

Juliana Carla da Paz Alves



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
jcdapazalves@gmail.com

Laura Cristina Vieira Pizzi



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
lauracvpizzi@gmail.com

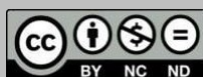
Submetido em: 09/02/2022

Aceito em: 30/03/2022

Publicado em: 27/04/2022



[10.28998/2175-6600.2022v14n34p86-112](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n34p86-112)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

CRIANÇAS CIDADÃS E SUA AÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA E COMUNIDADE

RESUMO

Esse texto é resultado de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar a ação cidadã de crianças, entre seis e sete anos de idade, em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal, localizada em um bairro periférico de Maceió/AL. Nossa intenção foi perceber como as crianças exercem sua cidadania na escola, instituição a qual é atribuída a função de formar cidadãos. Utilizamos a metodologia da pesquisa participativa para coletar os dados com o desenvolvimento de um projeto pedagógico-artístico sobre cidadania e poesia. E analisamos os dados através da análise do discurso foucaultiana. Os pontos analisados foram: 1) a literatura como meio de conhecimento do próprio papel social e forma de reivindicação política cidadã; 2) o entendimento de sua condição cidadã no mundo enquanto sujeito com direitos a acessar e deveres a cumprir; 3) sua vontade de participação política e intervenção na própria realidade. Como resultado, observamos a reelaboração, pelas crianças, dos discursos sobre sua vivência política cidadã na sala de aula, na instituição como um todo e na comunidade.

Palavras-chave Infância. Cidadania. Poesia. Política. Escola.

CITIZEN CHILDREN AND THEIR POLITICAL ACTION AT SCHOOL AND COMMUNITY

ABSTRACT

This text is the result of a research whose goal was to analyze the citizen action of six and seven-years old children, in a class of the first year of Elementary School, in a public school, located in a peripheral neighborhood of Maceió/AL. Our intention was to understand how children exercise their citizenship at school, an institution which is assigned the function of educating citizens. We used the methodology of participatory research to collect data with the development of pedagogical-artistic project on citizenship and poetry. And we analyzed the data through Foucault's discourse analysis. The main points were: 1) literature as a means of getting to know one's own social role and form of citizen political claim; 2) the understanding of their citizenship status in the world as a subject with rights to access and duties to fulfill; 3) their desire for political participation and intervention in their reality. As a result, we observed the re-elaboration, by the children, of the speeches about their citizen political experience in the classroom, in the institution as a whole and the community.

Keywords: Childhood. Citizenship. Poetry. Policy. School.

NIÑOS CIUDADANOS Y SU ACCIÓN POLITICA EN LA ESCUELA Y EN LA COMUNIDAD

RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación, cuyo objetivo fue analizar la acción ciudadana de niños, entre seis y siete años, en una clase de primer año de Educación Primaria, en una escuela pública, ubicada en el suburbio de la ciudad de Maceió. Nuestro propósito fue comprender cómo los niños ejercen su ciudadanía en la escuela, institución a la que se le asigna la función de formar ciudadanos. Utilizamos la metodología de la investigación participativa para la recolección de datos con el desarrollo de un proyecto pedagógico-artístico sobre ciudadanía y poesía. Hemos analizado los datos por medio del análisis del discurso de Foucault. Analizamos los puntos siguientes: 1) la literatura como medio para conocer el propio rol social y la forma de reivindicación política ciudadana; 2) la comprensión de su condición de ciudadanía en el mundo como un sujeto con derechos de acceso y deberes que cumplir; 3) su deseo de participación e intervención política en la realidad misma. Como resultado, observamos la reelaboración, por parte de los niños, de los discursos sobre su experiencia política ciudadana en la aula, en la institución en su conjunto y en la comunidad.

Palabras clave: Infancia. Ciudadanía. Poesía. Política. Escuela.

1) CRIANÇAS E SUA INFÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Compreendemos a construção da noção de infância através de uma perspectiva histórica. Há muito sabe-se que a modernidade inaugurou uma forma muito peculiar de viver, tratar e objetivar a infância. A partir dos estudos de Ariès (1981), muitos outros estudos vêm surgindo, assumindo a modernidade e a imagem de infância forjada nesse período.

De acordo com Ariès (1981, 1989), a infância na modernidade, começa a ser vista como dependente da atenção e dos cuidados dos adultos, assim como inaugura um período que visa formar o futuro jovem. Por isso, começa-se a dispensar às crianças um tratamento diferente do que se via na idade média. Philippe Ariès (1989) explica como ocorreu a descoberta dessa infância necessitada de cuidados, à qual faltam muitos requisitos. O autor nos mostra, a partir de suas análises sobre variados documentos históricos, que junto com a modernidade foi criada uma noção de criança, um discurso que objetiva esse período da vida das pessoas como um momento de construção do adulto.

A partir da modernidade, foi preciso encontrar outros espaços, tempos e modos de tratar e formar esses futuros adultos (Ariès, 1989), e uma consciência da infância como um período particular da vida do ser humano, principalmente como um estágio da vida que merece mais cuidado e vigilância. De acordo com o autor, três sentimentos de infância foram se constituindo na modernidade, tornando-se hegemônicos, com participação direta das famílias e da igreja.

Nas palavras de Ariès (1989),

o primeiro sentimento de infância – caracterizado pela paparicação – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas até o século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos associados a um elemento novo, a preocupação com a higiene e a saúde física (ARIÈS, 1989, p. 163-164).

Podemos observar como Ariès percorre três sentimentos de infância que atravessam, no mínimo, três séculos para tornarem-se discursos hegemônicos da maneira moderna de enxergar esse estágio da vida dos sujeitos. De acordo com Sibilia

(2012), com o advento da modernidade houve ainda a instituição de uma nova forma de sujeitar o humano ao seu tempo, organizando-o em função de novas prioridades produtivas. Instalou-se nas formas de vida e tornou-se abrangente nas sociedades ocidentais. Muda a forma de governo dos sujeitos e da população, também a noção de governo e de Estado. O discurso sobre o que é ser criança transforma-se e está atrelado à mudança na forma de governar.

Sobre isso Acorsi (2010), destaca que

[...] a modernidade estabelece uma humanização do homem, colocando o humano no próprio homem, tirando do indivíduo seu caráter de cópia do sagrado e trazendo-o para este mundo. O indivíduo é “jogado na terra”, e por isso tem de assumir um outro estatuto: o de sujeito. Nesse sentido, a conexão entre a mecanização do tempo moderno a partir do relógio e as novas tecnologias que vão sendo inventadas para dar conta de uma vontade de poder, suscitou uma nova percepção da temporalidade. Não facilitou apenas as contagens das horas, mas introduziu uma verdadeira autorregulação das atividades humanas e uma reorganização social. Ao possibilitar que o homem “faça seu tempo”, “crie sua própria temporalidade”, estabelece as condições para o surgimento do poder disciplinar que tem como objetivo organizar também o tempo e o espaço. Paralelo a isso, a marcação dos espaços em mapas age na mesma lógica (ACORSI, 2010, p. 93).

Para Ariés (1981), a temporalização da infância se modifica muito com a entrada das crianças na escola, fato que ocorre nesse mesmo período na Europa Ocidental. A primeira teve, claramente, de adequar sua conduta, atividades e prioridades na vida à organização do tempo própria das instituições escolares. O autor destaca que não só a imagem de infância se modificou na Idade Moderna, mas também a sua durabilidade, muito decorrente da eminente ligação entre o moderno discurso a respeito das crianças e da criação da escola como um dos principais espaços de educação delas e de governo da infância. Afirma, ainda, que desde sua criação, a escola passa por um processo de transformação de sua organização, no atravessar de séculos, culminando na necessidade de distinguir por idades e séries os conhecimentos e as formas de tratamentos das crianças.

