura da quadra para a modalidade. Porém, com sua atuação e mobilização em rede, envolvendo alunos, família e escola, atualmente o projeto conta com uma infraestrutura de qualidade, uma cultura já consolidada no basquetebol, exemplos de alunos jogando por federações e ocupando espaços públicos, outros se formando na faculdade de educação física e agora atuando como professores no próprio projeto. Assim, o projeto conquistou o reconhecimento da comunidade, que compreende sua importância (*Globo Esporte:* Quadro "Na Quebrada". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wRXcrGc0-R0&t=12s).

SERVIÇOS BÁSICOS

Considerando a diversidade de organizações e práticas existentes que compõem o terceiro setor – todas, de alguma forma, atuando em campos como esporte, cultura, lazer –, é possível identificar características comuns entre elas. A primeira dessas características é que, quando sua atuação está segmentada para áreas como assistência social, saúde ou educação, essas organizações geralmente desenvolvem um trabalho voltado a indivíduos e famílias que estão fora do mercado de trabalho e não têm acesso a bens e serviços essenciais ao suprimento de suas necessidades básicas. Assim, enquadram-se no artigo 2º da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que define como alvos de proteção, amparo e capacitação as mães, crianças e adolescentes, idosos, famílias e pessoas com deficiência, visando proporcionar-lhes melhor qualidade de vida e acesso às políticas públicas (Costa, 2005).

A segunda característica é que, embora não sejam instituições de caráter público, essas organizações atuam em prol do interesse público. Historicamente marcada por um caráter de caridade, benevolência e favor, a assistência social transformou-se em uma política pública de garantia de direitos assegurados pela CF de 1988. Assim, qualquer instituição que defenda esses direitos e promova a cidadania está, de fato, cumprindo um papel de interesse público (Costa, 2005).

A terceira característica refere-se à ausência de uma relação mercantil com a sociedade, ou seja, essas entidades não estão voltadas para o lucro no sentido capitalista, e suas receitas, oriundas de doações, convênios e prestação de serviços, são reinvestidas na própria organização. Não há, portanto, distribuição de lucros entre seus diretores ou associados.

A quarta característica é o fato de não serem organizações estatais, ainda que mantenham vínculos com o Estado por meio de convênios, parcerias e cadastros nos Conselhos Municipais. Essas organizações possuem autonomia na definição de diretrizes em relação ao Estado, mas estão sujeitas à fiscalização de conselhos e órgãos como o Ministério Público.

A quinta característica é a presença permitida do voluntariado, que pode atuar em prol da manutenção e sobrevivência dessas instituições, participando também de sua gestão.

Por fim, a sexta característica é a possibilidade de obterem qualificações como o Certificado Beneficente de Assistência Social (CEBAS), que pode ser solicitado junto ao Conselho Nacional de Assistência Social, e o Certificado de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), requerido junto ao Ministério da Justiça.

Segundo Tenório (2007), a articulação de serviços, programas, projetos e benefícios organizados pela União, pelos Estados, pelos Distritos e pelos Municípios, para a oferta e garantia de Proteção Social Especial, Vigilância Socioassistencial e Defesa de Direitos, ocorre por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Este se organiza por níveis de proteção e por complexidade, atuando por meio da Proteção Social Básica para garantir o acesso a condições mínimas de proteção social, prevenindo situações mais graves.

No processo de mapeamento dos serviços básicos do território para a implementação de um projeto social, identificar o CRAS da região é, normalmente, o primeiro passo. O CRAS pode servir como parceiro estratégico para a execução das atividades-fim, oferecendo acesso a um público diversificado. Esse serviço pode atuar como um canal de apoio aos participantes do projeto, facilitando o acesso a benefícios públicos, oportunidades de capacitação e encaminhamentos a serviços especializados, como aqueles voltados para pessoas com deficiência ou mulheres em situação de violência, além de ser um ponto de denúncia para casos de negligência familiar.

Já em relação aos serviços básicos de saúde, como Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Assistências Médicas Ambulatoriais (AMAs), o mapeamento desses espaços pode ser útil não apenas para divulgar o projeto, mas também para garantir o atendimento dos participantes em eventuais acidentes decorrentes da prática de atividades físicas.

Com base nas informações apresentadas, identificar os serviços básicos no processo de mapeamento de um território é primordial. Essa ação contribui para o fortalecimento da rede de suporte durante a implementação e execução de um projeto socioesportivo. Esse relacionamento pode,

ainda, auxiliar os colaboradores na disseminação do trabalho realizado e na conscientização sobre a importância das políticas públicas e dos serviços públicos disponíveis à comunidade.

MARCADORES SOCIAIS

"Marcadores sociais", ou "marcadores sociais da diferença", podem ser definidos como variáveis que nos diferenciam em diversos aspectos; "são variáveis explicativas para a desigualdade e hierarquização socioeconômica" (Perez; Batista, 2016) ou sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais (Zamboni, 2014).

Essas características que nos diferenciam reforçam o entendimento de que as pessoas não possuem as mesmas oportunidades e direitos. Suas origens, condições de moradia, oportunidades educacionais, alimentação, entre outros aspectos, evidenciam uma sociedade heterogênea, que precisa ser compreendida em suas múltiplas nuances e questões estruturais.

Os marcadores sociais da diferença não são naturais. Conforme Zamboni (2024), é necessário contextualizá-los no tempo e no espaço. Para o autor, os marcadores estão sempre associados a experiência dos indivíduos, em seu discurso e na política (Zamboni, 2014). Segundo o autor, essas características estão intrinsecamente ligadas às relações de poder. Elas nos ajudam a entender, sob diversas perspectivas, as relações entre indivíduos de uma mesma sociedade, grupos e subgrupos, considerando suas características sociais, necessidades e oportunidades. Buscando diminuir essas diferenças, esses grupos socialmente marcados têm se organizado de diversas formas para dialogar com o Estado, buscando a garantia material de direitos e a implementação de políticas públicas (Perez; Batista, 2016).

Em linhas gerais, as diferenças com as quais nascemos nos diferenciam como humanos. No entanto, as relações entre os indivíduos e as culturas em que estão inseridos podem transformar essas diferenças em conflitos, refletindo interesses divergentes entre grupos e gerando tensões, discussões, brigas e até guerras. Esses marcadores sociais podem incluir classe social, gênero, sexualidade, geração, raça, orientação sexual, entre outros.

Alguns exemplos ajudam a ilustrar os marcadores sociais da diferença. No Brasil dos séculos XIX e XX, ser classificado como negro remetia diretamente à escravidão e ao trabalho braçal. Atualmente, o racismo, dentro de um sistema capitalista, pode ser observado na falta de acesso ao mercado de trabalho ou a bens de consumo, como define Zamboni (2014). Conforme o autor, a cor da pele é um aspecto da diversidade humana,

enquanto a raça, resultado de uma dinâmica de classificação atravessada por relações de poder, constitui um marcador social da diferença.

A sexualidade é outro exemplo de marcador social. Como efeito de uma dinâmica de classificação e hierarquização de comportamentos sexuais, questões culturais podem determinar se certas atitudes são aceitas ou condenadas, chegando até mesmo a serem tratadas como crimes. Segundo Zamboni (2014, p. 16), "Tudo depende se o universo social no qual se está inserido o vê como homem ou mulher, criança ou adulto, como normal, criminoso ou doente".

Compreender os marcadores sociais da diferença, no entanto, não é suficiente. É necessário movimento, articulação e organização dos grupos e pessoas que buscam mudança. É nesse "movimento" que encontramos nossos pares: os marcadores que nos margeiam nos aproximam de outras pessoas e grupos. No contexto das organizações sociais que atuam com esporte, essa articulação amplia a garantia de direitos e serviços. Ainda que as organizações não possam oferecer tudo o que é necessário para o pleno desenvolvimento, por meio de diálogo e parcerias locais, é possível identificar as necessidades de cada indivíduo e família, compreendendo os serviços a serem articulados.

Segundo Peres e Batista (2016), a participação política restrita ao período eleitoral não é suficiente para que o cidadão exerça sua cidadania plenamente. É necessário ampliar o olhar, os espaços e o diálogo. A democracia radical, conforme Peres e Batista (2016), sugere a criação de grupos deliberativos, promovendo o diálogo entre atores e grupos sociais que buscam mudanças e políticas públicas. Essa interação permite encontrar, conjuntamente, formas de resolver problemas e enfrentar a ausência de políticas públicas nos diversos territórios, promovendo maior igualdade política.

A partir de 1988, com a Constituição Federal, as ONGs, antes vistas como movimentos de confronto com o Estado, passaram a ser reconhecidas como organizações sociais legítimas, exigindo responsabilidades do poder público (Perez e Batista, 2016). Esses grupos mobilizam-se em busca da redução das desigualdades destacadas pelos marcadores sociais da diferença, evidenciando questões que necessitam de transformação.

Na década de 1990, os projetos sociais esportivos começaram a ganhar espaço no cenário brasileiro, acompanhando o crescimento do terceiro setor e consolidando o esporte como ferramenta de transformação social (Marques *apud* Tomassim; Stigger, 2009). Alguns autores discutem como o esporte foi incorporado ao discurso de "salvar crianças e jovens da rua", distanciando-os da criminalidade e das drogas (Marques *apud* Melo, 2005). Muitas pessoas, famosas ou não, viram no esporte uma

possibilidade de transformação e mudança social, criando um cenário favorável para intervenções que conectassem o esporte a outros temas sociais, sempre buscando promover mudanças significativas.

Atletas e ex-atletas também contribuíram para o aumento de projetos sociais esportivos, estabelecendo relações com empresas privadas que, por sua vez, financiaram essas ações como parte de suas estratégias de responsabilidade social (Melo, 2005). O prestígio dessas figuras no cenário esportivo brasileiro foi determinante para atrair o apoio de empresas (que se beneficiam uma vez que são divulgadas), que associaram suas marcas a essas iniciativas.

Essa relação é reforçada pela percepção de que esses atletas, mesmo atingindo melhores condições econômicas, compartilham histórias de origem semelhantes às daqueles que são beneficiados por suas ações. Assim, ganham espaço e voz ao encabeçar projetos e instituições (Marques *apud* Guedes *et al.*, 2006).

MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E O ESPORTE

Quando olhamos a sociedade mundo afora e percebemos quão vasta é a cultura que permeia cada território – reconhecendo os marcadores definidos com base nas características sociais e políticas mencionadas anteriormente –, conseguimos entender questões importantes e inerentes às ações relacionadas ao esporte e ao desenvolvimento humano.

Se entendermos o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, derivado de características sociais e culturais, também podemos reconhecer as atividades físicas e esportivas como essenciais nesse contexto. Amplamente considerada pela população como uma das principais fontes de "melhoria da qualidade de vida", a prática esportiva contribui para combater o comportamento sedentário, responsável por diversos problemas pessoais e sociais. Nesse sentido, projetos e ações voltados para o esporte e a atividade física têm se tornado cada vez mais frequentes, conquistando espaço tanto no Brasil quanto no cenário internacional.

No Brasil, o esporte educacional tem ganhado destaque ao integrar a prática esportiva ao desenvolvimento social, promovendo competências socioemocionais e valores para a vida. Cresce a cada ano a quantidade de organizações do terceiro setor que criam suas metodologias, oferecem formações, criam espaços de discussão e geram oportunidades para que o esporte evolua no seu potencial de transformação. Assim, os indivíduos envolvidos nesse processo podem se desenvolver de maneira integral.

Apesar desses avanços, a Pesquisa Saúde e Trabalho, realizada pelo Serviço Social da Indústria (SESI) em março de 2023, aponta que 52%

dos brasileiros não praticam atividade física. O hábito de ficar muito tempo sentado se tornou muito comum devido ao "crescimento do número de atividades que podem ser realizadas em escritórios e opções de lazer que se utilizam de telas". Essa "imobilidade prolongada pode causar efeitos nocivos à saúde", segundo a reportagem "Problemas de circulação, fraqueza muscular e depressão: os riscos de ficar muito tempo sentado", publicada pelo *G1* em 2 de março de 2024.

O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado *Movimento é Vida* (2017), reforça a relação entre os marcadores sociais da diferença e o acesso (ou a falta dele) à prática de Atividades Físicas e Esportivas (AFes). Fatores como problema financeiro são apontados como barreira para a prática. Reconhecer a importância da atividade física sem garantir oportunidades de acesso para todas as pessoas não muda o cenário de inatividade física no país. Para superar essa realidade, são necessárias políticas públicas, movimentos sociais e articulações locais que fomentem, organizem e incentivem a prática de atividades físicas. Ainda de acordo com o mencionado relatório, "Os bairros periféricos geralmente não têm lugares seguros para a prática de AFes, bem como tendem a carecer de infraestrutura como calçadas, ciclovias e ruas bem iluminadas que incentivem a prática de atividades físicas e esportivas" (PNUD, 2017, p. 126).

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de lutar pela garantia de direitos ainda não implementados ou plenamente assegurados pelas políticas públicas federais, estaduais ou municipais. É essencial identificar demandas e lacunas na sociedade em que vivemos e, por meio do diálogo, desenvolver estratégias para mobilizar redes, grupos e parcerias. As ações que diversas organizações desenvolvem invariavelmente demandam articulação e diálogo com diferentes atores sociais. Independentemente de serem organizações focadas em saúde, educação, serviço social, meio ambiente ou esporte, é crucial compreender como as relações podem contribuir para gerar e promover melhorias.

Como mencionado anteriormente, a experiência da organização Teko Porã é um exemplo de articulação local que combina esporte e serviço social. Essa iniciativa se alinha com políticas públicas voltadas ao desenvolvimento comunitário em territórios marcados por altos índices de vulnerabilidade, pobreza e violência.

Como vimos, mudanças significativas não podem ser alcançadas apenas por meio das "urnas" em períodos eleitorais. É necessário articular esforços com aqueles que compartilham o mesmo propósito. Nas seções

posteriores deste trabalho, será possível compreender melhor a importância das parcerias e redes no contexto do terceiro setor.

ESPORTE COMO GARANTIA DE DIREITO

Em 1976, durante uma reunião internacional de Ministros de Esporte em Paris, o esporte recebeu uma marcante contribuição. Nesse encontro, ficou decidido que, até o fim daquela década, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) seria responsável pela elaboração e publicação de um documento com diretrizes que servissem de referência para os governos em questões esportivas, com o objetivo de promover um mundo melhor.

