

A CASA TOMBADA

Lugar de Arte, Cultura e Educação

FACONNECT

ANA CRISTINA DE SOUZA

PERCURSOS REFLEXIVOS SOBRE OS DIREITOS DE EXPRESSÕES E ESCUTAS DAS INFÂNCIAS

São Paulo

2021

ANA CRISTINA DE SOUZA

**PERCURSOS REFLEXIVOS SOBRE OS DIREITOS DE EXPRESSÕES E ESCUTAS
DAS INFÂNCIAS**

Trabalho realizado sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Friedmann, em exigência parcial, para a obtenção do certificado de especialista, como concluinte do curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Processos de Escutas Antropológicas de Infâncias, curso de especialização intitulado “A vez e a voz das crianças, escutas antropológicas e poéticas das infâncias”.

São Paulo

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S729p Souza, Ana Cristina de
Percurso reflexivo sobre os direitos de expressões e escutas das
infâncias / Ana Cristina de Souza; orientação de Adriana Friedmann. – São
Paulo, 2021.
96 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Pós-Graduação
Lato-Sensu “A vez e a voz das crianças”: escutas antropológicas e poéticas
das infâncias, A Casa Tombada, São Paulo, 2021.

1. Direitos das crianças. 2. Programa Curumim. 3. Cartas Curumim.
4. Escuta das infâncias. I. Friedmann, Adriana, orientadora. II. Título.

ANA CRISTINA DE SOUZA

**PERCURSOS REFLEXIVOS SOBRE OS DIREITOS DE EXPRESSÕES E ESCUTAS
DAS INFÂNCIAS**

Trabalho realizado em exigência parcial, para a obtenção do certificado de especialista, como concluinte do curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Processos de Escutas Antropológicas de Infâncias, curso de especialização intitulado “A vez e a voz das crianças, escutas antropológicas e poéticas das infâncias”.

Banca avaliadora:

Adriana Friedmann

(Orientadora)

Doutora em Antropologia pela PUC-SP Coordenadora da Especialização “Processos de escutas Antropológicas de Infâncias”

Jussara Aparecida de Paula Justino

(Arguidora 1)

Doutoranda em Educação pela UFSCAR Educadora em atividades infanto-juvenis no Sesc São Paulo

Josca Ailine Barouhk

(Arguidora 2)

Mestre em Educação pela USP Coordenadora da Especialização “Processos de escutas Antropológicas de Infâncias”

São Paulo, 20 de julho de 2021.

Dedico esta escrita a todas as crianças de todo o universo e dimensões: as que nasceram, as que irão nascer, e as que não tiveram a oportunidade de vir ao mundo; e especialmente às inspiradoras crianças Curumins, as que foram, as que são e as que serão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais, e a todas e todos que integraram este processo.

RESUMO

A escrita deste trabalho pretende trazer reflexões sobre os desafios percorridos pelas infâncias no decorrer dos séculos até alcançarem o reconhecimento como sujeitos de direitos. Ressalta-se, por meio de uma abordagem histórica, como as crianças foram vistas e tratadas em determinados períodos, e adentra-se nos processos de criação de documentos de referência para a proteção e reconhecimento dos direitos das infâncias em um contexto mundial. Abordam-se, de formas sintetizadas, os percursos legislativos brasileiros desde a época do império até a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, e se destaca a importância da elaboração de políticas públicas com processos de escutas e com olhares mais aprofundados para as necessidades destes indivíduos. De forma a integrar as experiências profissionais da autora, provenientes de suas atuações junto ao Curumim, um programa de educação não formal, realizado pelo Sesc São Paulo, cujo objetivo mais amplo é o de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças de sete a doze anos, serão destacados os processos de preparação e de realização da Conferência Curumim, um momento em que meninas e meninos, inscritas e inscritos no programa, de diversas partes do estado de São Paulo, puderam manifestar o que e quanto o programa representava em suas vidas, a partir de diferentes metodologias criadas e mediadas pelas equipes de educadoras e educadores em atividades infanto-juvenis. A citação dos trechos das cartas elaboradas pelas crianças busca uma relação com os possíveis sentimentos e expectativas delas em relação ao Curumim, e tem o objetivo de trazer uma reflexão sobre as formas de expressões do universo infantil e sobre a importância da escuta.