Isso porque, na modernidade ocorreu a institucionalização da educação, saúde e vida doméstica junto com a privatização da educação doméstica e da vida familiar. Ao invés da vida vivida no coletivo público, o que se viu foi a individualização dos sujeitos nos mais diversos setores das suas vivências sociais. Assim, o governo das populações e o disciplinamento das pessoas tornaram-se mais efetivos (FOUCAULT, 2009). A infância, claro, não escapou dessa nova configuração social e esteve confinada em instituições das mais diversas, a depender da classe social e das circunstâncias que a produzia.

Embora muitos autores identifiquem ainda na contemporaneidade essa forma de produzir, tratar e conceber os discursos sobre infância, construídos na modernidade, outros nos trazem visões que, segundo suas análises, condizem mais com as condições atuais denominadas de vivência pós-moderna ou modernidade tardia, ou modernidade líquida – das crianças contemporâneas.

Todas elas apontam para diferentes formas de governo de si e dos outros, entretanto, são formas que ganharam seus primeiros contornos no início da Idade Moderna e que, na escola, continuam com fortes marcas da forma de governo disciplinar. A esse processo de modificação a respeito da noção de infância e de como ela tem sido construída historicamente, observam-se várias nomeações, ou denominações. (ALVES, 2010)

Postman (1999), por exemplo, chama de “fim da infância” ou “desaparecimento da infância”, um período que tem início com o surgimento da TV e do acesso das crianças a essa nova forma de linguagem: a mídia televisiva. As análises de Postman, foram feitas a partir dos anos de 1970. Mesmo que em suas análises sobre sua própria obra, anos mais tarde, o autor ratifique que ainda é iminente o “fim da infância” dentro desses termos, é importante recolocar sua tese no plano das relações de poder atuais: quando crianças e adultos mantêm uma relação com outros tipos de tecnologias e instrumentos políticos e, também, têm outra base legal regendo sua vivência cidadã, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Autores como Bunckingham (2006) e Narodowski (1999) observam como essa relação da infância com o conhecimento, que tem a ver com essas recentes formas de acessá-lo, presentes na TV, nos computadores, celulares e tablets, enfim, no acesso e domínio da linguagem presente nas novas tecnologias, provocam uma realocação das crianças e dos adultos nas relações de poder dentro e fora da escola.

Nesse contexto, Narodowski (1999) descreve duas imagens de infância que se constituem em diferentes vertentes, mas coexistem nesse mesmo cenário histórico, demarcando uma convivência diferenciada com os adultos em relação à imagem moderna de uma “infância da falta” de experiência, de maturidade, de conhecimento, de responsabilidade e de capacidade de tomar conta de si, ou seja, heterônoma, quase que totalmente dependente dos cuidados e ensinamentos dos já crescidos.

O autor trabalha com os conceitos de infância hiperrealizada e infância desrealizada, que seriam polos entre os quais se projetam centenas de possibilidades de vivenciar a infância. Entre um e outro, muitas características podem ser mescladas, ou aparecer em maior e menor grau, possibilitando várias subjetivações do que seja a

infância. Isso vai depender das condições sociais, culturais, familiares, geográficas presentes na história de cada sujeito.

Segundo as especificações de Narodowski,

Um é o polo da infância hiperrealizada. A infância da realidade virtual. Se trata das crianças que vivem sua infância com Internet, computadores, sessenta e cinco canais a cabo, vídeo, family games, e que faz tempo deixaram de ocupar o lugar do não saber. Costumam ser considerados como “pequenos monstros” por seus pais e professores, parecem não inspirar ternura ou, ao menos, não esse carinho ou essa ternura que guardávamos tradicionalmente para a infância moderna. Não suscitam em seus adultos “protetores” demasiada necessidade de proteção (NARODOWSKI, 1999, p. 47).

Essa é uma condição de infância que parece estar de forma significativa relacionada à condição de sua classe, mais abastada. Uma criança em condição de muito pobreza não tem acesso às tecnologias de ponta, às novidades que mesmo os adultos ainda não dominam. Uma criança que possui todo esse conhecimento sobre tecnologia, conhecimento que, mesmo seus pais, provedores de seus estudos e aprendizado podem não o ter, estão, certamente, numa condição social que possibilita o acesso aos aparelhos eletrônicos mais sofisticados e aprender a manuseá-los, em ambientes domésticos, com condições sociais e financeiras confortáveis, além das relações pedagógicas que essa posição social lhe proporciona.

Por outro lado, no outro extremo da vivência infantil, o autor traz o conceito de infância desrealizada:

É a infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. São também meninos e meninas da noite, que puderam reconstruir uma série de códigos que lhes dão certa autonomia econômica cultural e lhes permitem realizar-se, ou melhor, desrealizar-se, essa é a palavra correta, como infância. São crianças para as quais dificilmente teremos um sentimento moderno de infância, ternura e proteção (NARODOWSKI, 1999, p. 51).

É a infância desprovida da assistência de adultos e dos direitos que lhes cabem enquanto cidadãos. Desenvolvem uma autonomia forçada pela condição sociocultural em que vivem. Decerto que esse tipo de infância, não é uma opção ser-viver. É uma situação na qual muitas crianças são forçadas a desenvolver formas de defesa e sobrevivência, que quase sempre estão permeadas ou constituídas a partir de todas as formas de pobreza, de faltas, da violência e da criminalidade.

A etimologia da palavra infância, de acordo com Pagni (2010), vem do latim *infantiain* (negação) e *fari* (falar). Em outras palavras, aquele que não tem a palavra, que

não sabe se expressar por meio dela. Muito diferente do conceito de criança, que vem do latim *creare* (produzir, erguer), ainda mais de aluno como chamamos escolares, do latim *alunos* (lactente, menino) derivado do verbo *alere* (fazer crescer, aumentar).

Essa infância relegada à inexpressão de sua própria experiência escolar e social, sempre vinculada às formas, autorizações, formatações, interdições de sua fala e discurso a respeito de si mesma, de sua visão sobre sua própria vivência cidadã. Aqui é tratada por meio da expressão de linguagens (oral, escrita e poética) e seus discursos sobre o que entendem por cidadania, escola e infância.

Essa forma de interação com as crianças, obviamente, desagrega um pouco da hierarquia implantada num sistema de ensino que privilegia a conformação desses sujeitos e da interdição de sua fala, escrita e discursos, ou seja, contraria muitas das regras do modelo de governo com ênfase disciplinar de escola que ainda busca educar as crianças sem considerar a relevância de sua voz, fala e discurso.

2) A CIDADANIA E AS INFÂNCIAS

Neste tópico contornamos uma ideia de cidadania que encontramos mais presente nos documentos sobre educação da infância e trazemos as possibilidades que as crianças apontam, atualmente, do exercício da sua cidadania.

Ao consultar qualquer dicionário da Língua Portuguesa na atualidade, encontraremos o significado do termo *democracia* muito próximo do que lemos abaixo:

Democracia é sinônimo de soberania popular: Ou seja, podemos defini-la como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social (COUTINHO, 2005, p.1)

Os atores de um governo democrático são denominados cidadãos. Dessa maneira, não se pode falar em um termo sem tratar do outro. A cidadania, que vem do latim, *civitas* – que significa cidade – é, fundamentalmente, a condição da pessoa que, enquanto membro de um Estado, possui direitos políticos, civis, sociais e humanos.

Os direitos políticos consistem no direito dos cidadãos à participação na vida política da sociedade em que vive. Isso pode ser efetivado tanto votando e elegendo seus representantes políticos, como se candidatando para representar seus eleitores, caso seja filiado a um partido, sindicato, associação, agremiação, ou faça parte de alguma

instituição pública. Manifestações e reivindicações também são consideradas ações políticas válidas aos cidadãos, desde que dentro das formas legais.