Esse documento foi a Carta Internacional de Educação Física e Desporto (UNESCO, 1978), publicada em 1978. Em seu primeiro artigo, a Carta reconhece as práticas esportivas como um direito de toda a coletividade. Ela afirma que todas as pessoas têm o direito à educação física e ao desporto, indispensáveis ao desenvolvimento de suas personalidades. Além disso, destaca a importância de assegurar esse direito no âmbito do sistema educacional. De acordo com Tubino (2010), esse pressuposto rompeu com a visão de que o esporte seria uma prerrogativa exclusiva dos talentosos e anatomicamente privilegiados. Com isso, o esporte deixou de ser visto apenas sob a perspectiva do alto rendimento e passou a ser entendido como um direito de todos.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o esporte ganhou mais espaço no escopo jurídico brasileiro, especificamente no artigo 217, que trata expressamente do desporto. Segundo Bulos (2009), a Constituição de 1988 expressou, de forma clara e inédita, o esporte como uma das bases do Estado brasileiro. Esse reconhecimento jurídico reforça o entendimento de que cabe ao Estado fomentar o desporto no Brasil, configurando-se como uma obrigação constitucional. A omissão nesse dever constitui descumprimento da Constituição.

A regulamentação do esporte na "Constituição Cidadã" de 1988 é um marco importante, especialmente quando se busca conectar tal prática a direitos sociais, como comentado anteriormente. Diversos autores, como José Afonso da Silva, destacam que a concretização desses direitos depende da regulamentação por meio de normas infraconstitucionais, sendo esta a base para efetivar os princípios sociais inscritos na Constituição.

O direito ao esporte desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e saudável. Ao garantir o acesso e a prática esportiva como direitos fundamentais, a legislação brasileira busca promover benefícios para a população, tais como desenvolvimento

humano, integração social, preservação da saúde e formação cidadã. De acordo com Fernanda Soares (2023), cabe ao Estado promover a ampla difusão da prática esportiva, transformando espectadores passivos em participantes ativos. Essa iniciativa contribui para a melhoria da qualidade de vida, para um equilíbrio mais racional entre trabalho e lazer, para o aumento da escolaridade e para a implementação de uma verdadeira política de democratização do esporte.

A efetivação desses direitos conquistados e positivados se dá pela implementação de políticas públicas. Estas podem ser entendidas como intervenções do Estado nas relações sociais, executadas diretamente pelo governo ou por instituições estatais, com a finalidade de atender às demandas e necessidades da população.

Atualmente, o esporte é um fenômeno social, cultural, político e econômico, consolidado nos diferentes meios sociais. Nesse contexto, o Estado, por meio de suas políticas públicas, é um agente fundamental de incentivo, fomento e regulamentação das atividades esportivas.

A criação de leis de incentivo fiscal a partir de 2006, aliada à carência de políticas públicas eficazes para o desenvolvimento do esporte, impulsionou a proliferação de ONGs esportivas no Brasil. Essas organizações assumem então um papel crucial no apoio ao esporte, ampliando o acesso das grandes periferias por todo o país. Em 2014, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), instituído pela Lei nº 13.019, formalizou as parcerias entre o poder público e as OSCs. Essa legislação estabeleceu regras claras para a cooperação entre ambas, visando a execução de atividades ou projetos de interesse público.

De maneira complementar, o Estatuto da Criança e do Adolescente ((ECA), promulgado em 1990, consolidou-se como uma legislação fundamental para garantir os direitos e a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil. No contexto do direito de acesso ao esporte, o ECA desempenha um papel relevante ao reconhecer a prática esportiva como um meio enriquecedor para o desenvolvimento físico, psicológico e social desses jovens.

Em seu artigo 16, o ECA destaca o direito da criança e do adolescente à prática de esportes e atividades recreativas, assegurando a criação de condições para que essa participação seja efetiva. Essa disposição legal está alinhada à compreensão de que o esporte não é apenas uma atividade física, mas também uma ferramenta de inclusão social, promoção da saúde e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Além disso, o ECA reforça a importância de políticas públicas voltadas para o acesso universal ao esporte, especialmente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A prática esportiva contribui não apenas para a formação de atletas, mas também para a construção de cidadãos conscientes, solidários e comprometidos com valores éticos.

Nesse sentido, projetos sociais que promovem o desenvolvimento esportivo de jovens estão plenamente alinhados aos princípios do ECA. Ao proporcionar oportunidades para que crianças e adolescentes participem de atividades esportivas, esses projetos não apenas promovem hábitos saudáveis, mas também colaboram para a construção de um futuro mais promissor para esses jovens.

REDES E PARCERIAS

Uma rede pode ser definida como um conjunto de nós conectados (Junqueira, 2016). Esses nós representam cada participante, que, por sua vez, se relaciona com vários outros. Rede é parceria, e essa parceria pode articular famílias, estados, organizações públicas e/ou privadas, pessoas físicas, pessoas jurídicas ou ambas (Inojosa, 1999).

A participação em redes potencializa iniciativas, tornando-as mais significativas e sustentáveis. De acordo com Tenório e Rozemberg (1997), a participação social e a cidadania referem-se à apropriação, pelos indivíduos, do direito de construir democraticamente o próprio destino. Essa concretização passa pela organização coletiva dos participantes, possibilitando a abertura de espaços de discussão dentro e fora da comunidade, a definição de prioridades, a elaboração de estratégias de ação e o estabelecimento de canais de diálogo com o poder público.

As parcerias entre organizações do terceiro setor, setor privado e público são fundamentais para a eficácia de projetos a longo prazo. Essas parcerias proporcionam acesso a recursos diversificados, *expertises* e ampliam o alcance das iniciativas. Segundo Inojosa e Junqueira (2008), as redes empoderam seus participantes, pois elas vivem do fluxo das relações. Em um território, muitos atores podem articular-se em rede, mobilizados por visões e objetivos compartilhados, para transformar situações. Redes acolhem entes autônomos, respeitando suas identidades peculiares, e, por meio de um relacionamento horizontal, promovem ações em parceria. Essa articulação de múltiplos saberes, experiências e poderes torna o conjunto mais apto para lidar com os complexos problemas da gestão social.

Nesse contexto, as OSCs participam de diversas redes. Cada rede reflete um recorte da causa e do território representado, com suas singularidades e panorama econômico, político e social. Essas redes possuem

objetivos próprios, como compartilhar conhecimentos, promover trocas de informações, fortalecer e/ou ampliar ações, além de integrar e aproximar todas as partes interessadas. Trabalhar em rede significa que, para alcançar resultados capazes de transformar a realidade de um território, todos os atores envolvidos devem colaborar, independentemente de crenças ou propósitos individuais, mas com acordos bem definidos, comprometimento, comunicação clara e uma compreensão compartilhada dos objetivos comuns.

Como destacado anteriormente, a atuação das OSCs no esporte passa por várias modalidades, missões e públicos, sendo o local de inserção determinante para a formação de parcerias. Exemplos relevantes incluem:

• **O Instituto Remo Meu Rumo (IRMR):** fundado em 2013 no Instituto de Ortopedia e Traumatologia (IOT) do Hospital das Clínicas, esse instituto tem suas atividades na Raia Olímpica da USP, onde seus fundadores praticavam remo. A parceria inicial envolveu a utilização do local, barco-escola e barcos, sendo a Raia um dos poucos espaços com infraestrutura para a prática do esporte. Atualmente, o instituto aluga sua sede no Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo (CEPEUSP), opera por meio da Lei de Incentivo ao Esporte Federal e mantém parceria com o IOT, atendendo pacientes do SUS. Além disso, o instituto ampliou suas colaborações ao longo dos anos com a Escola de Educação Física e Esporte da USP (EEFE/USP), oferecendo estágios obrigatórios e contribuindo para a formação de profissionais. Professores de universidades privadas como, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), também visitam o local para proporcionar aos alunos vivências práticas relacionadas ao esporte como ferramenta de reabilitação, inclusão e desenvolvimento humano.

• **O Instituto Superação**: atua na formação de professores e professoras de escolas públicas do Estado de São Paulo desde 2017, e de Minas Gerais desde 2018, contemplando 14 municípios. Essa atuação é viabilizada por parcerias institucionais com as secretarias de educação desses estados e municípios. O Superação oferece formação continuada para professores de Educação Física, utilizando metodologia própria que é reconhecida oficialmente pelas secretarias, o que amplia sua credibilidade nas redes escolares. Essa parceria é formalizada por meio de um Plano de Trabalho publicado no Diário Oficial da União e de um Acordo de Cooperação Técnica sem ônus para o Estado. O trabalho é desenvolvido com recursos captados por meio da Lei Federal de Incentivo ao Esporte.

Como já foi apresentado na primeira parte deste artigo, o conhecimento do território onde a OSC atua e o uso de ferramentas de mapeamento

são fundamentais para identificar equipamentos públicos e comunitários disponíveis, como escolas, universidades, hospitais, CRAS, Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS), UBS, Conselhos de Direitos, espaços de lazer, clubes, comércios, coletivos, teatros, além de todas as outras organizações sociais. Isso permite entender as parcerias já existentes e propor novas ações que complementem as iniciativas locais, evitando concorrências desnecessárias e otimizando esforços.

Uma rede é formada por pessoas, e, como já apontado, os marcadores sociais influenciam diretamente a participação dos indivíduos. A relação dos participantes com sua realidade, seu corpo, seu acesso ao conhecimento e seu pertencimento ao território impacta sua integração na rede. Além disso, no esporte, fatores históricos, sociais, econômicos e políticos também interferem na criação de políticas públicas e no papel das OSCs como facilitadoras na garantia de direitos.

Os projetos ofertados pelas OSCs precisam estar alinhados ao desejo e à necessidade do público atendido, complementando as ações já existentes. Trabalhar em rede e estabelecer parcerias apresenta desafios, mas é essencial para impulsionar o desenvolvimento local e alcançar resultados com impacto social positivo.

COMO FAZER PARCERIAS?

Cada parceria é única, porém algumas observações são essenciais para sua construção:

- **Identificar e definir o tipo de parceria desejada**: é importante determinar qual é o objetivo da parceria. Por exemplo, pode ser uma parceria para divulgação, formação, apoio, entre outros.

- **Buscar possíveis parceiros**: *divulgação* – parcerias para anunciar vagas ou encaminhar público para a participação nas atividades oferecidas pela OSC, envolvendo escolas, CRAS, etc.; *formação* – colaborações com outras organizações e/ou universidades para a realização de capacitações.

- **Firmar o acordo**: estabeleça claramente: o que será acordado entre as partes; as contrapartidas e responsabilidades de cada parte; o prazo de vigência da parceria.

- **Cuidar da parceria e mantê-la**: estabeleça uma relação de proximidade com os parceiros e mantenha contato regular para informar sobre o andamento das ações e apresentar os resultados obtidos.

Além disso, detalhes específicos podem fazer a diferença no sucesso da parceria: apresentação da OSC, fornecendo dados e informações claras e objetivas, explicando por que a parceria é importante e como ela dialoga com o propósito da organização; adaptação da abordagem e da linguagem de acordo com o perfil do parceiro; conhecimento sobre o parceiro, de modo a entender suas motivações; se necessário, coleta de documentação ou inscrição em conselhos de direitos específicos antes de formalizar a parceria.

PARCERIAS PÚBLICAS E PRIVADAS

As parcerias podem ser estabelecidas com o setor público de acordo com as leis federais, estaduais e municipais vigentes, podendo ou não envolver repasses financeiros. As leis de incentivo são um exemplo de parcerias com repasse financeiro, enquanto parcerias sem repasse podem ser cessão de espaços, atendimento de público proveniente de escolas ou serviços públicos, entre outras formas de colaboração.

No setor privado, as empresas, de acordo com suas políticas internas, podem optar por patrocinar projetos das organizações por meio de leis de incentivo fiscais ou sem incentivo, utilizando o que é chamado de "apoio" ou "patrocínio direto". Esses patrocínios podem incluir doações de equipamentos (novos ou já utilizados) e/ou a promoção de programas de voluntariado, envolvendo seus funcionários em atividades sociais. Essas parcerias geralmente são formalizadas por contratos e acordos específicos, com contrapartidas baseadas em objetivos comuns e benefícios mútuos.

Pessoas físicas também podem estabelecer parcerias com as OSCs, contribuindo com doações financeiras pontuais ou recorrentes, tanto por meio de leis de incentivo fiscal quanto de forma independente. Além disso, podem atuar como voluntárias, dedicando seu tempo e conhecimentos para ampliar e fortalecer programas, serviços e projetos, potencializando os recursos materiais e humanos das organizações. Para isso, as OSCs precisam estar em conformidade com a legislação brasileira, observando normas como a Lei do Serviço Voluntário (Lei nº 9.608/98), a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) e as diretrizes contábeis que regulamentam a valoração das horas doadas por voluntários (ITG 2002 - R1).

Um exemplo de sucesso nesse cenário é o Instituto Rumo Náutico, mais conhecido como Projeto Grael, uma OSC localizada em Niterói, Rio de Janeiro. Com 25 anos de existência, o instituto é reconhecido por seu compromisso social e educacional, focado nos esportes náuticos, na educação, na preservação do meio ambiente e na inserção profissional. Desde sua fundação, o projeto passou por diversas etapas de desenvolvimento que evidenciam seu impacto positivo na comunidade e sua constante evolução.

Fundado em 1998, o Projeto Grael estabeleceu parcerias estratégicas com empresas, instituições governamentais e organizações da sociedade civil para garantir sua sustentabilidade financeira e operacional. Ao longo de sua trajetória, passou por diferentes estruturas em sua operação, sempre contando com a colaboração de diversos atores sociais. Nos primeiros anos, recebeu apoio financeiro e logístico da Prefeitura de Niterói, além da autorização para utilizar a praia em suas atividades e guardar materiais. Atualmente, o instituto possui sede própria e independência financeira em relação à prefeitura da cidade, conferindo-lhe maior autonomia em suas operações.

Na unidade mais recente, localizada em Mangaratiba, Rio de Janeiro, as atividades são realizadas em parceria com o Iate Clube de Muriqui. Nessa colaboração, toda a infraestrutura física e administrativa, incluindo as embarcações utilizadas durante as aulas, é disponibilizada pelo clube, exemplificando o modelo de cooperação que sustenta a missão do instituto.

Independentemente de serem realizadas com entidades públicas ou privadas, a colaboração, a transparência e o compromisso com o desenvolvimento esportivo são fundamentais para o sucesso contínuo de ações voltadas para a promoção do esporte.

FINANCIAMENTOS

- **Leis de incentivo ao esporte**

As leis de incentivo ao esporte constituem um mecanismo de financiamento público que se dá pela renúncia fiscal, ou seja, uma parte dos impostos pagos por pessoas jurídicas e físicas, que normalmente seria destinada ao governo, é direcionada para projetos esportivos e paradesportivos previamente aprovados pelo Ministério do Esporte.

As organizações interessadas devem, primeiramente, garantir que sua documentação institucional esteja em ordem e aprovada. Após apresentar o projeto e obter autorização para captar recursos, inicia-se a busca pelos recursos necessários no setor privado ou entre pessoas físicas. Esse processo pode ser realizado por meio da pesquisa de editais, seguindo rigorosamente os critérios de cada um, ou de forma direta, utilizando a rede de contatos ou busca ativa.