Palavras-chave: Direitos das Crianças; Programa Curumim; Cartas Curumim; Escuta das Infâncias.

RESUMÉN

La redacción de esta obra pretende aportar reflexiones sobre los retos a los que se enfrentan las infancias a lo largo de los siglos hasta lograr el reconocimiento como sujetos de derechos. Se hace hincapié, a través de un enfoque histórico, en cómo se veía y trataba a las niñas y niños en ciertos períodos, y se incluye un abordaje de los procesos de creación de documentos de referencia para la protección y el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en un contexto mundial. Los caminos legislativos brasileños desde la época del imperio hasta la creación del Estatuto del Niño y del Adolescente se abordan de manera sintetizada, y se destaca la importancia de la elaboración de políticas públicas con procesos de escucha y con visiones más profundas sobre las necesidades de estos individuos. Con el fin de integrar las experiencias profesionales de la autora, provenientes de sus actividades desarrolladas con Curumim, un programa de educación no formal, llevado a cabo por Sesc São Paulo, cuyo objetivo más amplio es contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas de siete a doce años, se destacarán los procesos de preparación y realización de la Conferencia Curumim, un momento en que niñas y niños, inscritas e inscritos en el programa, de diversas partes del estado de São Paulo, fueron capaces de manifestar qué y cuánto el Curumim representaba en sus vidas, a partir de diferentes metodologías creadas y mediadas por los equipos de educadoras y educadores en las actividades infanto-juveniles. La cita de los extractos de las cartas elaboradas por los niños y niñas busca una relación con los posibles sentimientos y expectativas de estas y estos, en relación con Curumim, y tiene como objetivo traer una reflexión sobre las formas de expresión del universo infantil y sobre la importancia de escuchar las infancias.