Os direitos sociais, de acordo com a atual constituição, “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Ou seja, a garantia de condições básicas e necessária para se usufruir da vida em sociedade com dignidade e em igualdade social.

Já os direitos civis são, como aponta o Artigo 5º da Constituição, “o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 13), dentro dos limites da lei, pois a liberdade de um indivíduo deve respeitar a liberdade dos outros. A Declaração Universal dos Direitos Humanos traz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (UNESCO, 1998, p. 12). São, geralmente, resgatados quando os direitos civis, sociais e políticos são violados de forma muito indignante, uma vez que trata de uma forma de entender os direitos humanos que ultrapassa as questões fronteiriças de Estado.

De maneira sintética,

[...] podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano. Tal situação está descrita na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, que tem suas primeiras matrizes marcantes nas cartas de Direito dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1798). Sua proposta mais funda de cidadania é a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabe o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: é direito de todos poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar por seus valores. Enfim, direito de ter uma vida digna de ser homem (COVRE, 2002, p. 9).

Entretanto, no caso da infância, o que vemos é tanto uma não participação nas decisões das políticas públicas como uma invisibilização deste grupo social no que diz respeito a esse tema. A infância vem sendo excluída das decisões que geram impacto em suas vidas e histórias, sob o argumento de que as crianças ainda não têm o desenvolvimento necessário para atuar, de maneira relevante nas deliberações da vida pública. Mas, talvez, isso só ocorra porque como nos aponta SARMENTO (2007) “Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de

destinatários políticos, designem-se eles como «cidadãos», «contribuintes», «patrícios» ou mesmo «povo».” (p.185)

Podemos observar, assim como nos dizem (GIRÃO e BRANDÃO, 2021, p.5)

[...] que não há possíveis soluções para os problemas contemporâneos da infância se continuarmos a buscá-las a partir da matriz moderna, uma vez que ela mesma constituiu as condições para o surgimento e o desenvolvimento de tais problemas [...]. podemos dizer que o “ser criança” na contemporaneidade somente será compreendido por meio de uma epistemologia da controvérsia, da indignação, da argumentação, da esperança que não espera, mas ao contrário, lança-se em direção à crítica ao conhecimento num movimento de desconstrução do que está posto e de construção de novos paradigmas teóricos e políticos em direção à transformação social.

Essa foi a intenção desta pesquisa. Estabelecer uma abertura de possibilidades de discursos, dentro da escola, para que as crianças se coloquem política e socialmente, de maneira a terem mais formas de falar a respeito de sua vivência de infância e cidadania. Olhando para elas como um grupo específico, que mesmo não votando ou sendo eleitas, tem muito o que dizer sobre suas necessidades e prioridades cidadãs.

Isso nos remete ao texto “A ética do cuidado de si como prática de liberdade”, entrevista cedida por Foucault (2014), na qual ele explica a possibilidade de refletir e libertar-se de discursos hegemônicos que nos colocam em situação de coação contínua nas relações sociais de poder. Para Foucault, as práticas de liberdade são a possibilidade de efetivamente se libertar nas ações dos discursos hegemônicos, muito mais que apenas discursar em favor ou contra eles. Quando faz uma análise do sistema de poder, quando se observa diante da conjuntura das relações de poder nas quais se insere e, a partir disso, decide romper com os discursos hegemônicos, o cidadão está se utilizando de práticas de liberdades e entrando em um processo de liberação dos modos de governo que o Estado, suas instituições e seu sistema de poder oferecem para capturá-lo.

Como afirma Candiottto (2010), esse é motivo pelo qual o Estado sempre vê o cidadão como o outro:

[...] o outro da condução deverá sempre ser considerado um sujeito de ações, o que implica a possibilidade de “contracondutas”; estas constituem um dos domínios da governamentalidade que é a do governo de si mesmo, do direito dos governados de limitar os excessos dos diversos modelos de governança, de ordem doméstica, política, pedagógica, espiritual, médica (CANDIOTTO, 2010, p. 161).

Essa é forma de governo, que conta com o cuidado de si, publicizando o indivíduo para si mesmo e para o outro a todo momento, que rege a cidadania segundo direitos,

deveres e consumo, que segue uma lógica que aparenta quase sempre a superficialidade, a efemeridade, que produz relações de poder nas quais a racionalidade política pode estar presente, inclusive nas ações menores, pontuais, locais e nas relações pessoais também.

[...] ora, isso não significa que o poder político esteja em toda parte, mas que nas relações humanas há todo um conjunto e relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político (FOUCAULT, 2014, 78).

O que nos interessa aqui, é a relação das crianças cidadãs na escola, em suas relações político pedagógicas, através de análises das formas de governo e de atuação cidadã que possibilitasse a observação das resistências e das práticas e liberdade em relação aos discursos hegemônicos. Neste trabalho, isso é tão importante quanto notar o assujeitamento das crianças aos discursos que constituem o currículo escolar e suas formas de ainda, classificar, rotular, excluir e coagir a cidadania nas crianças (ALVES, 2015).

Respeitar as condições de produzir, expressar-se e participar das ações cidadãs que os sujeitos possuem durante a infância, é um debate que tem passado em branco nas práticas discursivas e não discursivas, dentro das escolas e na maior parte da produção literária a respeito do tema na área de educação e do currículo.

Um dos pilares do nosso entendimento dessa possibilidade é a criação de contracondutas pelas crianças, constituído de movimentos/sentimentos de pertencimento e coletividade, em todas as situações em que elas se propõem a reivindicar/protestar. É uma espécie de observação, sobre o fato de que, mesmo estando num lugar de menor poder, a criação de um movimento coletivo, fortalece a busca pela ampliação de seus direitos.

Esse movimento coletivo, denominamos aqui, inspiradas em Foucault e outros autores, de **governo de nós**. Foucault não discute o governo de nós, mas lança, a partir da noção de governo de si, noções potentes que podem ser extrapoladas, do indivíduo para o coletivo. Entendemos por **governo de nós**, o governo de um grupo formado entre pares em interesse, necessidades, direitos, deveres, com intenção de incluir-se nas decisões legais, políticas, sociais, culturais, cidadãs, para si, enquanto grupo, governando-se enquanto coletividade. Olhar para si/nós e apontar caminhos para esse coletivo; trazer para si/nós, a força da voz e colocar-se nesse lugar de falar-se, ultrapassando as barreiras da representatividade que falam o que são e o que devem ser,

como aconteceu e acontece em diferentes momentos históricos em variados lugares quando o homem falou pela mulher; o senhor pelos escravos; os brancos pelos negros; os adultos pelas crianças etc.

Dentro dessa visão do que conceituamos como **governo de nós**, a partir de Foucault através do governo de si e governo dos outros, quando as crianças se colocam e são colocadas em várias situações nas relações pedagógicas dentro e fora da escola e quando incorporam as formas sociais de exercício do poder sobre elas e por elas, notamos que algo a mais era requerido. Uma espécie de governo do coletivo, uma espécie de governo do grupo por si, ou de uma reivindicação de participação mais ativa para a resolução de problemas que lhes dizem respeito, cujo ambiente escolar, tende a ser inerentemente favorável.