- **Federal**

A **Lei de Incentivo ao Esporte (LIE)** (Lei nº 11.438/06 e Decreto nº 6.180/07), com alterações nos percentuais em janeiro de 2023, permite que valores despendidos a título de doação (pessoas físicas) ou patrocínio

(pessoas jurídicas) sejam deduzidos do imposto de renda devido. Os limites são: pessoas físicas (PF): até 7% do imposto devido, mediante declaração completa; pessoas jurídicas (PJ): até 2% do imposto devido, desde que tributadas com base no lucro real. Os valores são direcionados diretamente aos projetos esportivos e paradesportivos aprovados pelo Ministério do Esporte. Desde sua implementação, em 2007, a LIE tornou-se uma ferramenta essencial para a execução de projetos de desporto educacional, participação ou rendimento. Para que projetos sejam aprovados sob essa legislação, o proponente (pessoa jurídica, de direito público ou privado, sem fins lucrativos, ou sociedades anônimas do futebol - SAF) precisa se cadastrar no Ministério do Esporte e atender aos requisitos e documentações exigidos. Para saber mais, acesse: https://www.gov.br/esporte/pt-br/acoes-e-programas/lei-de-incentivo-ao-esporte

- **Estadual**

As secretarias estaduais são responsáveis pelo recebimento de projetos, análise e monitoramento de projetos financiados via leis estaduais de incentivo ao esporte. Esses aportes geralmente utilizam como base o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), possibilitando que empresas do comércio (com venda de produtos) contribuam para os projetos.

Cada estado possui legislação e percentuais específicos para captação, e os editais podem variar conforme as demandas regionais. A seguir, alguns exemplos de legislações estaduais e os sites correspondentes:

- São Paulo: Lei Paulista de Incentivo ao Esporte (LPIE). Site oficial: http://www.lpie.sp.gov.br/.
- Rio de Janeiro: Lei Estadual de Incentivo a Projetos Esportivos. Site oficial: https://www.esporte.rj.gov.br/lei-de-incentivo-ao-esporte.
- Paraná: Programa Estadual de Fomento e Incentivo ao Esporte (Proesporte). Site oficial: https://www.esporte.pr.gov.br/Pagina/Proesporte-Lei-de-Incentivo.
- Minas Gerais: Lei Estadual de Incentivo ao Esporte. Site oficial: http://incentivo.esportes.mg.gov.br/.

- **Municipal**

No âmbito municipal, as secretarias são responsáveis pelo recebimento, análise e monitoramento de projetos. Os impostos envolvidos incluem: Imposto Sobre Serviços (ISS), direcionado a empresas da área de serviços; e Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), aportado por empresas e pessoas físicas.

As leis variam de município para município. No caso da cidade de São Paulo, por exemplo, mais informações podem ser obtidas em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/esportes/lei_de_incentivo_ao_esporte/index.php?p=334108.

Uma curiosidade é que os próprios municípios podem propor projetos para receber incentivo via Lei Federal, desde que cumpram os mesmos critérios e aprovações aplicáveis a qualquer outra organização.

PARCERIAS COM OUTRAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL (OSCS)

Trocas de conhecimentos e informações, doações e capacitação de equipe são exemplos de ações que podem fortalecer a união entre organizações da sociedade civil (OSCs). Considerando a atuação com esporte, um exemplo relevante é a Rede Esporte pela Mudança Social (REMS), que tem como propósito democratizar o acesso ao esporte e à atividade física no Brasil. A REMS organiza sua atuação em três eixos de atuação: representatividade & advocacy, mobilização de recursos e disseminação de conhecimento.

Atualmente, 71 OSCs que atuam com esporte como ferramenta de desenvolvimento humano fazem parte da REMS, incluindo as quatro organizações de que fazem parte os autores deste artigo: Instituto Remo Meu Rumo, Instituto Rumo Náutico, Instituto Superação e Instituto Teko Porã. Para integrar a rede, é necessário realizar alinhamentos iniciais por meio de contato direto ou indicação de um padrinho, preencher uma ficha de inscrição e aguardar o processo de entrada, que acontece entre os meses de julho e dezembro. Mais informações em: https://rems.org.br/.

A REMS é um exemplo bem-sucedido de fomento ao esporte no Brasil. Há 17 anos, a rede desenvolve ações nos diversos âmbitos mencionados, contribuindo para o sucesso e o fortalecimento de diversos atores do esporte na sociedade. Por meio da REMS, pequenas organizações recém-fundadas têm obtido suporte para compreender melhor as possibilidades de atuação em seus territórios, além de terem potencializado suas capacidades de captação de recursos e aprimorado seu entendimento metodológico e pedagógico.

Além disso, a REMS tem desempenhado um papel importante na melhoria e no fortalecimento da Lei Federal de Incentivo ao Esporte, em colaboração com outros atores do cenário nacional. Por meio da articulação e do *advocacy* da rede, diversas organizações-membro recebem apoio para identificar pontos a serem aprimorados em seus projetos, aumentando suas chances de acessar recursos provenientes dessa lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte é um direito de todas as pessoas! As práticas esportiva e de atividade física podem assumir diferentes significados, dependendo de quem as oferece ou as pratica, mas, no fim, todos queremos o mesmo: nos divertir, nos desenvolver e melhorar nossa qualidade de vida e saúde.

Entretanto, alcançar esse objetivo não é simples. Nem todo mundo pode pagar por uma atividade física e esportiva de qualidade. Com tantas desigualdades no nosso país, questões territoriais, sociais e de direitos essenciais não garantidos, é preciso que a sociedade se mobilize. É imprescindível que os cidadãos identifiquem pontos de convergência e necessidades comuns, provocando o Estado a desenvolver políticas públicas que promovam o esporte e garantam esses direitos.

As OSCs, desde 1988, vêm ganhando espaço de forma legal no território nacional. Essas organizações buscam compreender os marcadores sociais da diferença, as particularidades territoriais e as necessidades da sociedade que não foram ou não são atendidas, propondo projetos e ações que dialoguem com o Estado. A demanda é muito grande, mas a inconformidade com o *status quo* também. Isso motiva pessoas que desejam mudanças ou necessitam delas a unirem forças em prol do desenvolvimento territorial e comunitário.

É também por meio do esporte que OSCs têm buscado ampliar seus conhecimentos e propor ações e projetos que promovam o desenvolvimento social. Em parceria com redes, empresas e órgãos públicos, essas organizações buscam viabilizar projetos que transformem ideias e sonhos em realidade. Leis de incentivo e outras formas de financiamento têm surgido em diversos níveis de governo, possibilitando que projetos esportivos se tornem acessíveis às comunidades e territórios de todo o país. Afinal, mudanças só são possíveis por meio de ações concretas. E mais do que votar com consciência, é preciso ter ciência de que muitas vezes será necessário colocar a mão na massa!

Pensar na melhor forma de fazer isso e encontrar outros atores que tenham o mesmo objetivo, mas que ofereçam serviços diferentes, podem fazer com que o trabalho se potencialize. No mais, buscar redes e organizações que se complementam pode contribuir com o desenvolvimento amplo tanto do território quanto da sociedade como um todo.

Reconhecer a incompletude institucional é um ponto de partida para buscar novos parceiros e agentes no território, que podem ampliar o alcance e a eficácia do trabalho, atendendo cada vez mais à população que mais precisa. Para isso, um mapeamento territorial é uma ferramenta essencial. Ele permite compreender quais atores já atuam no território, as ações existentes e as lacunas que precisam ser preenchidas para atender às demandas da comunidade.

O trabalho em rede é um caminho que dá legitimidade às ações. É tudo sobre pessoas, conexões e vínculos. Isso significa que pensar soluções para um determinado grupo é pensar junto com esse grupo, colocando-o como protagonista das ações, não se esquecendo de que cada território é único e de que cada pessoa carrega suas marcas e sua história. Nesse sentido, o trabalho em rede, integrando parcerias intersetoriais entre o Estado, empresas e OSCs, conecta os diferentes atores na busca por soluções locais. Cada um, desempenhando seu papel, facilita o acesso ao lazer e ao esporte, promovendo uma sociedade mais equitativa, diversa e inclusiva. São grandes os desafios, mas os resultados são possíveis e o desenvolvimento é necessário!

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008. Disponível em: http://unicen.edu.ar. Acesso em: 28 jan. 2024.

ACSELRAD, Henri. *Cartografias social e dinâmicas territoriais:* marcos para o debate. 2. ed. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2012. Disponível em: http://unicen.edu.ar. Acesso em: 28 jan. 2024.

AMARAL, Cacilda Mendes. Gestor de instalações esportivas do município de São Paulo: perfil, formação e desempenho da função. 2014. Tese (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://example.com. Acesso em: 28 jan. 2024.

AMORIM, A. C. *et al*. Percepção de competência de crianças praticantes de futsal: uma análise em função do nível socioeconômico familiar. *Revista Saúde e Pesquisa*, v. 9, n. 1, p. 119-126, jan./abr. 2016. Disponível em: http://unicesumar.edu.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

ARAUJO, F. E. *et al*. Mapeamentos participativos: conceitos, métodos e aplicação. *Boletim de Geografia*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 128-140, 2017. Disponível em: http://example.com. Acesso em: 28 jan. 2024.

BATISTA, S.; PERES, J. Participação política e marcadores sociais da diferença: reflexões sobre o tema no campo da ciência política. *Conexão Política*, Teresina, v. 5, n. 1, p. 23-34, jan./jun. 2016. Disponível em: http://ufpi.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Serviço Voluntário no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006. Lei de Incentivo ao Esporte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014. Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

BULOS, U. L. *Direito constitucional ao alcance de todos*. São Paulo: Saraiva, 2009.

COSTA, S. F. O serviço social em revista. Londrina: EDUEL, v. 7, n. 2, jan./jun. 2005.

GLOSSÁRIO. Disponível em: https://www.escolaaberta3setor.org.br/glossario/. Acesso em: 28 jan. 2024.

INSTITUTO REMO MEU RUMO. Disponível em: http://remomeurumo.org.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

INSTITUTO RUMO NÁUTICO. *Projeto Grael*. Disponível em: http://projetograel.org.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

INSTITUTO SUPERAÇÃO. Disponível em: http://institutosuperacao.org. Acesso em: 28 jan. 2024.

INSTITUTO TEKO PORÃ. Disponível em: http://institutotekopora.org.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

INOJOSA, R. M.; Redes de compromisso social. *Revista de Administração Pública*, v. 33, n. 5, p. 115-141, 1999. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

INOJOSA, R. M.; JUNQUEIRA, L. A. P. Práticas e saberes: desafios e inovações em gestão social. *Organizações & Sociedade*, v. 15, n. 45, p. 171-180, jun. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

JUNQUEIRA, L. A. P.; CORA, P. H. *Redes sociais e intersetorialidade*. São Paulo: Tiki Books, 2016. Disponível em: https://www.pucsp.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

Lei Estadual de Incentivo ao Esporte – MG / Governo de Minas Gerais, Subsecretaria de Esportes da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SUBESP). Disponível em: http://incentivo.esportes.mg.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

Lei Estadual de Incentivo ao Esporte – PR / Governo do Paraná, Proesporte Programa Estadual de Fomento e Incentivo ao Esporte. Disponível em: https://www.esporte.pr.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

Lei Paulista de Incentivo ao Esporte – LPIE – SP / Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Esportes. Disponível em: http://www.lpie.sp.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

MARQUES, E. R. Projetos sociais esportivos: um estudo das relações entre o esporte e autoconceito. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://example.com. Acesso em: 28 jan. 2024.

MELO, M. de P. *Esporte e juventude pobre:* políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. *Programas do Ministério do Esporte:* Lei de Incentivo ao Esporte. Disponível em: http://gov.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

MORAES, P. M. *et al*. O Programa Segundo Tempo na Região Centro-Oeste: continuidade e estrutura burocrática do esporte nos municípios. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 25, n. 1, p. 129-140, 2017. Disponível em: https://www.ucb.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. F. *et al*. Infraestrutura esportiva: desenvolvimento de metodologias. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S617-S635, abr./jun. 2014. Disponível em: http://academia.edu. Acesso em: 28 jan. 2024.

OLIVEIRA, W. F. *et al*. *Guia do educador:* desenvolvimento humano por meio de jogos e brincadeiras para uma cultura de paz. São Paulo: Agência Babel Azza, 2017.

PNUD. *Movimento é vida:* atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil, 2017. Disponível em: http://undp.org. Acesso em: 28 jan. 2024.

PORTAL G1. Problemas de circulação, fraqueza muscular e depressão: os riscos de ficar muito tempo sentado. Júlia Carvalho, 2 mar. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com. Acesso em: 28 jan. 2024.

REDE ESPORTE PELA MUDANÇA SOCIAL (REMS). Disponível em: http://rems.org.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

SILVA, J. A. da *Curso de direito constitucional positivo*. 40. ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2017.

SOARES, Fernanda. *O Esporte como direito fundamental e sua contribuição na sociedade*. Lei em Campo. Disponível em: https://leiemcampo.com.br/direito-ao-desporto-esporte-por-que-um-direito-social-fundamental/. Acesso em: 28 jan. 2024.

TEIXEIRA, A. C. C. A atuação das organizações não governamentais: entre o Estado e o conjunto da sociedade. In: DAGNINO, E. (org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

TENÓRIO, F. G.; ROZENBERG, J. E. Gestão pública e cidadania: metodologias participativas em ação. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 101-125, 1997. Disponível em: http://fgv.br. Acesso em: 28 jan. 2024.

TENÓRIO, F. G. (org.). *Cidadania e desenvolvimento local*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TUBINO, M. J. G. Pesquisa e análise crítica sobre o conceito atual das manifestações esportivas. In: *Estudos brasileiros para o esporte: ênfase no esporte educação*. Maringá: EDUEM, 2010.

UNESCO. *Carta internacional de educação física e do esporte*. Paris: UNESCO, 1978.

ZAMBONI, M. Marcadores sociais da diferença. *Sociologia: Grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)*, São Paulo, v. 1, p. 14-18, 1 ago. 2014. Disponível em: http://academia.edu. Acesso em: 28 jan. 2024.

DIÁLOGOS SOBRE CAPACITAÇÃO DE MULHERES GESTORAS QUE ATUAM NO FUTEBOL FEMININO

Beatriz Pinheiro[1], Gabriel Mayr[2], Márcio Pires[3] e Rafaela Esteves[4]

RESUMO

O estudo explora os desafios enfrentados por mulheres gestoras no futebol feminino, com foco na sub-representatividade em cargos de liderança e nas barreiras sistêmicas que dificultam o avanço profissional nesse campo. Por meio de abordagem mista (qualitativa e quantitativa), a pesquisa identificou lacunas em competências técnicas e comportamentais, como gestão financeira e liderança, e apontou ações estratégicas, como programas de mentoria e políticas de equidade. O estado de São Paulo foi tomado como referência devido a seu destaque na promoção da modalidade. Os resultados contribuem para reflexões críticas e formulação de políticas voltadas à igualdade de gênero e à capacitação de gestoras no futebol feminino.