Palabras-clave: Derechos de las Infancias; Programa Curumim; Cartas Curumim; Escucha de las Infancias.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETA	Espaço de Tecnologia e Artes
GEPROS	Gerência de Estudos e Programas Sociais
ONU	Organização das Nações Unidas
P.I.D.I.	Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil
Sesc	Serviço Social do Comércio
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A Virgem, o Menino Jesus e o Chanceler Rolin (1435) – Jan Van Eyck.....	22
Figura 2 – A Virgem e o Menino com Santa Ana, óleo sobre madeira (Leonardo da Vinci) pintada em Milão entre 1508 e 1513	22
Figura 3 – Retrato de Clarissa Strozzi (1542) - Ticiano - (Gemäldegalerie em Berlim)	23
Figura 4 – Casamento Camponês (c. 1566-7) Pieter Bruegel - Kunsthistorisches Museum, Viena.....	23
Figura 5 – Retrato de Baltasar Carlos – (1632) Diego Velázquez – Espanha – (Wallace Collection, Londres)	24
Figura 6 – Jean-Baptiste Debret - Família Brasileira no Rio de Janeiro (1839) - Jean-Baptiste Debret	25
Figura 7 – A princesa Isabel criança, em 1858, usando crinolina sob vestido claro com vários babados	25
Figura 8 – Mercado da Rua do Valongo - Jean-Baptiste Debret.....	26
Figura 9 – Jesuítas ensinando crianças indígenas a lerem. Coleção Hariberto de Miranda Jordão	27
Figura 10 – Nota em jornal de 1915 que expõe a identidade de uma criança e sua condenação	30
Figura 11 – Estandartes com as “Cartas Curumins”, cada grupo de crianças levou o seu para a unidade de origem	60
Figura 12 – Momentos iniciais da Conferência com apresentação da educadora Lais Bim Rosine e do educador Carlos Henrique de Souza.....	61
Figura 13 – Momento da fala do diretor regional do Sesc São Paulo Danilo Santos de Miranda durante a abertura da Conferência Curumim	62
Figura 14 – Cortejo do maracatu e artistas circenses durante percurso para o almoço.....	62
Figura 15 – Conferência Curumim - contação de história com Kiara Terra	63
Figura 16 – Arte gráfica dos standartes	66
Figura 17 – Ilustrações “O que é o Curumim?”	69
Figura 18 – Ilustrações “O que ainda não tem no Curumim?”	76
Figura 19 – Ilustrações “Como você se sente no Curumim?”	76
Figura 20 – Ilustrações “O que mudou em você desde que entrou no Curumim?”	78
Figura 21 – Momentos finais da Conferência Curumim	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 DE PERCURSOS PROFISSIONAIS AO ENCONTRO COM ESTE TEMA	14
1.2 A ESCUTA QUE SE INICIA DESDE OS VENTRES DAS MÃES	16
2 PROCESSO HISTÓRICO SOBRE OS DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO DAS INFÂNCIAS	20
2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS DAS INFÂNCIAS DA EUROPA AO BRASIL.....	21
2.2 A TRAJETÓRIA DAS LEIS BRASILEIRAS E AS MARCAS DO RACISMO	28
2.3 A BUSCA DE REPAROS NA HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS NEGRAS BRASILEIRAS	32
2.4 PROCESSOS DE COMPREENSÕES SOBRE AS NECESSIDADES DE PROTEÇÃO E DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	33
3 O SESC SÃO PAULO E O OLHAR PARA AS INFÂNCIAS.....	41
3.1 O CURUMIM.....	43
3.2 O MEU ENCONTRO COM O CURUMIM.....	50
4 PROCESSOS DE INSPIRAÇÕES – METODOLOGIAS.....	55
4.1 A REVISÃO DO PROGRAMA CURUMIM.....	56
4.2 A CONFERÊNCIA CURUMIM.....	58
4.3 PERCURSOS REFLEXIVOS SOBRE AS ESCRITAS DAS CRIANÇAS.....	64
4.4 OS COMEÇOS DAS CARTAS	67
4.5 AS PERGUNTAS	68
4.5.1 O que é o Curumim?	69
4.5.2 O que ainda não tem no Curumim?	71
4.5.3 Como você se sente no Curumim?	76
4.5.4 O que mudou em você desde que entrou no Curumim?	78
4.6 O CURUMIM INSPIRADOR.....	80
4.7 AS DESPEDIDAS.....	82
4.8 PEQUENAS ESSÊNCIAS DAS 32 “CARTAS CURUMINS”	83
4.9 OS RESULTADOS DA CONFERÊNCIA EM FORMA DE NOVOS SABORES	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

A escrita deste trabalho parte da realização do curso de pós-graduação *lato sensu* *A voz e a vez das Crianças – escutas antropológicas e poéticas das infâncias*, ministrado pela Casa Tombada entre os anos de 2019 e 2021. Coordenado pela minha orientadora, a profa. Dra. Adriana Friedmann, e pela professora Ms. Jozca Baroukh, a quem também tive o prazer de conhecer nesta jornada. Todo o curso foi composto de ricos encontros e vivências no ambiente acolhedor da *Casa Tombada* e, posteriormente, no ambiente on-line, em tempos de pandemia causada pela Covid-19.

Em meio a tempos instigantes, uma turma composta majoritariamente por mulheres e um homem (coincidentalmente um dos meus companheiros de trabalho no Serviço Social do Comércio [Sesc] de São Paulo, Fernando Ogushi), acredito que vivemos os desafios de aprender a dialogar, trocar experiências e sentimentos a distância, sobre temas e realidades sociais que requerem a proximidade corporal, o calor humano, movimentos diversos e descobertas conjuntas em um ambiente físico. Porém, com o passar de mais de um ano, dentro destas circunstâncias vividas, a sensação de enriquecimento físico, intelectual e emocional se faz presente.