3) COMO FIZEMOS A PESQUISA

Este é um trabalho que possui vários traços de pesquisa participante, conforme tem sido definida em texto de autores como Demo (1982), Streck e Adams (2011), e Haguette (1992). Ou seja, não é realizada segundo as expectativas, sugestões e propostas do/a pesquisador/a, apenas, pois é um processo que abrange a necessidade de conhecimentos acadêmicos que analisem uma problemática apontada pelo grupo de sujeitos participantes do estudo, embora entendida com o mesmo teor de importância pelas pesquisadoras que participarão da análise e desenrolar do estudo. Essa participação se dá de forma ativa e interventiva, porém não invasiva, uma vez que só se caracteriza por esse caráter ético, se requerida pelo grupo pesquisado, conforme processo aprovado pelo comitê de ética.¹

O conhecimento foi sendo reorganizado na mediação com a literatura poética e acadêmica, durante os estudos e rodas de conversas e debates. Dessa interação, nasceu uma nova produção. Isso estabeleceu uma consistente *relação entre teoria e prática*. Essa relação, tornou-se muito fácil de ser estabelecida, uma vez que a pesquisa surgiu de uma *problemática real* colocada no currículo escolar, vivenciada em situações reais pelos sujeitos, identificada pelas crianças e pelas docentes. A pesquisa tornou-se uma *ação educativa*. Em seu processo de coleta de dados, houve a realização de uma forma de trabalho de produção de texto com as oficinas poéticas e nas rodas de conversas, enquanto momento de formação política coletiva.

¹ CAAE número 12393013.9.0000.5013

Foi, também, um momento de análise, por todo o grupo, das problemáticas existentes no contexto estudado na tentativa de encontrar soluções para a situação. Isso pode ser observado, por exemplo, quando encontramos na música, o RAP, uma forma de exercício da cidadania das crianças, do seu direito cidadão de expressar-se por meio da arte para comunicar os incômodos presentes na relação deles com a instituição. Em parte, devido à falta de recursos humanos e materiais, mas principalmente, nas relações pedagógicas e familiares, não serem chamados a dizer o que pensam, ou mesmo a decidir sobre coisas que lhes dizem respeito, direta ou indiretamente. A pesquisa, nesse sentido, se tornou uma *ação educativa e coletiva transformadora*.

É, portanto, uma pesquisa que *tomou um posicionamento político bem claro* e nasceu para a transformação da realidade dos grupos sociais que possuem menor poder. No caso das crianças, sempre alvo do processo pedagógico, mas, geralmente, sem voz para decisão na cadeia hierárquica de poder dentro da escola. Essa foi, para nós, uma das características mais importantes da pesquisa participante: assumir posicionamento político claro diante da realidade estudada.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, com 20 estudantes da Turma B, com a faixa-etária entre seis e sete anos. Todo o processo com a turma ocorreu na seguinte sequência de encontros: uma semana de *observação*; dois encontros, nos quais realizamos *rodas de conversa* para discutir os conceitos de democracia e cidadania; mais dois para *estudarmos os poemas escolhidos*; uma *conversa* entre a turma e o poeta Vitor Pi, que se dispôs a se encontrar com as crianças; dois encontros para estudarmos algumas *características específicas do texto poético*; duas *oficinas poéticas* para criação de poemas individuais e coletivos das crianças, sob minha orientação; a *colagem*, nos muros da escola e do bairro, de lambes com os poemas compostos; mais um encontro com algumas crianças que se dispuseram a *cantar os poemas transformados em RAP*, para ensaios. E, finalmente, o último momento para exposição dos trabalhos na escola, que nomeamos *I Expoesia*.

4) A LITERATURA E UMA OUTRA FORMA DE PRODUÇÃO DE DISCURSO PELAS CRIANÇAS.

Entendemos a expressão artística e literária como uma forma privilegiada de desenvolver a cidadania com crianças na escola e, dentre essas, escolhemos poemas. Assim, o primeiro movimento que fizemos, foi a própria leitura e interpretação dos poemas

escolhidos². Tivemos a oportunidade de explorar esse gênero literário, escrutinando de uma maneira poucas vezes realizada na escola pesquisada e com crianças, ou mesmo outras expressões artísticas e utilizando-o como vetor de suas vozes cidadãs.

Durante a realização da pesquisa, vimos a poesia ganhar espaço relevante no currículo, como leitura, interpretação, reflexão e produção de textos e do próprio mundo por alunos e alunas envolvidos na pesquisa. Os poemas se tornaram vetores, porque a pesquisa ação permitiu dar voz às crianças, porque elas de fato são sujeitos e têm voz. Uma voz própria, apesar de forjada em ambientes que as ensinam o que falar, como a escola, a família e a mídia. As crianças produziram não apenas poemas, mas recriaram formas de ser criança, o desejo de uma vida diferente, uma casa diferente, uma escola diferente, uma infância que atua na sociedade e em seus processos políticos de maneira diferente.

Nesse momento, do uso de poemas políticos, que debatem temas considerados território exclusivo de adultos, que encontramos uma das principais contribuições da pesquisa. Quando ficamos em dúvida se daríamos conta de interpretar esses textos com as crianças, a maioria se mostrou muito interessada, não só no texto e na sua construção gráfica e literária própria, como na possibilidade que eles nos davam de fazer aquele debate poético/político repercutir em nossas vidas de estudantes, professoras e comunidade escolar de maneira geral.

Após as leituras e debates que realizamos, a partir dos poemas levados denominei de Oficinas de Criação Poética, foram realizadas diferentes dinâmicas e jogos que remetessem às características do texto poético, como aliteração, linguagem subjetiva, estrofação e rimas, entendendo que nem todo poema precisa apresentar todas essas características de uma vez só para se caracterizar poema. Levamos em conta que cada pessoa cria e recria estilos dentro de um mesmo gênero literário e que com poemas não é diferente. Isso foi importante para encorajá-los a compor e funcionou. A turma reagiu muito bem a esse processo, participando dos jogos e brincadeiras³ com as palavras, tornando-as íntimas, num processo de entrega à escrita, que foi se aproximando da

² **Escola Política** (Alisson da Paz) (alissondapaz.blogspot.com)

Quem não estudar /Repetirá /4 anos

Trechos do RAP “**Na moda**”, de Vitor Pi. (VITOR PI e a U.N.I.D.A.D.E, 2008)

Moda, costumes, identidade /Padrões de épocas e sociedades /Todo mundo igual, isso que é moda [...]

/Domínio, controle, massificação /Situação má se ficar sem ação /Massificar é a solução/Pra política vigente /que quer o poder na mão/Globalização faz a interligação /Chegou ao Brasil, última moda no Japão/Devorar culturas é necessário /Consumir o fútil, nada saudável /Moda, sinônimo futilidade. [...] /Essa já passou, aquela vai passar /Moda é passageira nunca vem pra ficar /O que é de verdade é que fica /Tem utilidade, é pra toda vida [...]

³ Os jogos e brincadeiras estão descritos mais adiante no próximo tópico.

temática da cidadania. Os poetas convidados enviaram uma mensagem, via *facebook*, em um vídeo curto, falando sobre seu processo de criação e composição para encorajar as crianças a compor seus próprios poemas sobre cidadania. Alisson respondeu dizendo que poderia realizar uma videoconferência com as crianças, e Vitor se prontificou a ir à escola, uma vez que reside em Maceió.

Essa visita e a identificação das crianças com o ritmo do hip hop de Vitor e muito popular na periferia da cidade, fez com que muitas delas quisessem compor um poema mais parecido com um RAP. Mas não só por isso, pois a identificação das crianças com os textos e com seus autores por serem alagoanos e periféricos foi visível. E, a partir desse desejo, conseguimos realizar composição de poemas metrificados e rimados para encaixar em bits e serem cantados como RAP no dia da exposição de poesias pelas crianças.

4.1 A literatura como meio de conhecimento do próprio papel social e forma de reivindicação política cidadã

Os primeiros poemas nasceram de uma dinâmica em que as crianças fechavam os olhos, ficavam em silêncio e, quando estavam relaxadas e em contato maior consigo mesmas, uma palavra era apresentada para a turma e individualmente as crianças definiam ou descreviam como sentiam e o que sentiam ao escutarem aquela palavra. Ao jogar a palavra “mar”, duas crianças me responderam da seguinte forma:

Mar

Água

Salgada

Fria

Gelada

Quente!