Palavras-chave: Gestão esportiva. Futebol feminino. Igualdade de gênero. Capacitação profissional. Barreiras sistêmicas.

1 Graduada em Jornalismo com especialização em Jornalismo Contemporâneo e Digital, ambos pela Universidade Anhembi Morumbi. Atua há 10 anos no mercado da comunicação esportiva. *E-mail:* beatriz.pinheirolima@gmail.com.

2 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em inclusão e desenvolvimento internacional, com mais de 15 anos de experiência em advocacy, criação de programas inclusivos e liderança em iniciativas globais. Fundador da Urece Esporte e Cultura para Cegos, onde liderou projetos pioneiros como a criação do primeiro time feminino de futebol para cegas do Brasil. Atuou como consultor para o Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais (UN DESA) da Organização das Nações Unidas (ONU) e pesquisador na UNESCO Chair IT Tralee, fortalecendo seu conhecimento em políticas internacionais e diálogo Norte-Sul. *E-mail:* revsesc@mayr.net.br.

3 Graduado em Comucação Social pela Universidade Paulista (UNIP), com cursos de extensão de Administração Esportiva e Administração do Terceiro Setor, ambos pela Fundação Getulio Vargas (FGV) e especialização em Administração e Marketing Esportivo pela Universidade Gama Filho. Atua há 20 anos como gestor esportivo, tendo desenvolvido sua carreira em instituições como Club Athletico Paulistano, Comitê Brasileiro de Clubes, Comitê Brasileiro de Clubes Paralímpicos (CBCP), Trevisan Escola de Negócios, Magic Paula, Instituto Passe de Mágica, Koch Tavares e Centro Olímpico de São Paulo. *E-mail*: marciopires@gmail.com.

4 Graduada em Educação Física Plena pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) e Pós-Graduada em Administração e Marketing Esportivo pela Universidade Estácio de Sá. Atuou mais de 10 anos com Gestão de Projetos Esportivos; há 8 anos, atua diretamente com Gestão do Futebol, especificamente na modalidade de futebol feminino. *E-mail*: rafaela_esteves@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This study explores the challenges faced by women managers in women's soccer, focusing on the underrepresentation in leadership positions and the systemic barriers that hinder professional advancement in this field. Through a mixed-methods approach (qualitative and quantitative), the research identified gaps in technical and behavioral competencies, such as financial management and leadership, and pointed out strategic actions, such as mentoring programs and equity policies. The state of São Paulo was taken as a reference due to its prominence in promoting the sport. The results contribute to critical reflections and the formulation of policies aimed at gender equality and the training of managers in women's soccer.

Keywords: Sports management. Women's soccer. Gender equality. Professional training. Systemic barriers.

INTRODUÇÃO

O futebol feminino, apesar da ascensão nos últimos anos, continua enfrentando desafios relacionados à representatividade e à participação ativa das mulheres em cargos de liderança e gestão. Esta pesquisa concentra-se nos obstáculos encontrados por mulheres envolvidas no cenário do futebol feminino, tanto em âmbito nacional quanto internacional, examinando as barreiras sistêmicas que dificultam o desenvolvimento de suas carreiras na direção e gestão esportiva.

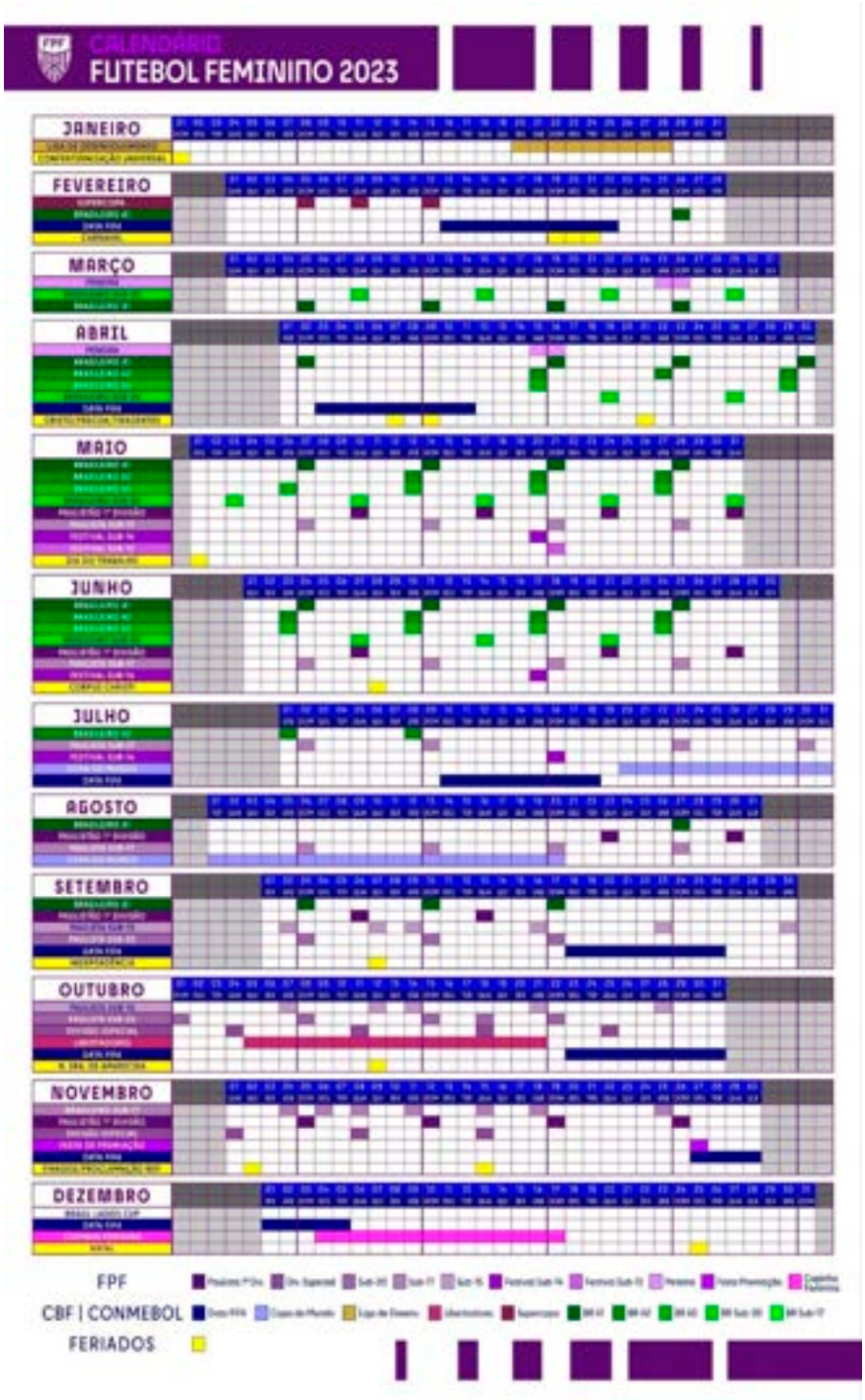
A literatura acadêmica aponta para a sub-representatividade feminina em posições de liderança em diversas áreas, incluindo o esporte (Shaw; Hoeber, 2003; Norman *et al.*, 2018). No contexto do futebol feminino, tais disparidades são ainda mais evidentes, reforçando a necessidade de uma análise aprofundada para compreender os desafios específicos enfrentados pelas mulheres em um ambiente historicamente dominado por figuras masculinas.

O estado de São Paulo é utilizado como referência nesta pesquisa por ser a região que mais avançou nos últimos anos no fomento ao futebol feminino. Isso se envidencia pela quantidade expressiva de clubes paulistas participantes em competições organizadas pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF) e pelo número significativo de torneios promovidos pela Federação Paulista de Futebol (FPF).

Na temporada de 2023, o estado de São Paulo contou com representantes em todas as competições nacionais de futebol feminino, abrangendo tanto as categorias adultas quanto as de base. Ao todo, dez clubes paulistas participaram das seguintes competições organizadas pela CBF:

Brasileiro Feminino A1, A2 e A3 e Brasileiro Feminino Sub-20 e Sub-17 (CBF, 2023). Já em âmbito estadual, a FPF realizou oito competições de futebol feminino no mesmo ano, incluindo a 1ª e a 2ª Divisão do Campeonato Paulista adulto, as categorias Sub-15, Sub-17 e Sub-20, os Festivais Sub-12 e Sub-14, além da primeira edição da Copa São Paulo de Futebol Feminino Júnior, conforme ilustrado no quadro 1 (FPF, 2023).

Quadro 1 – Calendário de Competições do Futebol Feminino - 2023



Fonte: https://futebolpaulista.com.br/Repositorio/Noticia/22700/22700_156202317848_0.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024

Mesmo em um cenário relativamente favorável à presença feminina no futebol, a representatividade das mulheres nos espaços de gestão permanece baixa. De acordo com um levantamento interno realizado pelo Departamento de Futebol Feminino da FPF, entre os 160 clubes filiados à entidade, apenas 37 possuem departamentos de futebol feminino organizados. Nesses, foram identificadas 13 mulheres ocupando cargos de diretora ou coordenadora de futebol feminino (FPF, 2023).

Com o objetivo de trazer mais dados sobre as oportunidades para mulheres ingressarem na gestão do futebol paulista, o grupo buscou informações junto à FPF Academia. Esse espaço, criado pela Federação, promove o conhecimento e o aprimoramento da capacitação profissional do futebol paulista por meio de cursos, treinamentos e criação de debates sobre os principais temas relacionados à gestão esportiva.

Segundo dados fornecidos pela FPF Academia, desde 2023, 41 mulheres participaram dos cursos ofertados, que abrangem áreas técnica, operacional e estratégica. Nos cursos voltados especificamente para a gestão no futebol, a última edição do Curso para Supervisores contou com 8 mulheres participantes entre os 55 alunos matriculados. Já no Curso Master, seis mulheres participaram de um total de 28 alunos. Além disso, desde 2020, a FPF realiza o Programa de Liderança Feminina, conforme levantamento interno da entidade (FPF, 2023).

Ao abordar essas questões, não apenas reconhecemos a importância de promover a igualdade de gênero no esporte, mas também buscamos contribuir para a implementação de práticas e políticas que possam catalisar mudanças no cenário atual.

Assim, esta análise visa aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados por mulheres no contexto do futebol feminino, tanto no âmbito nacional quanto internacional, com foco nos entraves que limitam sua participação em cargos de gestão e liderança.

Portanto, serão examinadas as barreiras culturais, estruturais e sociais que impactam a ascensão profissional das mulheres no futebol feminino em São Paulo, proporcionando reflexões para futuras iniciativas e políticas de inclusão. Esta pesquisa se justifica pela possibilidade de que as informações compiladas aqui sirvam como base para ações que incrementem projetos de formação profissional para gestoras. Dessa forma, este estudo pretende ser um elemento adicional na redução da desigualdade de gênero nesse campo de trabalho.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva (Vergara, 1990), uma vez que busca apresentar as características de determinada população ou fenômeno. O estudo está dividido em duas etapas: a primeira etapa, de natureza qualitativa, combina a experiência empírica dos autores com uma investigação bibliográfica, conduzida por artigos de referência previamente identificados em plataformas de busca. A segunda etapa é quantitativa e adota uma abordagem que permite verificar diferenças e relações entre os fenômenos por meio do uso de dados numéricos e análises estatísticas.

Procedimento de coleta

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, elaborado na plataforma Google Forms, e aplicado virtualmente em março de 2024. O *link* do questionário foi enviado por *e-mail* e WhatsApp, seguindo os requisitos éticos e as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

População e amostra

A seleção das participantes foi realizada por conveniência, abrangendo jovens profissionais, dirigentes e gestoras que atuam com futebol feminino.

Análise de dados

Os dados coletados serão analisados sistematicamente, utilizando métodos estatísticos para as variáveis quantitativas. As respostas às perguntas abertas serão submetidas a uma análise de conteúdo, permitindo identificar padrões, temas recorrentes e nuances significativas. Os resultados serão discutidos em relação ao referencial teórico, proporcionando uma compreensão dos desafios enfrentados pelas mulheres no contexto do futebol feminino e sugestões para superá-los. Essa análise crítica é essencial para fundamentar conclusões e propor recomendações práticas voltadas à promoção da igualdade de gênero no futebol feminino em São Paulo.

RESULTADOS

Dificuldades percebidas em capacitações e formações

Quando questionadas sobre as três principais dificuldades enfrentadas em suas capacitações e formações profissionais, as gestoras participantes destacaram:

- carência de capacitações ou mentorias específicas para futebol feminino (65%);
- barreiras de gênero (50%);
- recursos financeiros (40%);
- dificuldade em conciliar dupla ou tripla jornada de trabalho (30%);
- impactos e demandas pessoais e sociais que afetam as mulheres (25%).

Lacunas percebidas em competências técnicas

As participantes identificaram as três principais lacunas relacionadas a competências técnicas em suas formações no futebol feminino:

- gestão financeira e gestão de contratos e patrocínios (ambas com 45%);
- gestão de marketing e gestão de projetos (ambas com 35%);
- gestão de projetos sociais (30%).

Lacunas percebidas em competências comportamentais

As principais lacunas relacionadas a competências comportamentais relatadas pelas gestoras foram:

- gestão de comunicação interna (55%);
- liderança e gestão de equipes, diversidade e inclusão (ambas com 40%);
- comunicação e capacidade de adaptação, além de resiliência e gestão emocional (ambas com 30%).

Possíveis ações para o desenvolvimento de gestoras

Quanto às possibilidades para impulsionar o desenvolvimento profissional de gestoras no futebol feminino, as participantes relataram:

- eventos de *networking* e troca de experiências entre gestoras (58%);
- programas de mentoria, cursos de capacitação em liderança e apoio financeiro para projetos de formação de gestoras (ambas com 53%);
- programas de estágio e oportunidades profissionais para gestoras (42%);
- iniciativas para aumentar a visibilidade e o reconhecimento de gestoras (37%).

Possibilidades de mudanças

As participantes também apontaram os três principais aspectos na estrutura do futebol feminino que precisam ser modificados para aumentar a presença de mulheres em cargos de gestão:

- práticas de recrutamento transparentes e meritocráticas (65%);
- políticas de equidade de gênero, cotas e inclusão (60%);
- capacitação continuada (50%);
- vagas afirmativas (35%);
- formação de redes de *networking* e campanhas de conscientização sobre diversidade (ambas com 20%).

SÍNTESE DOS COMENTÁRIOS

Entre os comentários registrados pelas gestoras como relevantes para a compreensão da presença e formação de mulheres na gestão do futebol feminino, destaca-se o seguinte, considerado pelos autores deste trabalho como um dos mais sintéticos e completos:

> [Existe uma] Latente necessidade de cursos de qualificação sobre a gestão no futebol feminino, sobre questões técnicas do futebol feminino, análises e discussões de *cases* de sucesso na gestão. Importante criar oportunidades de discussões sobre o quanto o futebol feminino já evoluiu e o quanto, onde e como ainda necessita evoluir, nas diversas áreas de atuação na modalidade (gestão, técnica, área da saúde, comunicação).