Ao pensar em uma descrição deste curso, me remeto para uma grande viagem, conduzida para o encontro com as raízes femininas, em meio às fortalezas de sentidos que levam a percorrer por caminhos ancestrais, e, somente quando cada uma e um regressa à sua infância, e a busca reviver das mais diferentes formas, entre buscas de entendimentos, lágrimas, risos, sustos, descobertas e alívios, se é possível adentrar e continuar a jornada para aprender a ter um olhar sensível para as crianças. A professora Luiza Lameirão, em sua aula ministrada em agosto de 2020, contribuiu com meus pensamentos, por meio dos princípios antroposóficos, de que *“todo ser humano pode fazer a sua arte de viver”* e *“observar a própria biografia nos leva a conhecer de nós mesmos”*. Dessa forma, portanto, chega-se a uma compreensão diferenciada. Aprendi que, como indivíduos, sempre estamos criando, somos seres inacabados, e, por meio de novas experimentações, designamos novas percepções e olhares para o mundo.

Para percorrer estas trajetórias de revisitar os meus antepassados e experiências vividas durante a minha infância, se fez necessário o uso da “espada da entrega”, para suportar todo o período de aprendizagens (ESTÉS, 2012, p. 95) e ressignificações. Porém, quando se percorre todos estes caminhos com o uso desta espada, com a munição de conduções e companhias brilhantes, em meio a todos os emprazamentos que se apresentaram, inclusive o do pensar na

parada na *Estação da Desistência*, sinto que consegui chegar nas estações do enriquecimento físico, emocional e intelectual com uma forte bagagem que deverá, para sempre, ser sustentada.

Destaco também que o curso veio a resgatar o meu exercício de produção escrita em primeira pessoa, pois muitas de minhas escritas anteriores não traziam a genuinidade que transmite um conteúdo conjugado a partir do “eu”. Algumas de minhas experiências anteriores de transpor meus conhecimentos escritos de primeira para terceira pessoa me exigiam um exercício a mais, e com sensações de perda de autoria; e, nesta criação textual, pude a exercer integralmente.

Aprendi nas aulas da professora Luiza Cristov, no ano de 2020, que criar um texto acadêmico se trata de um convite inspirador para a ciência, integrado à literatura, às demais artes e, principalmente, à arte da instigação. Trata-se de um momento de intensidade de formatos, novos conteúdos e novas perspectivas. Faz-se necessária a reorganização do tempo e de si, de forma a não reduzir o conhecimento somente à transmissão de informações e a um único padrão, mas que se deve reconhecer que as autoras e autores de nossas referências e inspirações nos presenteiam, apresentando o mundo. Aprendi que nossas experiências são pressupostas para narrar, transformando um ensaio em uma escrita de si. A escrita autoral, por meio das suas experiências, inspira as palavras, e traz a prática de sentimentos e emoções de forma conjunta, na qual só você a detém, com a oportunidade de compartilhar com o mundo.

Com os ensinamentos desta jornada resgatei o prazer de transpor meus conhecimentos sem deixar de lado e de valorizar todas as fontes e recursos que integraram este processo, e aprendi, conforme os princípios de Walter Benjamin, que “o excesso de informação impede a experiência”, mas acredito também que “o excesso de expressões de experiências também interfere na transmissão de informações” (SANTIAGO, 2018, p. 18).