(M.C. – 1º ano B)

Mar

Coisa boa entre a gente

Como uma cama d'água

Gelada e, às vezes, quente

(K.R. – 1º ano B)

Naquele momento, o que disseram foi anotado e alguém perguntou se “aquilo era poesia” então explicado que sim, que poesia era uma característica do texto poético que induz à descrição subjetiva de algo como sentimento, vivência, lugares, sensações etc. Quando foi solicitado que buscassem traduzir em palavras o que sentiam, quando ouviam

a palavra “mar”, era o que estávamos tentando mostrar, que cada um carrega poesia dentro de si. Não importa a idade, o gênero ou classe social. Que a poesia e o texto poético são mesmo esse elo que se constitui entre a subjetividade e o sentir do olhar humano no mundo e a palavra. E que, por isso, escolhemos como primeira palavra da nossa dinâmica, o “mar”. Uma palavra muito enraizada na cultura, no imaginário e na vivência e contato direto das crianças de Maceió. O rápido retorno das crianças foi surpreendente, assim como o papel que a linguagem poética assumiu nas suas vidas naquele instante. Todas as outras crianças quiseram falar algo também, pela profunda identificação com o mar.

Quando perguntamos: “acharam bonito?”, a maioria respondeu sim, com sorriso no rosto. Foi, então, encantamento triplo, pois havia ali a descoberta da capacidade e da apropriação da linguagem poética por eles, a descoberta da comunicação com as outras pessoas por meio do encantamento da poesia e a descoberta da possibilidade de olhar o mundo e suas coisas mais simples com poesia.

Depois de anotar o que falaram, pedimos sugestão de novas palavras e alguém falou “nuvem”. Pedimos para que ficassem em silêncio mais uma vez para se concentrarem, para encontrarem-se novamente com sua visão mais particular de nuvem, e outra criança falou:

Nuvem

Gosto de ficar lá
Olhando só pra ela
Eu sinto o tum!
Do meu coração!
(A.R. – 1º ano B)

Anotamos e perguntamos ao garoto que falou:

Como você fez para chegar nessa forma de falar o que é uma nuvem para você?

Ele: Eu me imaginei lá na nuvem.

Flutuando na nuvem?

Ele: Sim;

E você ouviu seu coração?

Foi! Eu senti. Eu ouvi também!

(A.R. – 1º ano B e Pesquisadora)

Apresentamos a palavra “árvore”, e uma garota respondeu:

Árvores

Macias como travesseiros
Quando subo nelas
Me sinto voando
Seus frutos

São como algodão
Em minha boca
Suas raízes saudáveis
Fazendo grandes
E fortes pra me aguentar
(M.C. – 1º ano B)

Com esse jogo foi possível incentivar as crianças a arriscarem a expressão do que se sente de uma maneira mais próxima à poesia. A disponibilidade delas foi total! Aceitaram e embarcaram no jogo com muita facilidade e a satisfação foi de todo o grupo. A aceitação das crianças do primeiro ano, se deu, em grande medida, pela facilidade que crianças mais novas têm em se permitir uma experiência diferenciada. Não estão tão presas às formas já disciplinadas de educação escolar.

4.2 O entendimento de sua condição cidadã no mundo enquanto sujeito com direitos a acessar e deveres a cumprir

No encontro seguinte com a mesma turma, nos sentamos e conversamos sobre o que seria um tema pertinente para compormos um poema coletivo. Um poema sobre cidadania vivenciada dentro da escola. Dessa conversa, nasceu o poema que segue, contando a história da escola estudada. A mesma história contada pela bibliotecária⁴ com a intenção de sobrepujar a negação da cidadania pelas crianças. Dessa aula, nasceu o RAP dessa turma.

Escola Dos Pequenos Cidadãos (Rap)

Era um campo de futebol
Eram duas salinhas só
Muita criança pra estudar

⁴ Algumas das rodas de conversa sobre a cidadania ocorreram na biblioteca da escola e, em determinado momento, por conta da descrença das crianças na potência da democracia e na ação cidadã a bibliotecária nos contou a seguinte história como exemplo de que, muitas vezes, pode dar certo.

A bibliotecária começou a relatar que, anteriormente, a escola se localizava na Associação Comunitária do bairro. Possuía apenas duas salas de aula, num prédio sem a menor condição de ser chamado de escola, onde divisórias deixavam passar todo o som de uma aula para a outra e separava os ambientes. Calor imenso, espaço pequeno, que, obviamente, nem atendia com dignidade as pessoas que estavam ali nem tinha vagas suficiente para atender a demanda de toda a população local. A mudança de prédio veio quando a população, as professoras, a gestão e mesmo as crianças organizaram um projeto no qual transformariam um campo de futebol do bairro numa escola. Elaboraram o projeto do prédio e anexaram todos os documentos necessários, inclusive um abaixo assinado de toda a comunidade escolar e levaram ao Ministério Público. Realizaram várias passeatas, das quais as crianças participaram, fizeram reuniões com a secretária de educação, que levou a proposta à prefeitura, e trabalharam, inclusive, na construção do prédio, após a aprovação do projeto. Em 2004, foi inaugurado o novo prédio da escola em estado muito melhor que o anterior, mesmo que faltando alguns recursos materiais, conseguidos posteriormente, como cadeiras para o refeitório, armários para as salas de aula, computadores e máquinas copiadoras, por exemplo.

Era bom? Não!!!!
Temos que lutar
Por essa escola já
E o prefeito ajudar
Para melhorar
Fizemos um documento
Todo mundo atento
Pai, mãe, professor, professora
Tio, avô, madrinha, diretora
E vai rolar a festa
É todo mundo junto
Querendo mudar
A escola João Sampaio
Construída já
Pras crianças
Que precisam estudar
(Poema coletivo – 1º ano B - primeira parte)

Foram horas para chegarmos a esse resultado, pois havia muitos critérios a serem respeitados. Em primeiro lugar, como as crianças se propuseram o desafio de compor um RAP, precisaríamos produzir algo metrificado, rimado, como se faz no RAP para caber na batida que conseguimos com um amigo. Em segundo, a proposta era produzir algo coletivo e buscamos, a todo momento, que todas as crianças participassem, o que aumentou o tempo de composição, pois ouvíamos as propostas, levávamos para o poema que estava sendo escrito no quadro, analisávamos e víamos se caía bem cada palavra, cada verso. Em terceiro, o tema escolhido pela turma precisava ser respeitado, e como se trata de um fato histórico (a construção da escola que estudam), precisávamos, a todo momento, revisar a ordem dos acontecimentos, as personagens envolvidas, a importância daquela escola para aquela comunidade e os benefícios de sua existência, mas, acima de tudo, queríamos explicar e deixar nítido o movimento realizado coletivamente em prol da construção da escola; deixar claro o sentimento de coletividade, de empenho de cada sujeito na luta que foi a conquista daquele espaço.

Evidenciar a manifestação política no que foi todo o processo de escolha do espaço de construção da escola no bairro pela comunidade; a elaboração do projeto do prédio; a organização para a elaboração de documentos entregues no Ministério Público; as reuniões ocorridas pelo conselho na escola; as reuniões com as gestoras na Secretaria Municipal de Educação; as cobranças e o acompanhamento do processo no Ministério Público; e, depois, com boa parte da população local colocando, literalmente, a mão na massa para a construção do prédio. As crianças queriam retratar todo esse processo no RAP, demonstrando grande orgulho em fazer, agora, parte da história daquela escola e,

também, no momento da composição, a crença no poder da união das pessoas em prol de um projeto em comum.