SÍNTESE DOS CONSELHOS

Entre as respostas à pergunta "Se você pudesse dar um conselho para outra mulher que está tentando iniciar uma carreira na gestão do futebol feminino, o que você diria?", destaca-se a seguinte, considerada pelos autores deste trabalho como uma das mais sintéticas e completas:

> Compreender as barreiras e apoios nos diversos níveis (desde o pessoal até o sociocultural), entendendo o que são elementos que dependem de você melhor, quais são os elementos que dependem de uma mudança macro e com quem você pode contar em cada nível. Compreender o machismo estrutural e, dentro da categoria "MULHER", se você tem mais ou menos privilégios que outras mulheres também é um processo de clareza social e autoconhecimento que podem fazer a diferença. Estabelecer alianças não só pessoais, mas organizacionais e coletivas que favoreçam diversidade no futebol é fundamental: somente com pessoas diversas (inclusive mulheres diversas) as tomadas de decisão irão considerar demandas diversas.

DISCUSSÃO

Os achados desta pesquisa revelam importantes aspectos sobre as dificuldades, lacunas de competências e estratégias potenciais para o desenvolvimento de gestoras no âmbito do futebol feminino. As discussões emergem com base em desafios que envolvem desde a escassez de capacitação e mentoria específicas até as barreiras de gênero e limitações financeiras, apontando para obstáculos significativos no progresso profissional das mulheres e no desenvolvimento sustentável do futebol feminino.

Uma das principais dificuldades apontadas pelas gestoras é a falta de capacitações voltadas para o contexto do futebol feminino. Essa lacuna evidencia a ausência de programas que atendam às demandas específicas das mulheres que buscam ingressar ou avançar em cargos de gestão nesse setor. Além disso, as barreiras de gênero mencionadas reforçam a persistência de disparidades estruturais, que requerem abordagens proativas e soluções efetivas para serem superadas.

No que diz respeito às lacunas de competências técnicas e comportamentais, os resultados mostram uma necessidade urgente de desenvolvimento em áreas como gestão financeira, marketing, comunicação interna e liderança. Tais competências são imprescindíveis para o sucesso na gestão esportiva, permitindo às gestoras enfrentar os desafios únicos do ambiente do futebol feminino, no qual obstáculos adicionais são frequentemente encontrados pelas mulheres.

As ações propostas pelas gestoras participantes oferecem caminhos promissores para impulsionar o desenvolvimento profissional de mulheres nesse campo. A ênfase em eventos de *networking*, programas de mentoria e suporte financeiro para projetos específicos ressalta a importância de estabelecer redes de apoio e fomentar oportunidades de aprendizado colaborativo. Além disso, a necessidade de ampliar a visibilidade e o reconhecimento das gestoras sugere que a representatividade e a valorização das mulheres no futebol constituem elementos cruciais para fomentar a equidade de gênero nesse setor.

Assim, com base nos pilares investigativos previamente definidos, são sugeridas quatro ações estratégicas para qualificar a formação das gestoras no futebol feminino:

Pilar de investigação	Descrição	Ação sugerida
Dificuldade percebida	Carência de capacitação/ mentoria específicas para o futebol feminino	Elaboração de capacitações específicas que levem em conta as demandas apresentadas pelas gestoras
Lacunas técnicas e comportamentais	Gestão financeira, gestão de contratos e patrocínios; comunicação, liderança e diversidade e inclusão	Desenvolvimento de ementas que considerem as especificidades do futebol feminino
Ações para desenvolvimento de gestoras	Eventos de *networking* e troca de experiências entre gestoras; programas de mentoria	Criação de programas de alumni com capacitações e trocas de experiências
Possibilidades de mudanças	Práticas de recrutamento transparentes e meritocráticas; políticas de equidade	Criação de campanhas de *advocacy* com o objetivo de propor mudanças estruturais

Por fim, os dados obtidos junto à FPF Academia fornecem um contexto adicional que evidencia o potencial de crescimento da participação feminina nos cursos oferecidos. No entanto, o número relativamente reduzido de mulheres matriculadas em programas específicos de gestão reforça que ainda há um longo percurso a ser trilhado para assegurar uma representação equitativa e inclusiva nas esferas de liderança do futebol.

CONCLUSÃO

A presença das mulheres na gestão do futebol feminino é impactada não apenas por questões individuais, relacionadas à capacitação de cada profissional, mas também por aspectos estruturais que influenciam o desenvolvimento da modalidade como um todo. Nesse sentido, ações voltadas para a capacitação e o aumento da participação de mulheres em cargos de gestão devem levar em consideração as particularidades do futebol feminino e seu contexto atual.

Com os dados coletados por meio do questionário aplicado, observou-se que a atuação das gestoras no futebol feminino abrange uma ampla gama de áreas, desde aspectos administrativos, como gestão financeira, até questões jurídicas, como a gestão de contratos, além da área de comunicação, seja ela interna, seja ela externa. Assim, torna-se imprescindível ampliar a oferta de capacitações que atendam a essas demandas específicas.

Ademais, não basta considerar apenas a questão da capacitação; é igualmente necessário atentar-se à estrutura do futebol feminino, que reflete problemas presentes tanto na sociedade quanto no esporte em geral, especialmente no que diz respeito à equidade de gênero. Para tanto, é essencial promover mudanças nos processos de recursos humanos e recrutamento, bem como implementar ações afirmativas que ampliem a presença de mulheres em espaços de gestão.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento e a ampliação do número de gestoras no futebol feminino fazem parte de um processo mais amplo de desenvolvimento da modalidade. Quanto mais profissional e qualificada for a gestão, especialmente quando liderada por mulheres que constroem o esporte, maior será o progresso do futebol feminino nos âmbitos administrativo, operacional e técnico.

REFERÊNCIAS

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL (CBF). Regulamento Específico da Competição Brasileiro Feminino A1 2023. Disponível em: https://conteudo.cbf.com.br/cdn/202302/20230209154630_388.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL (CBF). Regulamento Específico da Competição Brasileiro Feminino A2 2023. Disponível em: https://conteudo.cbf.com.br/cdn/202303/20230323130910_635.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL (CBF). Regulamento Específico da Competição Brasileiro Feminino A3 2023. Disponível em: https://conteudo.cbf.com.br/cdn/202304/20230410234226_915.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL (CBF). Regulamento Específico da Competição Brasileiro Feminino Sub-20 2023. Disponível em: https://conteudo.cbf.com.br/cdn/202303/20230303171608_27.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTEBOL (CBF). Regulamento Específico da Competição Brasileiro Feminino Sub-17 2023. Disponível em: https://conteudo.cbf.com.br/cdn/202310/20231025120433_654.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE FUTEBOL (FPF). Dados de clubes associados 2023, São Paulo, 2023.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE FUTEBOL (FPF). Disponível em: https://futebolpaulista.com.br/Repositorio/Noticia/22700/22700_156202317848_0.pdf. Acesso em: 30 de mar. 2024.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE FUTEBOL (FPF). Competições 2023. Disponível em: https://www.futebolpaulista.com.br/Competicoes/Tabela.aspx. Acesso em: 17 mar. de 2024.

FEDERAÇÃO PAULISTA DE FUTEBOL (FPF). Disponível em: https://futebolpaulista.com.br/Repositorio/Noticia/22700/22700_156202317848_0.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

SHAW, S. M., HOEBER, L. Introduction: On the sidelines or center stage? A sociological perspective on women in the sports workplace. *Journal of Sport Management*, v. 17, n. 1, p. 1-10, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. Tipos de pesquisa em administração. Rio de Janeiro: Cadernos EBAP, n. 52, 1990.

ENTREVISTA

ESTUDOS DA INFÂNCIA NO BRASIL

Entrevista com Anete Abramowicz [1]

Centro de Pesquisa e Formação: Em sua trajetória acadêmica, as pesquisas que vem desenvolvendo buscam contribuir para a configuração do campo dos estudos da infância no Brasil. Poderia traçar um panorama das mudanças e avanços observados ao longo dos últimos anos, considerando o cenário na época da publicação de seu livro *Estudos da infância no Brasil* e o panorama atual?

AA: Os avanços foram inúmeros, como todo campo científico, mas ainda permanecem pontos estruturais que definem e compõem esse território. Como o livro indica, partimos de uma espécie de "ponto zero" sobre a emergência desse campo na atmosfera científica brasileira e ocidental, que foi o trabalho de Florestan Fernandes[2] e de Virginia Leone Bicudo[3]. Florestan constituiu, na época, a sociologia brasileira, e Virginia podemos dizer que compunha o campo das relações étnico-raciais. A partir daí temos uma primeira onda – tomando a ideia de "onda" do movimento feminista – nas décadas de 1970 e 1980, quando o tema da infância emerge em diversos contextos e nas discussões sociais. Podemos resumir que, nesse período, as temáticas referiam-se principalmente às questões derivadas da desigualdade social, marginalidade cultural, pobreza, trabalho infantil, indicadores de desempenho escolar, entre outras. Podemos chamar de segunda onda a década de 1990, quando ocorre uma eclosão e emergência de trabalhos vinculados às relações étnico-raciais e à sociologia da infância, como avaliação, qualidade, política pública e currículo, por exemplo. Contemporaneamente, podemos falar de uma quarta onda, na qual alguns temas seguem com vigor, como a infância negra e indígena. Há também uma ênfase em estudos sobre bebês, com uma tendência crescente de que essa área tenha um campo científico próprio, denominado "Estudos de Bebês". Além disso, surgem estudos do que tem sido chamado de "ciberinfância", ou seja, a relação das crianças com as mídias sociais e com os dispositivos de controle e de subjetivação, como a internet, os celulares, *tablets* etc. A relação entre crianças e objetos, que antes parecia separada, hoje se apresenta de maneira distinta, especialmente no que diz respeito aos computadores e à internet. Somos agora "pessoas-objetos", acopladas

1 Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). *E-mail*: anetabra@usp.br

2 FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 153-258.

3 BICUDO, V. L. Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo. *Sociologia*, São: Paulo, Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, v. 9, n. 3, p. 196-219, 1947.

às máquinas – cibermáquinas, como sujeitos imersos na ciberinfância. Como sairemos disso se passamos a compor nossos corpos com a internet? Ainda há continuidade de estudos sobre Educação infantil, com ênfase em temas como alfabetização, a importância do brincar o abandono das creches pelo Estado, o que tem gerado o fenômeno da "filantropização" das creches, ou seja, a transferência das crianças de 0 a 2 anos e 11 meses para convênios com as prefeituras, acompanhada de um "apostilamento" progressivo, fornecido por empresas pedagógicas para as atividades das crianças pequenas. Há também pesquisas no campo da Educação Especial, com o crescente diagnóstico de transtornos do espectro autista, além do tema da medicalização das crianças, que sempre foi uma preocupação nos estudos sobre a infância. Um aspecto relevante que está emergindo que é a violência do Estado brasileiro e o assassinato de crianças, muitas vezes referidos como "balas perdidas", que atingem principalmente os corpos de crianças pobres e negras. Também assistimos a guerras que vitimam crianças de maneira inaudita, sem que os organismos internacionais se posicionem adequadamente para protegê-las. Estamos diante de um infanticídio em curso, como se vê nas guerras em Gaza, no Sudão, na Ucrânia e no Brasil, por meio das chamadas "balas perdidas". Além disso, continuam a ser debatidos temas estruturais da sociologia da infância, como trabalho infantil, mortalidade infantil e desigualdade social.

CPF: Focando mais especificamente no campo da sociologia da infância no Brasil, poderia discorrer sobre a realidade atual no que diz respeito às disputas que permeiam esse campo dentro das universidades?

AA: A sociologia da infância é um campo científico com perspectivas distintas. Se tomarmos a sociologia da infância anglo-saxônica e de língua inglesa em geral, em 1982, Chris Jenks apresentou em seu texto "Constituindo a criança[4]" um esforço para conceituar teoricamente a criança, frente às abordagens que relegavam as crianças "quer à ignorância e a um estatuto secundário, quer a uma diferença radical e a um mundo bipartido" (Jenks, 2002, p. 214). Desde então, e a partir de várias outras publicações de autores diversos (como James e Prout, 1990; Qvortrup, 1993; Corsaro, 1997; Alanen e Mayall, 2001), observamos avanços constantes nos estudos da infância e das crianças, no sentido de definir teoricamente os conceitos "criança" e "infância" e de adotar uma perspectiva social para compreender as crianças. No interior da sociologia da infância ocidental, podemos identificar pelo menos quatro concepções que dialogam intensamente, em particular na Europa: a *Sociologia do Discurso da Criança e da Infância*, de James, Jenks e Prout, fundamentada no pensamento pós-estrutural

4 CONSTITUINDO a criança. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, 2002. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17- arquivo.pdf.

de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille; a *Sociologia da Infância Estrutural* defendida por Jens Qvortrup, a partir de um referencial marxista; a *Sociologia das Crianças*, de William Corsaro, baseada na sociologia de Goffman, Giddens e na antropologia de Geertz; e a *Sociologia da Infância Relacional*, de Leena Alanen e de Berry Mayall, fundamentada na teoria de Pierre Bourdieu (Tebet; Abramowicz, 2018[5]).

No Brasil, ao falarmos em sociologia da infância, não há uma divisão clara em vertentes, embora existam diferenças. De maneira geral, essas diferenças não são amplamente discutidas. A sociologia da infância brasileira, em muitos casos, se aproxima da psicologia social e cultural, com o uso de Lev Vigotski nas análises sobre a criança e a infância. Já na sociologia da infância francesa, por exemplo, há uma ruptura com dois campos científicos solidamente construídos: com o a sociologia da educação, que estuda os sistemas escolares, e com o da psicologia do desenvolvimento e do comportamento, nesse caso rompendo com Piaget e com alguns pressupostos de Vigotski. Romper com esses dois campos não foi tarefa fácil, pois eles estruturam, de certa forma, o pensamento nos cursos de pedagogia, por exemplo. A sociologia da infância ampliou as possibilidades teóricas para pensar a criança para além dos paradigmas teóricos hegemônicos, como os da psicologia e até mesmo da sociologia de Durkheim, que via a criança como essencialmente anômica e incapaz de compreender as normas e as regras da sociedade. A sociologia da infância desafiou esses modelos, ao mesmo tempo que criticou a psicologia do desenvolvimento/comportamento e a sociologia da educação. Ela se opôs à predominância, que persiste até hoje, da psicologia do desenvolvimento e do comportamento nas pesquisas relativas à primeira infância. Podemos afirmar que a sociologia da infância fez uma crítica severa à psicologia do desenvolvimento, combatendo pressupostos amplamente aceitos, como as descrições minuciosas das etapas de desenvolvimento infantil, a teoria do apego e a aliança, por vezes, entre a educação e a psicologia, que impõem uma visão universal das etapas de desenvolvimento e comportamento da criança. Essas duas áreas foram "fraturadas" pela sociologia da infância para que o campo pudesse se constituir. A sociologia da infância operou também uma grande mudança em relação à sociologia da educação, cuja análise, muitas vezes, se dava no plano macrossociológico, ignorando as experiências dos alunos e, sobretudo, das crianças. Como em todo campo científico, como definia mesmo o Bourdieu (2004), a sociologia da infância só se mantém

5 TEBET, G. de C.; ABRAMOWICZ, A. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692. Acesso em: 19 dez. 2024.

por meio das disputas e lutas epistemológicas, com os avanços de temáticas e de pesquisadores/as que se engajam nessa perspectiva.