Como forma de descrever esta integração de experiências e a colheita das sementes plantadas desde o início do curso, sustentada por minhas vivências profissionais, e por outras pesquisas realizadas anteriormente sobre as infâncias, fui conduzida a uma compreensão mais consistente de que a infância é uma das etapas da vida do ser humano em que as diversas expressões são manifestadas com maior pureza e espontaneidade, em meio a um universo de inúmeras descobertas, em conformidade com a sociedade e cultura em que estes seres habitam e convivem, e que ao mesmo tempo me conduz para uma compreensão de que as infâncias são diversas. Aprendi que, de acordo com o período desta fase em que a criança se encontra e da realidade socioeconômica e cultural na qual está inserida, ela tem formas diferentes de expressar-se e de ver o mundo, pois se “*encontra em um processo particular de construção social e cultural, diferente da lógica do adulto*”. Este trecho em aspas foi um consenso

teórico/prático que encontrei em praticamente todas as autoras e autores especialistas na área que venho estudando no decorrer desta trajetória, entre elas e eles, Adriana Friedmann (2013, 2016, 2018, 2020), Severino Antonio (2009, 2015, 2018, 2020) e Severino Antonio e Kátia Tavares (2019).

*desde cedo e para sempre,
ensinar é ensinar-se
e aprender é aprender-se
(ANTONIO, 2015, p. 22).*

1.1 DE PERCURSOS PROFISSIONAIS AO ENCONTRO COM ESTE TEMA

Atuo profissionalmente na Administração Regional do Sesc São Paulo desde 2018, na Gerência de Estudos e Programas Sociais, no Núcleo de Infâncias e Juventudes. Esta gerência tem como missão o fomento, participação e apoio de ações educativas críticas e intencionais, que buscam promover a convivência, o respeito e o diálogo constante entre diferentes indivíduos e grupos sociais, para uma cultura da convivência do diverso (SESC, 2018).

O meu trabalho no Sesc São Paulo se iniciou em fevereiro de 1995, e desde então minhas atuações perpassaram por áreas programáticas e de supervisão nas unidades de Campinas (Polo Sorocaba), Bauru, antigo Sesc Avenida Paulista e Sesc Consolação, até receber o convite em 2017 para atuação, em 2018, nos programas infanto-juvenis na referida gerência.

Com estes anos de percurso, nesta instituição, minha trajetória profissional anterior foi marcada inicialmente pela atuação na Educação Infantil. Formada em pedagogia, desde criança, tinha o desejo de ser professora, mas os percursos foram desviados de forma a me integrar em outras trajetórias profissionais que me trouxeram – e continuam trazendo – grandes realizações.

Ao retornar para uma atuação profissional que permeia o universo infantil, encontro oportunidades de desempenhar ações com um olhar mais focado nas atividades criadas e planejadas para este público no contexto da educação não formal, além de ações específicas voltadas para as linguagens artísticas, saúde, sustentabilidade, entre outras programações que buscam trazer discussões e reflexões sobre temáticas a respeito das infâncias. Integrada ao olhar para estas ações, tem-se a busca em contribuir para o aperfeiçoamento do meu trabalho na instituição onde atuo, sobre o constante aprimoramento que se dá em relação às formas de acolhimento deste público, com atenção especial às suas necessidades específicas.

A chegada ao tema deste trabalho trouxe o objetivo central de realizar percursos reflexivos sobre os direitos de expressões e de escuta das infâncias, a partir das minhas inquietações sobre as controvérsias que existem no contexto das distintas realidades, em

igualdade de proteção e de direitos, nas quais vivem milhões de crianças. Ao mesmo tempo, milhares de pessoas, instituições e autoridades mundiais são cientes de que se deve integrar ao desenvolvimento das infâncias a garantia e a promoção dos seus direitos, de forma que estas usufruam de uma vida digna, com proteção, saúde, acesso à educação, com direito de expressão e ao brincar. De acordo com a reflexão de Antonio (2018):

Paradoxos do nosso tempo de paradoxos. De um lado ampliamos muito nossa compreensão da infância, reconhecemos a criança como sujeito humano, reconhecemos os seus direitos universais, proclamamos sua prioridade. De outro lado, persistem crueldades, violências e explorações seculares, acrescidas de novas formas de desumanização, como a adultização, a dependência de tecnologias digitais e as novas epidemias, dentre outras. (ANTONIO, 2018, p. 73).