A primeira coisa que chama a atenção no RAP do primeiro ano é o título. Quando começamos as observações, e seguimos para as rodas de conversa, o que imperava era a noção de criança como sujeito não cidadão. Depois de todas os encontros, no momento da composição, o título sugerido por um dos alunos e escolhido pela turma foi “Escola dos pequenos cidadãos”.

Essa é uma das características da pesquisa participante, é essa tentativa de mudança na situação que se encontra mesmo. Foi um projeto elaborado na intenção de estudar como essas crianças estudavam e vivenciavam a cidadania na escola, entretanto, ao chegar, encontramos uma cidadania colocada de maneira muito pontual no currículo e com crianças que não se consideravam cidadãs. Então, o objetivo passou a ser, primeiramente, proporcionar um estudo da cidadania de uma maneira minimamente elaborada, para, depois disso; ouvi-las a respeito de como vivenciavam essa cidadania da escola.

Esse estudo, contudo, tomou contornos ainda maiores devido à vontade de participação política encontrada nas crianças, devido às ações locais, pontuais, mas efetivas que ocorreram e colocaram o sujeito diante de si e do outro, atravessando sua subjetividade, promovendo uma visão mais poética da sociedade, da vida, da cidadania e da vivência cidadã pelas crianças. Isso poderá evocar sujeitos menos arraigados aos discursos hegemônicos que regulam, atualmente, de maneira muitas vezes conservadora e disciplinadora o sistema educacional, transformando-o num espaço repellido tanto pelas crianças quanto pelos professores e pela família

Daí a escolha do tema pela turma: a história de construção da escola ou o ponto de virada da descrença da possibilidade de intervenção política dos cidadãos, para o conhecimento de um fato que lhes fizeram acreditar na concretização de um projeto idealizado, primordialmente por cidadãos fora do poder de representação política, ou seja, por professores, famílias, gestoras da escola, que não estavam num lugar de representação política de destaque como o prefeito, vereadores, deputados etc. Pessoas vistas anteriormente pelas crianças, como únicas possuidoras de poder para modificar algo.

Dessa forma. ao observarmos os primeiros versos do poema que falam como não era bom estudar em uma escola pequena, com apenas duas salas, e como trocaram ter um espaço de lazer, como era o campo de futebol da comunidade por uma escola, fica claro como, a partir dali a crença na mudança de algumas situações de desigualdade,

injustiça social se torna possibilidade. A história dessa escola é ela mesma, o melhor exemplo de prática de liberdade, ou de criação de contracondutas que poderia haver para explicar para as crianças como é necessário e possível a ação política por parte dos cidadãos de forma geral.

Daí, também, o sentimento de pertencimento àquele espaço que surge nos últimos versos do poema:

“Tudo aconteceu
Quando teve união
Dos professores e dos pais
Aqui do João
A escola é nossa
A nossa escola
Cidadania e poesia
Essa rima cola!”
(Poema coletivo – 1º ano B - segunda parte)

Nesses últimos versos, fica claro o valor que tomou a união entre escola e família, uma parceria sempre buscada e reclamada pela escola. Como o sentimento de pertencimento não era apenas a de crianças sentindo parte de uma instituição, mas sendo donas da escola também, uma dominação do espaço público, pelo público que o utiliza diretamente. Os últimos versos renomeiam, também, a relação poesia/cidadania/escola para as crianças que viam naquele movimento poético um caminho de conhecimento sobre sua história, sobre si mesmo, sobre nós, uma forma de rever-se enquanto sujeito, enquanto cidadão, enquanto estudante, enquanto agente de mudança de produção artística, transformação social.

3 DESEJO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E INTERVENÇÃO NA PRÓPRIA REALIDADE

Em uma segunda aula para composição, propus um tema em comum para todas as turmas: como é ser criança? A turma compôs o poema que segue.

Criança
Eu sou uma criança
De família grande
Mãe, pai, avô, primo
Brincando de esconde-esconde
De amarelinha e mais um monte
Depois de brincar, brincar de cuidar
Banho, comida, carinho
Amor gostosinho

Tarefas de casa
Boas pras crianças
Ajudar, arrumar
Lavar, passar
E tudo isso cansa
Só que ainda tem que estudar
Obedecer a tia
Fazer o que ela mandar
Vamos aprender
A ler e escrever
Pra ficar esperto
E na vida ter sucesso!
(Poema coletivo – 1º ANO B)

A partir desse poema, lançamos um convite a quem acompanhou o texto até aqui. Vamos tentar definir que infância é essa? É a infância moderna descrita por Ariès (1981)? A infância hiperrealizada de Narodowsky (1993)? A que se apropriou da linguagem dando uma virada nas formas de comunicar-se, como as descreve Postman (1999)? A criança da Idade Média que participava comumente das atividades e dos trabalhos adultos? Não nos arriscaríamos defini-las em nenhum desses padrões. Na convivência e estudo com essa riqueza da diversidade presente na escola. A cada definição do que era ser criança, apresentada por elas mesmas, perguntávamos: “Todo mundo concorda?”

Só a com a concordância de todos, é que o verso se tornava parte do poema. Portanto, tínhamos, ali, crianças de famílias com diversas formas de se organizar, alguns moravam com pai, mãe e irmãos; outros viviam só com a avó e visitavam a mãe nos fins de semana, outras moravam com a madrasta, o pai e o irmão... enfim, uma infinidade de formatos de família, por isso decidimos, no início do poema, organizar os versos da maneira que ficou.

“Eu sou uma criança
De família grande
Mãe, pai, avô, primo”
(1º ano B)

Nos versos que se seguem, as crianças dizem como se divertem com as tradicionais brincadeiras de nossa cultura, contrariando o discurso que fala do fim dessa infância que gosta da rua, que curte o contato por meio das redes sociais e em presença real. Elas vêm dizer:

“Brincando de esconde-esconde
De amarelinha e mais um monte
Depois de brincar, brincar de cuidar”
(1º ano B)

Falam do autocuidado, do cuidado com o outro dentro da família. Várias crianças falaram das vezes que precisam cuidar dos irmãos mais novos, ou como eram cuidados pelos irmãos mais velhos. Da ajuda que dão nas tarefas domésticas, nem sempre por espontânea vontade. A vida dessa infância, é também de obrigações, durante a composição desse poema, até que ponto essa rotina não estaria infringindo a cidadania prevista nas leis, no ECA, ao delegar-lhe tarefas que seriam de adultos. Até que ponto elas gostariam de mudar essa realidade e como tudo isso está intrinsecamente vinculado à classe social à qual pertencem? Quantas crianças gostariam que houvesse, em suas rotinas, mais atividades de lazer, cultura e arte; muitas delas afirmaram que realizavam as atividades domésticas por serem impostas pelos adultos. E aqui não falo em ensinar a elas a serem colaborativas e ajudarem o grupo familiar a cuidar do ambiente onde se vive, ou das pessoas que se ama, mas de realizarem algumas tarefas porque os adultos responsáveis por elas não têm condições, por trabalharem fora, tampouco poder contratar outro adulto para realizar tal trabalho. Isso, também, foi totalmente compreendido pelas crianças. Esse lugar social de quem possui menos dinheiro e de que isso não é justo; de que é desigualdade social, de que é uma prática cidadã injusta.

E, então, chegamos aos últimos versos do poema:

“Só que ainda tem que estudar
Obedecer a tia
Fazer o que ela mandar
Vamos aprender
A ler e escrever
Pra ficar esperto
E na vida ter sucesso!”
(1º ano B)

É possível identificar as máximas do modelo escolar disciplinar nesses versos. Isso porque estávamos em uma turma em que a professora fazia roda de conversas, fazia acordos ouvindo as crianças, realizava atividades diferenciadas, mas, ao mesmo tempo, assumia a posição de disciplinadora, e essa é a imagem que as crianças construíram de seu processo de escolarização. Uma escolarização que dociliza corpos e mentes com um fim, que é o sucesso na vida, por meio da aquisição do conhecimento socialmente mais valorizado e legitimado no currículo oficial.