CPF: Em relação às pesquisas acadêmicas que partem do protagonismo das crianças como premissa, quais são as principais questões éticas e metodológicas implicadas?

AA: Primeiramente, é importante entender como a ideia de criança emergiu no cenário científico ocidental. Algo mudou na história para que a criança fosse concebida de determinada maneira. A criança não tem uma origem fixa, mas uma emergência, e, se as forças mudam, a forma também muda. Se não há uma forma imutável, isso significa que a criança está sempre mudando e pode, inclusive, desaparecer. Foi isso que Philippe Ariès[6] afirmou: a "forma" criança foi se transformando ao longo do tempo. Nesse percurso epistemológico, tudo é histórico, pois tudo emerge. Se essa forma é construída pelas relações de forças, ela é disputada. Por isso, quando o movimento negro afirma a necessidade de representar crianças negras, é porque a ideia de criança surge de determinada forma, com uma cor, com certos trajes, e essa forma exclui a criança negra e outras mais. A questão metodológica, nesse contexto, é uma das mais complexas na sociologia da infância. Porque não somos mais crianças e não temos mais essa perspectiva, e as crianças não fazem pesquisas. Talvez as crianças sejam o único ator social que não fala por si só, não escreve e não pesquisa. Outros atores sociais, como mulheres, negros, sem-teto, pessoas com sexualidades dissidentes e movimentos LGBTIA+, podem se expressar, mas as crianças não. O discurso infantil está na mais baixa hierarquia discursiva. Ou seja, o que elas falam, na maioria das vezes, não é levado em conta. Buscar a perspectiva das crianças é, portanto, uma tarefa analítica extremamente desafiadora. Os sociólogos da infância já afirmaram incansavelmente que a participação política da criança e sua fala são essencialmente cenas políticas que desafiam as hegemonias discursivas e participativas, que naturalizam a ideia de que essas ações devam ser realizadas pelos adultos. Falar em nome da criança, envolvê-las cenas sociais como agentes desses processos, é uma das formas mais eficazes de luta micropolítica, um movimento político, pois a escola, em particular, está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la.

Dessa forma, logo de início surgem questões éticas e metodológicas. A primeira pergunta metodológica a se fazer é: qual perspectiva adotar para acessar a perspectiva da criança? Quais são os conceitos da sociologia da infância que foram construídos e nos quais operamos? Protagonismo

6 Ariès, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1978. (Trabalho original publicado em 1973).

infantil, processos de socialização, estrutura social, infância/criança, autoria social/agência, cultura infantil, geração, etnografia, cultura de pares – esses são os conceitos fundamentais. Podemos descrever a processualidade pela qual a sociologia da infância passou para se afirmar como um território legítimo de pesquisa. Ela trouxe inversões interessantes, novos agenciamentos, novos(as) pesquisadores(as), oferecendo um novo olhar sobre as crianças, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros. Tomou a fala da criança como valendo por si mesma e promoveu uma inversão nos processos de subalternização, como em um movimento político, pois sabemos que, historicamente, são os adultos quem falam sobre as crianças, e isso faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de "socialização". É o adulto quem fala na nossa hierárquica ordem discursiva. Os sociólogos anglo-saxões, como Jens Qvortrup (1993), afirmam com razão que as crianças são, entre as minorias, as menos protegidas, pois elas não são suas próprias porta-vozes. No entanto, é importante destacar que houve avanços que fundamentam os estudos sobre crianças e infância. Por muito tempo, porém, os bebês continuaram ocupando uma posição marginal em tais teorias, mesmo na sociologia da infância. Existe uma ausência histórica dos bebês nos estudos da infância, especialmente nas pesquisas de áreas como história, antropologia, geografia, filosofia e sociologia, que poderiam ter estabelecido um lugar para os bebês nas ciências sociais. Devemos continuar o esforço empreendido por Liane Mozère, uma das mais importantes pesquisadoras francesas sobre creches e bebês, e que realizou uma análise microssociológica, propondo-se a responder a uma questão ainda contemporânea: "Como acessar o desejo das crianças pequenas (de 0 a 6 anos) e como abrir espaços-tempos que favoreçam sua expressão e seu desdobramento numa proliferação rizomática?".

Há um livro[7] muito interessante que conta a seguinte história:

> Penso em uma criança que dispôs diversos objetos, grandes e pequenos, cuidadosamente, longamente, de uma maneira que ela achou bonita e ornamental, sobre a mesa de sua mãe, para "agradá-la". A mãe chega. Tranquila, distraída, pega um desses objetos do qual ela vai precisar, recoloca um outro no seu lugar de sempre, e desfaz tudo. E quando as explicações desesperadas que acompanham os soluços contidos da criança lhe revelam a extensão do seu pouco caso, ela exclama desolada: ah meu amor eu não vi que era alguma coisa!

7 LAPOUJADE, D. *As mínimas existências*. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: Editora: n-1, 2017.

Lapoujade, nesse livro, escreve sobre as existências que ele chama de mínimas, com base no pensamento do filósofo Étienne Sourriau: vidas minoritárias que carecem de realidade, mas possuem potencialidade. São existências que lutam para existir, como uma arte de ser. Será que as crianças podem ser pensadas na chave proposta por ele, como existências mínimas? Retomando o parágrafo do filósofo Sourriau citado por Lapoujade, surge a pergunta: "O que a mãe não vê?". Ele arrisca uma resposta: "Podemos dizer que é à disposição de um ponto de vista preciso da criança. Podemos dizer que é a 'alma' da criança – inteiramente transportada para a disposição dos objetos" (Lapoujade, 2017, p. 43). Em seguida, Lapoujade continua explicando que a mãe vê os objetos, mas o que ela não percebe "é o modo de existência deles sob o ponto de vista da criança, a arquitetura esboçada diante de seus olhos. O que ela não vê é o ponto de vista da criança: ela não vê que há um ponto de vista – que existe a seu modo" (Lapoujade, 2017, p. 44). Lapoujade enuncia: há almas nesses mundos. E os adultos não as enxergam, tampouco as escutam, atarefados, brutalizados e exaustos que estão. A questão que se impõe é como adotar o ponto de vista das crianças quando todos os dispositivos de saber e poder são adultocentrados e designam às crianças um espaço-tempo determinado, bem como uma função social previamente definida? Como tornar visível e audível a criança na sua potência de agir? Como escapar dos dispositivos de saber/poder e das linguagens adultocentradas?

A questão ética também é complexa, pois acessar as crianças necessariamente exige a anuência tanto de adultos quanto delas próprias. Algumas pesquisas optam por não nomeá-las com seus nomes próprios, como forma de protegê-las. No entanto, o aspecto mais desafiador está em pesquisar crianças fora do contexto escolar, uma vez que há toda uma rede institucional que dificulta ou mesmo impede essa possibilidade.

CPF: As crianças têm uma grande importância social, e seu papel como agentes de socialização foi por muito tempo negligenciado. Como você vê a relevância de tal agência na contemporaneidade?

AA: É preciso dizer que há distinção entre os conceitos de "criança" e "infância". A partir do clássico trabalho de Ariès, vemos que a infância ocidental é um conceito moderno. A ideia de criança tal como conhecemos hoje enquanto alvo de saberes como pediatria, escola, moda infantil, literatura infantil, entre outros, e de poderes que a regulam, emerge a partir dos séculos XVII/XVIII. A Declaração dos Direitos da Criança, adotada apenas em 1924 pela Liga das Nações, é um marco recente. Infância é um conceito potente. Em tempos de "fim de mundo" – pandemias, urgências climáticas –, a infância sobreviverá, pois mantém uma relação estreita com aquilo que virá: um outro possível, uma diferença, o futuro. Cada

criança que nasce anuncia novos possíveis. Por isso, em guerras e genocídios matam-se crianças, pois eliminar crianças é uma forma de eliminar o futuro e as possibilidades que ele representa. Há um debate na sociologia da infância sobre se a infância é plural ou singular. Pensada na chave da sociologia da infância, a infância é estrutural: em todas as sociedades ocidentais há um lugar social destinado às crianças chamado infância. Já o plural se refere às crianças – múltiplas em suas gerações e períodos históricos –, mas que habitam essa estrutura social singular. Eu não uso "infâncias" no plural, não por uma questão estrutural, mas porque infância é sempre plural por natureza, assim como criança. Infância e criança são múltiplas e têm relação com a multidão. No entanto, crianças não constituem um "povo": não reivindicam território, língua comum, hino nacional, nem exigem passaporte. A criança é um recomeço, uma ampliação do campo do possível. Quantos possíveis há em uma criança? Mas o que há nas crianças e na infância que podemos aproveitar como um embrião de outro mundo? As crianças não estão aprisionadas nas gramáticas do poder. Isso não significa que elas resistam, porque resistência ainda é uma face do poder; elas não silenciam, pois não atuam sob a lógica normalizadora e moralizadora do mundo – mesmo quando direcionadas para ele. As crianças habitam "um mundo", singular, e não "o mundo". Elas transcendem as gramáticas do sofrimento e operam em outro campo de sensibilidade. Em seus modos de ser, não estão inseridas na dialética entre colonialidade e decolonialidade. Ao contrário, suas existências anunciam uma nova imaginação possível. Crianças são formas de forças ativas? Mas como expressá-las sem cair nos clichês que nos cegam para o que realmente se oferece? Esses clichês abarcam o amor, a solidão, o sofrimento, a opressão, o que é arte, o devemos pensar ou sentir, e o que significa ser criança ou ter uma infância. O problema é que, ao pensar sobre crianças, frequentemente nos relacionamos com imagens e representações do que acreditamos que elas são. Sobre a agência das crianças, há alguns exemplos históricos. As crianças participam até mesmo de guerras. Lembremos de relatos sobre a atuação delas em movimentos de resistência em diferentes épocas. Durante a Segunda Guerra Mundial, nos guetos judaicos, crianças com seus corpos diminutos e ágeis escapavam para buscar comida, garantindo muitas vezes a sobrevivência de adultos. Angela Davis aborda a participação política de crianças negras durante a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, em 1963. Hoje, crianças e jovens estão presentes nas intifadas palestinas, jogando pedras contra forças de ocupação, personificando a resistência a políticas de violência e terror contra suas comunidades. No Brasil, crianças participam de manifestações políticas contra o bolsonarismo e o movimento #Elenão, por exemplo. Entretanto, em tempos de guerra, quase nunca ouvimos depoimentos diretamente de crianças; o que

temos são adultos rememorando suas infâncias em tempos de conflito. Vemos cenas de crianças em Gaza clamando por uma vida sem guerra, mas encantadas e horrorizadas pelas fumaças dos mísseis enquanto correm para se proteger. Há ainda as crianças migrantes que, mesmo sem saber nadar, se lançam ao mar, expostas às forças econômicas, raciais, étnicas e etárias de destruição, dependentes dos adultos. Portanto, a questão política reside em pensar quais aparatos e dispositivos podem ser criados para proteger as crianças da exploração do capital, do racismo, da pobreza, dos jogos eletrônicos, da guerra, entre outros? Se a participação na guerra é vista como atividade adulta, as crianças ainda emergem como vítimas de seus efeitos e objetos de proteção. Na prática, no entanto, elas são personagens constantes em conflitos armados – sujeitas dessa história, invariavelmente silenciadas. Ao mesmo tempo, há positividades: crianças podem mediar o mundo social e suas famílias. Vemos isso, por exemplo, em crianças migrantes que ajudam seus pais na aquisição da língua do país em que se encontram ou quando promovem sociabilidades entre seus pais e outros adultos.

CPF: Poderia discorrer sobre a importância dos marcadores sociais da diferença no contexto da sociologia da infância, abordando como eles influenciam as experiências das crianças nas diferentes esferas sociais?

AA: Vou pegar um marcador social, o de raça, por exemplo, e me remeter a uma tese[8] defendida em 2019 sobre crianças escravizadas no Brasil que tiveram um encontro com a justiça e, portanto, com o poder. Por meio desse processo, tais vidas infames ganharam visibilidade. Trata-se de vidas de crianças encontradas em arquivos inéditos na cidade de São Simão (SP). Com base nessa tese, relato a história de duas meninas: Ritta, uma menina negra de 2 anos de idade, e Anna, um bebê branco de 8 meses. Esses são nomes verídicos, pois a pesquisa sobre crianças tem como objetivo trazê-las à superfície. É uma função da pesquisa dar textura e vida às crianças esquecidas nos arquivos da história. Além disso, quando crianças emergem em alguma cena social, apenas seus nomes são mencionados. Ao recuperarmos a história invisibilizada de pessoas negras, é raro encontrarmos a história e o nome de crianças negras. No caso específico da tese, Anna Junqueira, de uma família abastada e herdeira, recebe em testamento a posse da menina negra Ritta (sem sobrenome). Então, não estamos falando somente do racismo vivenciado na infância, mas da própria infância do racismo no Brasil. Ele nasce junto com a nova idealização e emergência do conceito de infância. São duas vidas, duas crianças cujas

8 FERREIRA, E. B. Crianças negras e cotidiano jurídico na Ribeirão Preto do final dos Oitocentos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

histórias jamais se cruzarão. Qual reparação seria possível diante de histórias tão desiguais? A ideia de infância que emerge no cenário ocidental com uma cor que se arroga como natural e universal. Essa criança naturalizada, entendida como uma subjetividade essencializada, é o que a sociologia da infância e os marcadores sociais tencionam, pois a criança presente no imaginário social e científico é branca. Esse racismo estrutural que separa para sempre essas duas meninas se atualiza na contemporaneidade e se entrelaça com o tecido social brasileiro de inúmeras maneiras: nos indicadores de desempenho escolar, no impacto desproporcional da pandemia sobre crianças negras, nas "balas perdidas" e na pobreza, que incide com mais virulência sobre as crianças negras devido à soma de pobreza e racismo. O racismo e a escravidão estão entranhados no DNA social da sociedade brasileira, emergindo constantemente à superfície.