A partir desta trecho de Antonio (2018), agrego a reflexão de que embora a infância integre uma fase única na vida do ser humano, as realidades das infâncias são diversas, desafiadoras e trágicas em todas as partes do mundo, desde a criança protegida no ventre da mãe, que usufrui desde o nascer de uma vida digna, com seus direitos garantidos e proteção, às crianças expostas à fome, a distintos tipos de violência, ao abandono, ao racismo, muitas destas em situações de vulnerabilidades, como nos campos de guerra e expostas aos demais conflitos sociais, econômicos e culturais, em todas as partes do mundo. Além dos agravamentos causados pela Covid-19, em que tal público está entre os mais atingidos e fragilizados.

Minhas inquietações iniciais também eram compostas com o pensamento de que se existem inúmeras necessidades expostas dentro do universo das infâncias, como as situações diversas de vulnerabilidades, a adultização, o preconceito, o racismo, a cobrança para o cumprimento de altas jornadas de estudos e cursos em prol de ter uma vida adulta “melhor”, entre outras questões, ao mesmo tempo no mundo existem dezenas de documentos norteadores sobre o direito de expressões e cuidados com crianças. Dentre eles, destaco dois: a Convenção dos Direitos da Crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que serão abordados posteriormente. Muito temos a avançar, muito temos que continuar avançando e lutando, e muito temos que cuidar em relação às crianças, independente do nosso papel e funções na sociedade, criança é uma prioridade incondicional.

A escrita de Sarmiento (*apud* FRIEDMANN; ROMEU, 2016, p. 8) me trouxe parte da interpretação deste sentimento: “A criança é uma vítima social e, ao mesmo tempo, considerada pela sociedade como alguém que necessita ser contida porque sua transgressão põe em risco as normas sociais”. Esta reflexão também me conduz a um sentimento paradoxal, em pensar a criança como um ser vulnerável e sensível, e que simultaneamente tem que ser refreada por

colocar em risco os preceitos da sociedade. Esta ponderação contraditória se complementa com mais inquietações que trago sobre imaginar e sentir, de que há um olhar para as infâncias a partir de “uma concepção da criança romântica e uma concepção da criança transgressora ou perigosa – ou as visões angelical e demoníaca da criança” (SARMENTO *apud* FRIEDMANN; ROMEU, 2016, p. 8). Tal transgressão vai ao encontro de parte de um universo adulto aprisionado em sistemas que os deixam distantes de enxergar as infâncias e suas necessidades, como, por exemplo, grande parte das iniciativas políticas, e, até mesmo, parte dos sistemas de ensino, que se apresentam de formas conteudistas, sem olhar para as verdadeiras necessidades das crianças.

Esta visão paradoxal descrita acima me motivou para a leitura de documentos que norteiam os direitos de expressões e escutas das infâncias, e me levou à reflexão de processos de escutas infantis a partir de um programa específico com crianças de sete a doze anos, conforme os capítulos que serão apresentados.

Neste contexto, a escrita deste trabalho pretende abordar parte do universo que permeia as formas de escutas das crianças, perpassando pelas leituras de documentos que partiram de organismos internacionais e políticos, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que buscaram, por sua vez, fundamentar e orientar a importância da proteção, escuta e valorização das vozes das crianças em várias partes do mundo; além de um olhar para parte das legislações brasileiras voltadas para este público e, por fim, a abordagem de uma iniciativa de escuta e protagonismo a partir de um programa de educação não formal, com a busca de uma interpretação em forma de escuta, da escrita expressada em cartas escritas por grupos de crianças.

Refiro também, como ponto de partida, de que ainda será necessário muito esforço por parte de todas as sociedades, lideranças e povos, para que ocorra de forma íntegra a garantia de direitos e proteções a todas as crianças, com valorização aos processos de escutas.