Como parte desse processo, ainda realizamos uma manhã de colagem de cartazes num formato lambe-lambe nos muros da escola e do bairro, junto com outras crianças maiores da escola que quiseram participar. Dessa manhã de trabalho duro sob o sol forte, participaram muitas crianças que faziam parte de outras turmas da escola. Foi encantadora a ação das crianças das outras turmas, que, pelos colegas que estavam

participando da pesquisa, ficaram sabendo do que aconteceria naquela manhã e em muitos outros momentos de realização da pesquisa na escola. A empolgação com as oficinas e a composição das crianças participantes fez as crianças de outras turmas quererem participar também.

Quanto à exaustiva manhã de colagem dos poemas compostos, nos muros da escola e pelo bairro, o retorno veio da melhor forma possível, com afirmação da autoestima das crianças compositoras, com o reconhecimento do público – pessoas que moram no bairro, que trabalham e estudam na escola, que frequentam a mesma igreja, que usam o mesmo ponto de ônibus, passaram a vê-las não apenas como capazes de expressar-se, mas fazê-lo de maneira diferenciada por meio dos textos poéticos.

Elas mesmas falavam com as pessoas do bairro, pedindo autorização para colarmos os poemas nos muros, indicavam as ruas mais movimentadas onde os poemas pudessem ser visualizados por mais pessoas e conseguiram mais material quando nossa cola acabou. Nesse episódio, foi perceptível que se desenvolveu uma relação muito mais próxima, entre a pesquisadora que desenvolveu a atividade e as crianças. Por estarmos num ambiente fora da escola, nas ruas daquele bairro que elas conheciam muito melhor, falando com as pessoas que as conheciam, mas mal sabiam quem éramos. O reconhecimento e a gentileza das crianças pelo trabalho coletivo feito, à importância que foi dada ao trabalho dentro e fora da escola, que não foi menos árduo que o sol enfrentado ao meio-dia, nos fez sentirnos satisfeitas e gratas.

Depois disso, passamos duas semanas ensaiando com três estudantes do primeiro ano (uma menina e dois meninos) que se dispuseram a cantar o RAP da turma para a escola na culminância do projeto. Nesse período também preparamos cartazes, nos quais expusemos todos os poemas produzidos. Outras atividades para o público foram realizadas na intenção de transformar a escola num lugar poético e para a poesia durante uma semana, entre os quais, três espaços diferentes nos quais todas as pessoas da escola pudessem entrar em contato com a poesia das crianças e com poemas de autores brasileiros já famosos, que pudessem, também, brincar de poetisar e registrar aquele momento. Os três espaços eram:

Um mural na entrada da escola, com várias cópias impressas dos poemas das crianças para que as pessoas pudessem ler e levar para casa. Não ficou nenhuma cópia no mural, o que me leva a crer que as composições foram bem aceitas pelo público.

No segundo espaço, foi colocado um dado com uma palavra gravada em cada uma das faces, para ser jogado e, com as palavras escolhidas ao acaso, o brincante elaborava um verso para registrar num mural. Ainda nesse espaço, havia uma caixinha com versos

aleatórios retirados de poemas de poetas brasileiros como Mário Quintana, Paulo Leminski, Ana Cristina César, Cacaso etc. Os brincantes podiam escolher versos aleatórios e recriar um poemeto com versos de Quintana e Leminski misturados, por exemplo, e registrá-los no mural. E, para os mais acercados da poesia e sua criação, havia a possibilidade de expor textos próprios no mural também. O terceiro espaço era todo o pátio e o saguão da escola com os poemas das crianças expostos em cartazes maiores.

A reafirmação dessa imagem de uma infância capaz de debater, discutir, aprender e ensinar, com voz ativa, sobre sua própria cidadania se deu com esse evento que durou uma semana e denominei de I Expoesia (I Exposição de Poesia) da escola. Os poemas foram exibidos em grandes cartazes por uma semana, para todas as pessoas da escola em todos os turnos. No último dia do evento, criamos um quarto espaço no pátio da escola que se constituía num palco improvisado onde as crianças que ensaiaram o RAP da turma cantaram-no para todas as pessoas da escola presentes no turno da manhã, horário em que estudavam. Foi uma oportunidade para agradecer à comunidade da escola pelo apoio e explicar melhor para todas as crianças da escola, de maneira geral, o que fazíamos ali, do que se tratava a pesquisa, expliquei também o que as crianças do primeiro ano iríamos fazer depois.

A apresentação das crianças tornou tudo ainda mais lindo! E essas crianças sentiram-se contempladas na fala e na voz daqueles colegas... E elas cantaram juntas, aprenderam o refrão, dançaram juntas também! Elas fizeram todos os adultos da escola pararem para ouvi-las. Elas fizeram o chão tremer e todas as pessoas daquele lugar ficarem arrepiadas! Muitos docentes choraram e um deles veio até nós e disse: “O RAP do primeiro ano deveria se transformar no hino da escola!”. Essa conclusão dele incrível!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito primeiro do trabalho foi observar como as crianças estudantes de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Maceió percebem e exercem sua cidadania e qual o papel da poesia nesse processo. Conseguimos realizar, com grande satisfação, e compreender no percurso que fizemos, inicialmente com os autores, depois com a comunidade escolar e com as crianças de maneira mais específica.

A satisfação vem porque foi um processo de pesquisa, ensino, extensão do conhecimento produzido no campo acadêmico e uma caminhada de aprendizado para

todas as pessoas envolvidas. Foi um caminho de troca entre escola e academia. Foi uma história bonita para contar, entre periferia e universidade. E foi, sem dúvida, um trabalho que desembocou num mar de percepção a respeito do exercício político da cidadania na infância dentro e fora da escola.

Essa percepção aponta para uma cidadania exercida aos pedaços, em alguns casos, em migalhas. Então, vemos crianças que têm moradia, mas não têm moradia digna, têm acesso à educação, mas não a têm dentro do patamar de qualidade que deveriam. Saúde, saneamento básico, direito de ir e vir, segurança, nutrição de corpo e mente, acesso ao consumo de bens materiais e culturais, direito de intervenção nas decisões políticas... tudo isso acontece com muitas restrições! Em parte, por serem pobres, em parte por serem periféricos, em parte por serem crianças, em parte por estarem em uma escola pública. Os direitos políticos, civis e sociais que determinam, em nossas leis, como deveria acontecer a cidadania para todos são acessados dessa forma pela infância pesquisada.

Resistências são mostradas nas falas das crianças quando, inicialmente, não demonstram crença alguma na reivindicação pelo acesso aos direitos dos cidadãos. Consideramos que essa tende a uma forma de desacreditar do discurso daqueles que nos representam. É uma forma de resistir ofertando-lhe apenas o descrédito.

No percurso, buscamos apresentar outra visão, porque, todavia, esse descrédito também fazia desacreditar na força que têm os movimentos sociais e mesmo as ações pontuais, ou qualquer outro tipo de resistência que almeje transformação social, que busque outras formas mais justas de exercício da cidadania. Desejávamos mostrar-lhes possibilidades de trabalho, considerando o tanto de poder que eles têm, dentro de suas possibilidades, que ressaltasse mais os cidadãos, independente de acreditarem ou não nos representantes.