Há também a questão das sexualidades dissidentes, que se relaciona com o marcador social de gênero. Essas crianças sofrem processos de exclusão, medicalização e experiências de sofrimento que não podem ser ignoradas. Suas diferenças são interpretadas como desvios, e, por isso, são tratadas como abjetas. Se a sociologia da infância, especialmente nos estudos de língua inglesa e francesa, teve a Europa como precursora, a ideia de que a infância é uma estrutura social que abarca diferentes gerações de crianças foi amplamente difundida pelos europeus. Contudo, o Brasil trouxe para esse campo dimensões invisibilizadas ou negligenciadas pelos estudos europeus, como a importância das relações raciais, de gênero e da dimensão indígena. O que significa ser uma criança negra ou indígena em uma sociedade ocidental? O Brasil enriqueceu o campo dos estudos sociais da infância, ampliando o campo por meio de epistemologias subalternas, insurgentes, feministas, antirracistas e interseccionais, agregando as cosmovisões indígenas. Isso foi feito sem desprezar os aportes teóricos tradicionais do campo dos estudos da infância e do movimento sociológico em direção ao protagonismo dos sujeitos na relação com as estruturas sociais. Vandrebroeck[9], em artigo dobre a discordância, afirma que "o respeito à diversidade não é sobre a tolerância para com aqueles que se desviam das normas. Trata-se de contestar as normas que criam os desvios. Nós precisamos de discordância, a fim de desafiar o que é tido como adquirido e reconhecer que nosso conhecimento é provisório e experimental". Por conseguinte, a discordância é complexa, mas essa complexidade é extremamente bem-vinda. Não é apenas na mesmice que construímos quem somos, mas também no espelho da diferença e da divergência.

9 VANDENBROECK. M. Let us disagree. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP: UFSCar, v. 3, n. 2, p. 4-12, nov. 2009. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br.

CPF: De que formas você entende que a sociologia da infância pode contribuir para a formação de profissionais que atuam em diversos campos, sejam científicos, sejam socioculturais, como a educação, as artes, os direitos humanos, a política, a antropologia, entre outros?

AA: A sociologia da infância deveria estar mais presente em todas as esferas e campos sociais. Vou dar um exemplo. Durante a pandemia, ocorreu em um prédio na Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro, o assassinato do menino de 5 anos chamado Henry Borel. As notícias sobre ele quase sempre se referiam apenas pelo primeiro nome: Henry. Isso acontece com as crianças; elas são enunciadas apenas pelo primeiro nome. Ele foi assassinado pelo padrasto, e a mãe parecia saber o que ocorria. Retomo essa história, amplamente narrada pelos noticiários brasileiros, porque se tratava de um menino branco e de classe média. O que quero destacar aqui é que essa criança *falava* sobre o que estava ocorrendo: vomitava, se agarrava à babá, Thayná Oliveira (que também é pouco nomeada), pedia para não ficar com o padrasto e mancava, sinalizando o espancamento. Em um vídeo que mostra Henry mancando, ele aparentemente está rindo. É difícil interpretar a linguagem da criança: por que ele sorri? Está brincando com o celular na mão – seria para pedir ajuda? Nenhum adulto entendeu sua fala: nem na escola, nem o pai, nem a mãe (talvez ela soubesse), enfim, nenhuma das instituições (escola, família, médicos, saberes científicos), criadas para proteger e controlar a criança percebeu o que ele incessantemente comunicava: um pedido de ajuda. Por quê? Porque há toda uma rede de saberes científicos sobre a criança que, na prática, falam por ela e impedem que sua voz seja ouvida. As crianças estão limitadas pelas famílias e pelos saberes que as moldam. O caso impressiona porque, apesar da proteção e controle exercidos por esses saberes, Henry foi assassinado, mesmo anunciando o tempo todo o que estava acontecendo. Há, por exemplo, uma certa psicologia que interpreta os sintomas das crianças como respostas à separação dos pais. Essa mesma psicologia entende a família – geralmente nuclear – como o lugar próprio da criança. Assim, qualquer indício que Henry pudesse demonstrar já seria interpretado como sintomas de sofrimento pela separação dos pais. Mas Henry não estava sofrendo pela separação; ele estava sendo torturado. Esse foi um erro brutal de interpretação. Como a fala de Henry poderia ultrapassar essas construções supostamente científicas? Como poderia fazer ecoar para além dessa rede subjetividades/interpretação/construções do que é ser uma criança e ter uma infância? Como ele poderia escapar dessas interpretações e dizer que o seu sofrimento nada tinha a ver com o desejo por uma família, mas sim com o fato de estar sendo agredido por um adulto, homem, branco e violento? Para ouvir as crianças, precisamos desconstruir os saberes e poderes que há tanto tempo as envolvem. Há crianças que não se importam

e até ficam felizes com a separação dos pais; há crianças que não sofrem com isso nem desejam famílias estruturadas na constelação hegemônica; e há aquelas que amam e precisam de suas famílias, sejam monoparentais ou não. No entanto, há uma lógica capitalista e uma rede de saberes que criam verdades institucionais sobre crianças, impedindo que escutemos o que elas têm a dizer. O que temos, então, é a "criança dos psicólogos", a "criança dos pedagogos", a "criança dos juízes", a "criança dos Estados", a "criança das famílias", a "criança das ONGs", a "criança dos líderes religiosos". Como escapar disso? Todos esses sistemas de significação sobre o que é ser uma criança investem incessantemente sobre elas, impondo-lhes subjetividades. Mesmo quando uma criança indica que está sendo torturada, não se ouve sua voz. Como superar esses paradigmas? O campo teórico sobre crianças pequenas está saturado por alguns saberes que, paradoxalmente, impedem que a voz da criança seja ouvida, mesmo quando se propõem a escutá-las. Essas representações do que é ser uma criança acabam por ocultar as forças que elas emanam. Como perceber as forças que emanam das crianças sem enquadrá-las nas lógicas das representações? A sociologia da infância pode contribuir em todas as esferas do social, pois parte de um agenciamento epistemológico, metodológico e subjetivo que dá lugar à voz e à agência das crianças.

CPF: Em relação à importância de se pensar espaços acolhedores para crianças para além das estruturas escolares, como vê a necessidade de discussões que considerem as crianças na elaboração de projetos que visem cidades mais acessíveis?

AA: Se tomarmos, por exemplo, a sociologia da infância francesa, ela pretendeu, em sua emergência, "desescolarizar" a criança, ou seja, pensar a criança para além do papel de aluno. Também buscou entender como a criança encarna o *métier* da infância fora do espaço escolar. Na prática, trata-se de um retorno à sociologia, não mais centrada na escolarização, mas sim em uma sociologia da socialização. É importante entender que, na França, desescolarizar a criança é uma tarefa árdua, pois o lugar da escola está no coração da identidade política e do imaginário nacional do país. Pensar a criança fora da escola é uma abordagem verdadeiramente inovadora. A questão central é: como se adquire um *métier*, como ele se manifesta e como um sujeito o incorpora? Portanto, é necessário pensar nas crianças em outros espaços sociais. No Brasil, há um campo teórico relevante que explora a relação entre a cidade e as crianças. As cidades e os territórios urbanos são marcados por extrema desigualdade e segregação racial. Nos locais mais pobre e habitados predominantemente por pessoas negras, há pouquíssimos equipamentos e espaços públicos disponíveis, tanto para crianças quanto para adultos. Essa escassez reflete

como a cidade espacializa as desigualdades e as segregações. O direito à cidade precisa ser conquistado, assim como as lutas por moradia. Quando falamos de crianças, em geral, há poucos espaços sociais pensados para elas. Em uma cidade como São Paulo, rica em recursos, é impossível passear com um carrinho de bebê pelas ruas. Nas periferias, há poucas praças, e a concepção dos parquinhos é ultrapassada. Os brinquedos, muitas vezes gradeados, são pouco estimulantes, o que acaba levando muitos pais a "prender" as crianças nas mídias sociais e tecnologias que as controlam e moldam seus imaginários por meio de jogos eletrônicos e outros estímulos artificiais. Nada na cidade está à altura das crianças, nem mesmo uma campainha. A arquitetura urbana não permite que elas circulem de forma autônoma. Há poucas cidades que pensam nesse tipo acessibilidade, como é o caso de Amsterdam e Copenhague, por exemplo, conhecidas por se preocuparem com o transporte e a circulação das crianças. No entanto, em muitas cidades brasileiras, as crianças que circulam são aquelas em situação de vulnerabilidade: nos faróis, nos lixões, expostas à violência e, em alguns casos, às "balas perdidas". Francesco Tonucci, pedagogo e desenhista italiano, defensor das crianças, afirmava há décadas que deveríamos usar as crianças como ponto de referência para repensar as cidades. Nesse caso, se for boa para elas, será justa para todos. Ele defendia a ideia de: "a criança como paradigma de uma cidade para todos". Se tomarmos como exemplo as crianças indígenas, a relação com o espaço, o território, a comida, o trabalho e o brincar é diferente. Essas crianças vivem com vitalidade e alegria. Pergunte a uma criança indígena o que ela quer ser quando crescer, e ela responderá: "Quero ser velho para contar histórias". Ou seja, essa pergunta nem faz sentido dentro dessa cosmovisão. Krenak afirma que viver é acumular experiências e fruir a existência. Nessa perspectiva, ser criança é algo completamente diferente. Há um artigo[10] que escrevi que começa com a seguinte pergunta: o que uma criança vê quando olha para a cidade, cercado de carros, buzinas, concreto e verde por todos os lados? O que uma criança vê quando está em uma creche cercada de adultos, crianças, brinquedos? Por que algo assim tão simples produz pesquisas, campos teóricos, associações mundiais, para descrever algo aparentemente tão simples como dizer o que a criança vê, quando olha?

E responde ao final:

O que a criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples, é preciso perguntar, querer saber sua opinião e de fato escutar, mas a importância do olhar de uma criança que olha uma cidade – seja na Faixa de Gaza, na Cisjordânia, seja em Ruanda, na África, ou no município de Santo

10 A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: Faria, A.L.G; FINCO, D. (org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: SP: Autores Associados, 2011.

Antônio dos Milagres, no Piauí – é que a cidade é um meio a ser explorado e inventado. Uma cidade, sob os olhos de uma criança, se presta a novos trajetos e a novos traçados de vida; a cidade, sob o olhar de uma criança, pode vir a ser um vetor de imaginação. Ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e, sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido.

RESENHA

POR UMA RELAÇÃO INCÔMODA COM A LOUCURA

André Ricardo Nader[1]

Resenha do livro: SCULL, Andrew. *Loucura na civilização:* uma história cultural da insanidade. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2023.

Qual a função de olhar para o passado e conhecer a história daqueles que nos antecederam? A resposta a essa questão determina o modo como leremos o livro *Loucura na civilização: uma história cultural da insanidade* (2023) e como, por essa obra, seremos atravessados. Ela é escrita pelo sociólogo britânico Andrew Scull, que, ao trazer as diferentes maneiras pelas quais a loucura foi interpretada ao longo da história, diz muito sobre nossa atualidade – pelo menos para aqueles que ainda acreditam que o passado fala sobre o presente.

Vivemos em uma época e em uma cultura nas quais a história tem um peso ínfimo, pois o que é elevado à categoria daquilo que importa é o presente: nossas atitudes, nossas crenças e nossas percepções *atuais* seriam as únicas coisas que nos definiriam. Nada mais reducionista, mas, infelizmente, nada mais "verdadeiro" para definir o modo como nos subjetivamos nos dias atuais.

Existem diversas formas de nos afastarmos de uma relação com a história, das mais extremas às mais sutis. Do lado mais extremo, vemos atitudes de simples negação de certos acontecimentos históricos, como o holocausto, a escravidão ou a ditadura militar: atitudes conhecidas como negacionismo histórico. No campo das sutilezas, outro modo de afastamento não nega totalmente a história, mas a utiliza apenas para pensar o outro – para apontar suas inconsistências, suas contradições e revelar sua face sombria, ou seja, para denunciá-lo. Há aqui uma forma de apagamento, já que elementos do passado que poderiam servir para questionar *nossas* inconsistências e contradições, *nosso* lado sombrio, ficam silenciados; a história que valeria ser contada seria apenas aquela de nossos sucessos ou de nosso progresso. Nesse caso, portanto, a história serviria apenas como forma de exaltação ou como arma para denunciar o outro, perdendo parte de seu potencial transformador. Permitir que ocorra o encontro com aquilo que, em nós, nos descentra e nos coloca em dúvida é poder usufruir da força transformativa desse encontro: tarefa por vezes dolorosa, mas, sem dúvida, fundamental.

1 Mestre em psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Psicanalista. Atua nas áreas da saúde mental, psicanálise e saúde coletiva. *E-mail*: andre.r.nader@gmail.com.

O livro *Loucura na civilização: uma história cultural da insanidade* oferece-nos vastas possibilidades de nos descentrarmos e questionarmos nossas certezas, já que nos faz olhar para a história de como diferentes culturas, ao longo dos séculos, relacionaram-se com a loucura. E o adjetivo "vastas" não é um exagero, já que o autor atravessa um arco temporal impressionante, começando pelo Antigo Reino de Israel, mil anos antes de Cristo, e avançando até o início dos anos 2000.

Um primeiro exemplo que, nesse sentido, vale ser destacado diz respeito ao passado da disciplina psiquiátrica. O autor demonstra as formas pelas quais grandes atrocidades foram cometidas sob a aparência de serem, à época, a última grande descoberta a respeito da loucura. Foram diversas as teorias e práticas que surgiram sob a crença de que ofereceriam a derradeira fórmula para compreender e tratar o insano: supostos avanços médicos que, décadas depois, na melhor das hipóteses, revelariam sua ineficácia; e, na pior delas, ofereceriam cenas bizarras, a serem evitadas ao longo dos séculos seguintes.

Do lado mais aterrador, viram-se tratamentos em cadeiras giratórias e com chuveiradas geladas; uso de laxantes; indução de coma insulínico; terapias com o vírus da malária, chamadas de malatioterapia (causadoras de febres que supostamente curariam a loucura); e a prática da lobotomia frontal. Essa última – sem dúvidas, a prática mais violenta –, consistia em introduzir um picador de gelo sob a pálpebra do paciente, enquanto "um martelo era usado para ultrapassar a órbita do olho e penetrar os lobos frontais" (Scull, 2023, p. 357).

Na época em que foram colocadas em prática, a malarioterapia e a lobotomia foram tão bem recebidas (e tomadas como a solução final para a questão da loucura) que, em 1927 e 1949, respectivamente, foram reconhecidas com o prêmio Nobel de medicina. Uma revista de ampla circulação nos Estados Unidos da América (EUA) divulgava a lobotomia "como um 'rejuvenescedor de personalidades' que extirpava os 'nervos da preocupação' e era quase totalmente seguro" (Scull, 2023, p. 360). Ambas as práticas, como sabemos, caíram em descrédito e desuso ao longo das décadas posteriores.