1.2 A ESCUTA QUE SE INICIA DESDE OS VENTRES DAS MÃES

Seria desejável que a escuta fosse um processo de prática incluído em todos os percursos de vida das crianças durante a infância, de forma a acoplar-se ao seu desenvolvimento e respeitá-la como sujeito de direitos na sociedade, com direito a voz e a liberdade de expressão, desde que amparada.

Neste sentido, a inspiração para a escrita deste tópico vem a partir da frase “*a criança no útero da mãe já passa por influências do ambiente externo*”, dita por Adriana Friedmann na terceira edição do Ciclo Educar Hoje¹ (FRIEDMANN, 2019, *online*). Estas palavras nos remetem ao fato de que o primeiro momento de escuta da criança se dá no ventre da mãe, o seu primeiro lar, e, a partir deste, todas as influências do ambiente externo também atuam direta e indiretamente na sua formação, com a escuta e sentimentos do que se passa com a mãe.

Com o passar dos tempos, as novas tecnologias têm contribuído com as possibilidades para que os adultos possam ver os bebês e suas expressões a partir do ventre da mãe. De acordo com Trindade (2007, p. 22), “podemos acompanhar e compreender melhor o desenvolvimento dos bebês desde a vida intrauterina, com exames não invasivos como o ultrassom e a ressonância magnética”. A realização destes exames também contribui para detectar problemas que possam afetar o desenvolvimento das crianças após o seu nascimento, de forma a serem solucionados ainda no útero. Nesta sua primeira morada no mundo, os bebês passam a ter sentidos, “sentir cheiros e sabores, quando começa a sugar, que tipo de atividade cerebral ocorre no início de sua vida” (TRINDADE, 2007, p. 22). A partir destes processos, considero que possam ser iniciadas as primeiras trajetórias de escuta das crianças, ou até mesmo tentativas de exercitá-las a escutar, por meio de conversas, músicas suaves, leituras de histórias, desejos positivos para sua vida, entre outras formas.

A pesquisadora multidisciplinar da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Caroline Amanda (2021, *online*), em sua página do Instagram, postou a mensagem “o ventre é a ponte para a nossa primeira travessia na vida”. Após esta passagem, à qual ela se refere, começam as primeiras expressões e relações com os ambientes e as pessoas ao seu redor, os bebês em seus primeiros meses passam “a se perceber e tomar consciência de si de acordo com a maneira como olhamos para ele” (TRINDADE, 2007, p. 21). Esta relação entre o adulto e o bebê, segundo Baroukh (2020, p. 65), “É o olhar do Outro que opera no estádio do espelho, que pode ser representado pela mãe, por exemplo. A conquista da imagem do corpo próprio depende da implicação de um Outro, que insere a criança no universo da linguagem e da comunicação”.

Neste período, os processos de escuta dos adultos ao seu redor se dão pelos olhares atentos às expressões que estes seres trazem, o que Trindade (2007, p. 21) define como espelhamento: “Eu me enxergo nos seus olhos, e a maneira como você me vê e o que você diz

¹ Ciclo Educar Hoje, uma ação que parte do programa Curumim. Em três edições realizadas até o ano de 2019, teve como objetivo promover encontros com abordagem e reflexões com foco em temas que permeiam o universo das infâncias. A terceira edição teve como tema *A importância da Escuta*. O encontro citado foi realizado no dia 19 de outubro no Sesc Sorocaba. Livreto com a programação realizada, disponível em https://issuu.com/sescsp/docs/livreto_ciclo_educar_hoje_2019.

sobre mim me ajudam a construir a imagem de mim mesmo”. Reflito, a partir destas considerações, ainda com reflexões baseadas em Trindade (2007, p. 21), que “é muito importante que estejamos abertos a enxergar no bebê aquilo que ele realmente é!”. O papel do adulto é cuidar e prezar para uma trajetória saudável de vida para as crianças, de forma a decifrar e atender as suas necessidades, além de motivar o seu desenvolvimento por meio de diferentes estímulos que correspondam a sua maturidade neurológica. Segundo Friedmann:

Nos primeiros anos de vida, as crianças são protagonistas de forma permanente: elas são os centros das atenções e expressam, de inúmeras maneiras, quem são e o que vivem. Levar em consideração a diversidade de natureza e temperamentos, tendências, dons, origens multiculturais, preferências, habilidades, canais expressivos individuais, dificuldades ou limitações das mais variadas ordens, até a base para conhecer e reconhecê-las. (FRIEDMANN, 2020, p. 39).