Foi possível observar as contracondutas das crianças a partir do momento em que entram em contato com o conhecimento do que é cidadania e o que gostariam, dentro desse espaço cidadão, de mudar, melhorar, intervindo nas decisões que se toma em relação a elas e por elas. Seriam atitudes baseadas em ações de práticas de liberdade que estariam dentro dos interesses das crianças e de suas reivindicações, delimitando uma espécie de minoria (no que diz respeito ao exercício do poder), na vontade de exercer o governo de si, por meio do governo do coletivo, do **governo de nós**. Durante os encontros com as crianças, senti, da parte delas, a busca da elaboração de práticas de liberdade e de contracondutas de um grupo que busca se incluir ou colocar suas ideias enquanto coletivo, almejando o governo de nós, ampliando a disseminação do acesso aos

direitos e se fortalecendo, pois é um interesse que surge de uma necessidade coletiva. Ao passo que o governo de si é:

[...] é a capacidade que cada indivíduo deve ter de conduzir suas condutas e sua própria vida, bem como que na nossa sociedade esta exigência vem adquirindo um lugar central para o controle e o julgamento de todos e de cada indivíduo, é a ação educadora (que na escola costuma partir da professora, mas também surge entre as crianças) que vai assumir como sua a tarefa de ensinar tanto a maneira como as crianças devem agir, quanto as maneiras de avaliarem suas ações. Uma das formas de fazer com que as crianças aprendam a julgar seus próprios comportamentos consiste na convocação de que façam um exame de consciência, no sentido de fazê-las refletir sobre suas ações para então modificá-las (SILVEIRA, 2010, p.99)

No caso do governo de nós, a autoavaliação é de grupos, diversas vezes denominados como minorias, com interesses comuns, tem forjado campos de elaboração de contracondutas com base num interesse coletivo. O governo de nós é a coletividade. Foi isso que encontramos no contato com as crianças, na escola Foi a proposta delas, que surgiu durante os encontros: incluir-se na esfera do governo delas mesmas, as crianças, emitindo seus discursos que dizem suas verdades, no exercício de sua cidadania. Trazendo para si discursos que dizem de suas necessidades, sem a barreira da representatividade adulta, mesmo que em muitos momentos utilizem-se e reconheçam as conquistas dos adultos em seu favor.

Dessa maneira, o que as crianças buscam e colocam como necessidade é dizer que podemos romper com a ideia de que tudo deverá ser adiado em suas possibilidades de atuação política, para a vida adulta. E não seria o caso de transformá-las em miniadultos, mas de entendê-las como sujeitos agora, ou grupo socialmente e politicamente ativo em condições de opinar e negociar sobre muitos aspectos de suas vidas, necessidades, direitos e deveres, uma vez que estão dentro das formas da lei, colocadas como cidadãs no corpo da nossa sociedade.

Essa forma de autoanálise, de diversos grupos sociais está cada dia mais potente e evidente em nosso modelo de governo. E não surge por acaso nas falas das crianças. Se entendemos que os sujeitos são forjados em discursos próprios de seu momento histórico coletivo, ao aglomerarem-se nas periferias, nas fronteiras, opondo-se a um discurso central e mais empoderado que oprime, estão cada dia mais ampliando seus espaços e suas verdades/realidades. As verdades daquela coletividade de crianças periféricas e realidades marcadas por muita desigualdade e que elas percebem, pois a vivem.

Quando esses grupos se vestem de um poder que eles mesmos se dão, por conta do fortalecimento na coletividade e reclamam um equilíbrio maior na distribuição do poder, parecem estar implodindo outros interesses, estabelecidos socialmente como verdadeiros e legítimos. E que essa luta é tão difícil que, às vezes, parece vã. E as dificuldades que as crianças enxergam é muito presente em seus discursos, gerando ora uma vontade de poder, ora um discurso derrotista do “não adianta, tia, a gente não é adulto” ou “eles têm mais dinheiro”. No entanto, as resistências que aparecem, ao nosso ver, são muito importantes e não podem esvanecer, até porque, no resultado, quando compõe seus poemas, esse grupo demonstra uma força encontrada na poesia, vetor para ecoar seus discursos e suas verdades, funcionando como um dispositivo para acionar a elaboração de contracondutas e práticas de liberdade.

As crianças, tentando tomar parte no governo, no governo de si, individualmente e coletivamente, como **governo de nós**, decidiram que querem ser ouvidas e que querem falar juntas, em defesa desse exercício tão fragmentados e socialmente injusto de um modelo de cidadania, baseada nas desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais. Observamos que não só as crianças saíram com essa percepção, mas também os adultos que participaram da pesquisa e presenciaram a I Expoesia.

Entendemos que a pesquisa conseguiu cumprir com o que se comprometeu: o empoderamento da voz da infância para um exercício político mais digno e justo de sua cidadania, no contexto escolar. É possível empoderar coletivamente as crianças para uma cidadania criativa, ativa, real e poética, abarcando seus sonhos e desejos.

REFERÊNCIAS

ACORSI, R. Educação uma questão de tempo? As escolas de turno integral. In: SARAIVA, K.; SANTOS, I. **Educação contemporânea e artes de governar**. Canoas: Editora da ULBRA, 2010. p. 85-104.

ALVES, J. C. P. Cidadania e poesia na escola: o que dizem as crianças? In: ALVES, J. C. P.; PIZZI, L. C. V.; ROCHA, P. R. L. (Org.). **Cidadania e poesia na escola: essa rima cola**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 12-36.

ALVES, J. C. P. **Currículo, cultura escolar e disciplinamento**. 2010. 97 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

ALVES, J. C. P. O disciplinamento na escola e no currículo na perspectiva docente. In: PIZZI, L. C. V.; LOPES, A. A. **Trabalho e formação docente: saberes e práticas em diferentes contextos**. Maceió: EDUFAL, 2012. p. 119-132.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARIÉS, P. **Por uma história da vida privada**. In: ARIÉS, P.; CHARTIER, R. (Org.). História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 9-20.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

BUNCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2006. CANDIOTTO, C. Ética e política em Michel Foucault. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 33, n. 2, 2010, p. 157-175

COUTINHO, C. N. **Notas sobre cidadania e modernidade**. *Revista Ágora – Políticas públicas e Serviço Social*, ano 2, v. 3, dez. 2005. Disponível em: <http://>. Acesso em: 10 out. 2014.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 291.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 2009b. p. 295.

FOUCAULT, M. A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GIRÃO Fernanda M. P. e BRANDÃO. Ana Carolina P. **A criança como sujeito de direitos no pensamento de Boaventura de Sousa Santos: diálogos com a sociologia da infância e implicações para a pesquisa em educação**. *EccoS Revista Científica*. n.56, jan, 2021, p. 1-17.

HAGUETTE. T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992, p. 224.

NARODOWSKI, M. **Después de clase. Desencantos y Desafíos de la Escuela Actual**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. p. 109.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia; 1999. p. 190.

PAGNI, P. A. **Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si**. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, 2010, p. 99-123. Editora UFRGS. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2014. 145

PAZ, A. **Escola Política**. [S.l.] 2010. Disponível em. Acesso em: 20 fev. 2015.

PIRRALHO, V.; EUZÉBIO, P. I. Na moda. Vitor Pirralho e a U.N.D.A.D.E.: devoração crítica do legado universal. Direção artística: Pedro Ivo Euzébio. Maceió: 2008, compact disc (CD)

SARMENTO, Manuel Jacinto et.all, C. N. **Políticas públicas e participação infantil**. Educação Sociedade e Culturas, n 25, 2007. P.183-206. Disponível em: <http://https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2014.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVEIRA, G. “Quando a escola é de vidro”: a produção da infância e as relações de poder no contexto disciplinar. In: FERRARI, A. **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de fora: Editora UFJF, 2010, p. 79-104.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998, p. 6.