Seria válido, a partir desses e de tantos outros fatos históricos trazidos pelo livro, perguntarmo-nos se, em nosso tempo atual, temos de fato as respostas para a questão da loucura – como nossos manuais psiquiátricos e nosso arsenal psicofarmacológico fazem crer. Seriam nossas práticas atuais a resposta final para essa questão, ou estaríamos apenas em mais um momento histórico que premia e divulga práticas que, no futuro, serão consideradas violentas e desumanas? Há uma série de estudos (Whitaker, 2017; Moncrieff *et al.*, 2023) que colocam em dúvida a validade de nossos

diagnósticos e a eficiência de nossas terapias, mas nem eles, nem a história pregressa dos ditos avanços psiquiátricos têm sido suficientes para questionar e transformar os pressupostos teóricos e as práticas da disciplina psiquiátrica. Esse é um campo avesso a revisões.

Um exemplo que atesta tal aversão ocorreu na década de 1960, após o filósofo Michel Foucault publicar uma famosa tese de doutorado na França – tese essa que, em 1961, se transformaria na obra seminal *História da Loucura* (2010). Depois da difusão desse livro, reforçou-se uma posição, na disciplina psiquiátrica, de negar qualquer visada histórica que não reconhecesse que tal campo estava em movimento de constante progresso, rumo à elucidação da loucura como um fato biológico e de natureza a-histórica:

> Visões oraculares da Grécia antiga, rituais mágicos de uma tribo indígena ou possessões em um clã africano seriam, portanto, nada além de doenças mentais ainda não diagnosticadas, fenômenos à espera da iluminação, da revelação desde o saber médico – logo, diferentes momentos históricos e diferentes culturas em nada alterariam a verdade atemporal da psiquiatria (Nader, 2019, p. 63).

Foucault inverteu a lógica da história oficial da psiquiatria, demonstrando que ela é uma forma datada de compreender a loucura: menos protagonista de descobertas e mais um efeito de acontecimentos pregressos. Assim, aplicava-se uma transformação em tal disciplina – de detentora da verdade oculta a respeito do insano, ela passava a ser um efeito da loucura, da necessidade humana de explicá-la. A reação a tal publicação foi violenta, com a própria biografia do filósofo francês sendo usada como elemento de descrédito de seu trabalho – como, por exemplo, por meio de denúncias sobre os fatos de ele não ser da área psi, de ser gay ou de já ter tentado suicídio (Roudinesco, 1994).

Tal situação serve justamente para trazermos de volta a discussão sobre os diferentes usos da história, já que a possibilidade de a disciplina psiquiátrica se fazer questionamentos ficou impedida por um uso da história que serviu apenas para desqualificar o adversário (aliás, que o livro de Scull consiga melhores efeitos que esse). Como afirmamos, a força dessa leitura está em extrair, da história, consequências que sirvam não apenas para questionar o outro, mas especialmente a si: e o que não falta são oportunidades para isso.

Das conexões entre religião e a loucura, passando pela literatura e pelo cinema, *Loucura na civilização: uma história cultural da insanidade* traz episódios fundamentais para que cada um de nós possa se perguntar sobre o que funda – e como transformar – a própria relação com a loucura

no presente. Um desses episódios, que vale destacar, trata sobre algumas décadas nas quais a psicanálise, assim como ocorreu com a psiquiatria, transformou-se na disciplina que teria a chave para compreensão da loucura. Por meio desse "[...] interlúdio cheio de significados" (nome dado, pelo próprio Scull, ao capítulo sobre a psicanálise), entramos em contato não só com a história oficial de como Sigmund Freud fundou um novo campo, mas com uma série de acontecimentos que podem nos auxiliar a enxergar as contradições da psicanálise no presente. Dois desses acontecimentos merecem destaque.

O primeiro analisa como, na década de 1960, a psicanálise tornou-se dominante em solo norte-americano. E não apenas como campo de conhecimento, inserindo-se nas universidades e influenciando a construção dos manuais diagnósticos da época. O que mais chama a atenção é o modo como a prática psicanalítica ganhou *status*: os atrativos financeiros fizeram com que uma série de psiquiatras migrasse para essa disciplina. Com isso, eles deixavam seus postos em hospitais rumo a consultórios privados, nos quais fariam muito mais dinheiro. Tal guinada acarretou um cenário em que os pacientes com formas mais severas e crônicas de transtornos mentais fossem, em sua maior parte, "marginalizados e ignorados pela elite profissional, que tinha uma preferência acentuada pelos pacientes ambulatoriais mais prósperos" (Scull, 2023, p. 390).

O segundo acontecimento que merece destaque trata das teorias psicanalíticas que, na década de 1940, difundiram socialmente a ideia de que as mães eram as principais responsáveis por uma série de doenças mentais de seus filhos. De supostos quadros psicossomáticos (como a asma) a transtornos mais graves (como o autismo), a causa era sempre igual: os genitores e, especialmente, as mães. O caso da asma é curioso:

> Suas origens, pensavam os analistas, estavam numa "mãe asmagênica" – ambivalente, assolada pela culpa, hostil e incapaz de acolher, ainda que negasse alegremente seus sentimentos inconscientes e os transformasse num simulacro de mãe protetora (mas na verdade uma superprotetora patológica) (Scull, 2023, p. 394).

As mães eram caracterizadas como seres altamente perigosos: frias, obcecadas e emocionalmente congeladas. Essas características seriam produtoras de adoecimento dos filhos, que, em vez de lobo*tomias*, precisariam de uma parente*ctomia*: proposição que defendia a necessidade de afastar as crianças de seus pais como estratégia de cura.

Os desinvestimentos na assistência a casos graves ou crônicos, motivados por razões financeiras, assim como as lógicas etiológicas pautadas em julgamentos morais, não foram inventados pela psicanálise (como o

próprio livro demonstra). Essas são situações que vêm se repetindo ao longo de séculos, com as mais diversas roupagens, mas mantendo certa configuração que poderia abrir uma questão *para nós* no presente: seguimos repaginando esses códigos de relação?

Essa é a força do livro de Scull: trazer elementos que retratam diversas épocas e, ao mesmo tempo, oferecem a oportunidade de compreender os movimentos que se conservam na história – como raízes profundas que produzem quem *nós* somos hoje. Uma das possibilidades de transformação reside justamente em não ocultarmos, *para nós mesmos*, a existência de tais raízes, exigindo-nos o estabelecimento de uma relação com o não consistente e com o que contradiz, ou seja, com aquilo que Freud definiu como *unheimlich* – o incômodo; o estranhamente familiar.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *História da loucura*: *na idade clássica*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREUD, Sigmund. *O incômodo*. São Paulo: Ed. Blucher, 2021.

MONCRIEFF, Joanna; COOPER, Ruth E.; STOCKMANN, Tom. *et al*. The serotonin theory of depression: a systematic umbrella review of the evidence. *Mol Psychiatry*, v. 28, p. 3.243-3.256, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41380-022-01661-0. Acesso em: 20 dez. 2024.

NADER, André. *O não ao manicômio:* fronteiras, estratégias e perigos. São Paulo: Benjamin Editorial, 2019.

ROUDINESCO, Élisabeth. *Foucault:* leituras da história da loucura. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará, 1994.

SCULL, Andrew. *Loucura na civilização*: uma história cultural da insanidade. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2023.

WHITAKER, Robert. *Anatomia de uma epidemia:* pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

POESIA

NATÁLIA XAVIER[1]

monotonia:

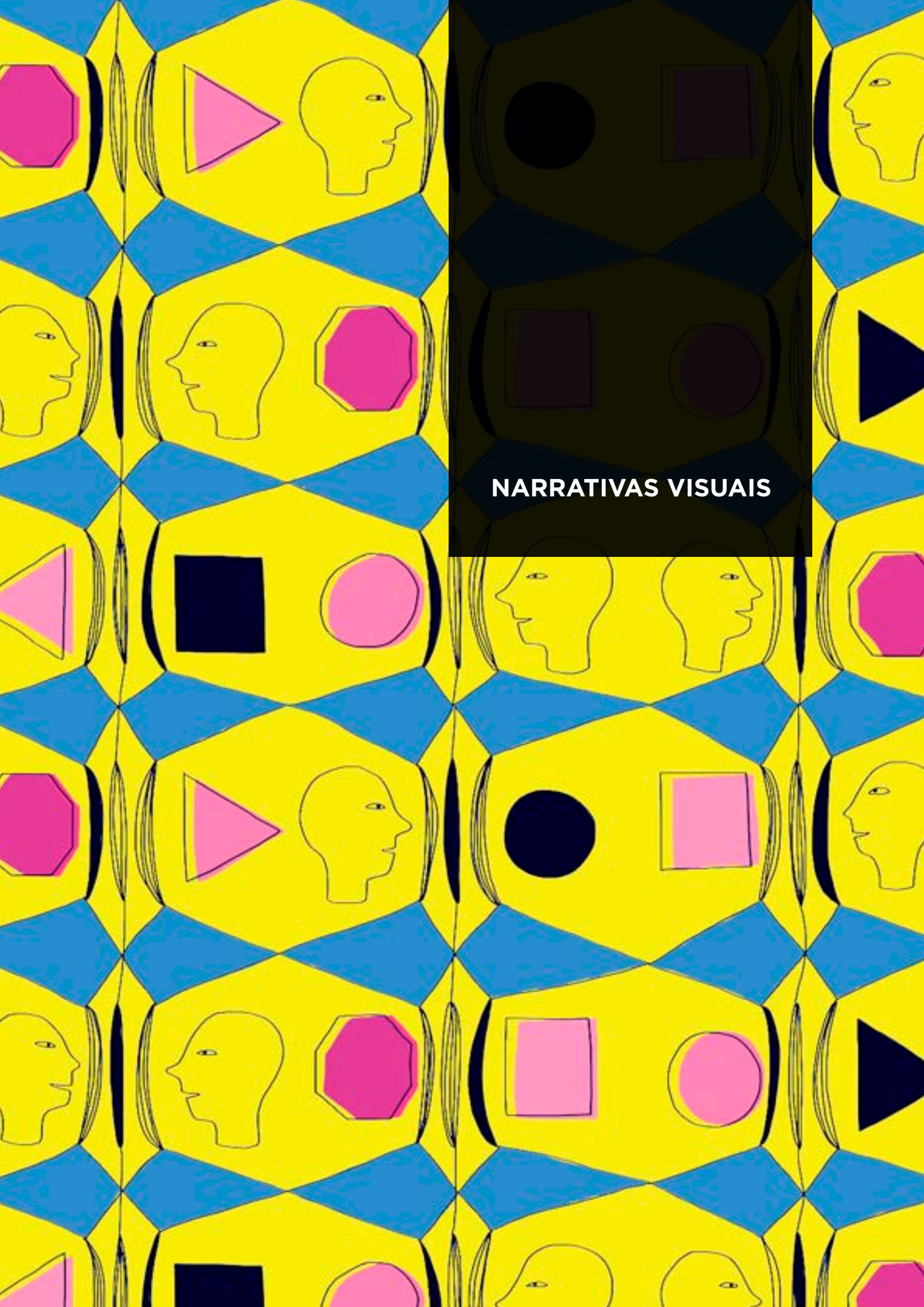
algo pesado
a esperar que eu relinche

coloque a tesoura
na linha dorsal
da cabine de controle

não volte.
nem pela mínima fome

poema sem título
Natália Xavier, 2024.

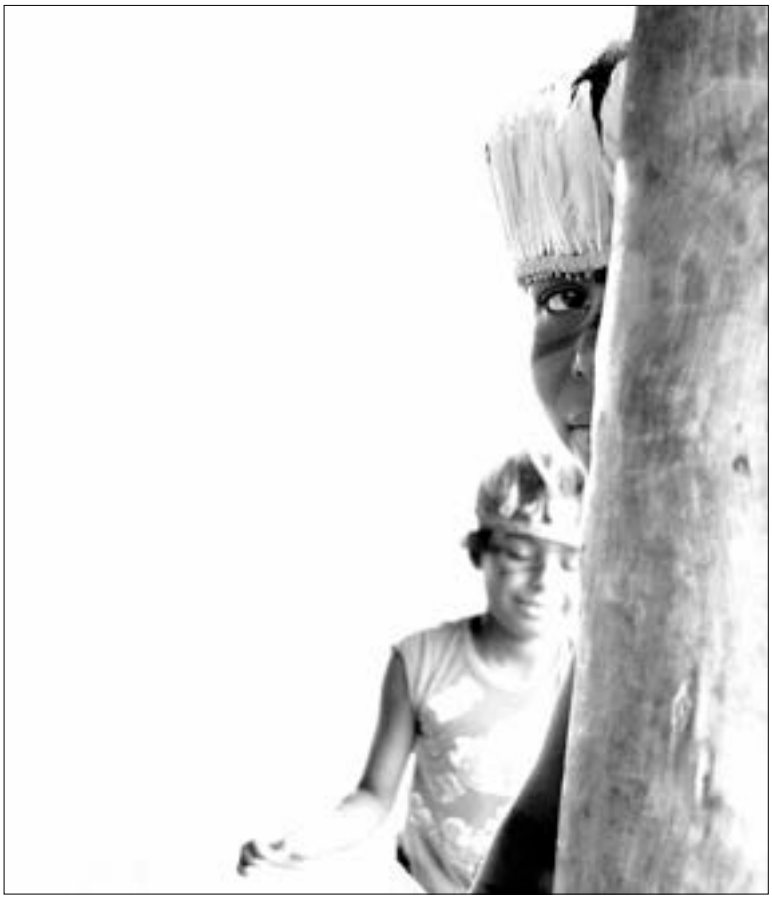
1 Artista, poeta. E-mail: nsxnataliaxavier@gmail.com


NARRATIVAS VISUAIS

A I K U T E | A CERTEZA DA HERANÇA QUE VAMOS DEIXAR PARA NOSSOS FILHOS É A LUTA

Edgar Kanaykõ Xakriabá[1]

Com base no pensamento do povo Xakriabá de que "a certeza da herança que vamos deixar para nossos filhos é a luta", este ensaio fotográfico propõe apresentar como as crianças Indígenas estão presentes em seus territórios – e, sobretudo, como se dá a participação delas nos movimentos dos povos Indígenas, nas reivindicações de direitos territoriais. Dessa forma, podemos ensaiar uma breve compreensão dessas infâncias; de como elas compõem o mundo e com ele se relacionam a partir do território ao qual pertencem, tornando-se uma mesma identidade – por meio dos gestos, afetos e nos olhares –, no brincar de fazer brinquedos com o barro, dando formas a partir do território que elas são; e de como essas relações se revelam por meio da imagem, da luta e do corpo-território.



1 Pertence ao povo indígena Xakriabá, do estado de Minas Gerais. É mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem atuação livre na área de Etnofotografia: "um meio de registrar aspecto da cultura - a vida de um povo". Nas lentes dele, a fotografia torna-se uma nova "ferramenta de luta", possibilitando ao "outro" ver com outro olhar aquilo que um povo indígena é. *E-mail*: edgarkanaykon_banaykan@yahoo.com.br

EU SOU
XAKRIABA

DEMARCAÇÃO JÁ!