Neste sentido, se faz necessário o respeito às crianças genuinamente, acolhendo os seus ritmos, os seus interesses e necessidades, sem a inversão de papéis, mas sim contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades que se dão por meio dos estímulos, expressões, enfrentamento de desafios, a partir da integração das vivências em um universo próprio, com necessidades e interesses específicos. Nesse sentido, Ignácio (2004) menciona que:

Os primeiros dez anos de vida da criança são os mais moldáveis e podem – à medida que procuramos entender a essência da criança – constituir o alicerce para uma vida de adulto digna, fisicamente, emocionalmente, socialmente, e espiritualmente sadia. A criança nos mostra as qualidades que o mundo moderno precisa desenvolver: abertura para o novo, perseverança, confiança e perdão. (IGNÁCIO, 2004, p. 7).

Esta reflexão vem valorizar a importância da observação e escuta das crianças, pois “devemos ajudá-la a criar este esteio interior”, segundo Ignácio (2004, p. 7). Sarmiento (*apud* FRIEDMANN; ROMEU, 2016, p. 10) reforça o conceito de que é importante o esforço do adulto, “não no sentido de inverter esses lugares, mas no sentido de torná-los recíprocos. A criança tanto fala quanto escuta, assim como o adulto simultaneamente deve tanto falar quanto escutar nessa relação”. Desta forma, escutar e acolher de forma atenta pode conduzir a criança para novas experimentações e aprendizados em um mundo renovado e cuidado. Este mundo renovado parte do atendimento das necessidades acolhidas por meio de atentos processos de escuta.

Faz-se importante trazer a reflexão de que escutar as crianças deve integrar todos os caminhos percorridos dentro das infâncias, tendo a escuta necessidade de prática contínua a partir do ventre, perpassando pela família e convivências com seus adultos de referência; deve transbordar para os currículos e propostas metodológicas no âmbito da educação formal e não

formal e na inclusão de políticas públicas voltadas para este público com atenção as suas necessidades, garantia de direitos e proteção.

Canção da infância
Criança
Quando a criança era criança,
andava balançando os braços,
queria que o riacho fosse um rio,
que o rio fosse uma torrente
e que essa poça fosse o mar.
Peter Handke
(25 POEMAS..., 2021, *online*).

2 PROCESSO HISTÓRICO SOBRE OS DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO DAS INFÂNCIAS

A partir do módulo do curso Cartografia das Infâncias, tive a oportunidade de adentrar em temas que começaram a me conduzir para um olhar mais atento aos processos de escutas das crianças a partir de contextos históricos, e que me trouxeram abordagens sobre as trajetórias até se chegar ao reconhecimento das sociedades passadas à criança enquanto ser humano que estava vivendo uma fase de vida peculiar, com necessidades específicas, e que até então não era reconhecida com seus direitos.

As pesquisas realizadas para a escrita deste capítulo se iniciaram de forma indireta, em 2018, pois foi quando iniciei a leitura de documentos que tratam sobre os direitos das crianças, entre eles, a *Convenção dos Direitos das Crianças* (1959) e trechos do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990a; CONVENCION..., 2006). Tais leituras não me traziam, de forma mais aprofundada, um entendimento concreto de onde tinham partido estas necessidades e em que contexto elas se deram. Quando iniciei a pós-graduação, tal motivação em conhecer mais esses documentos foi aguçada, pois, no ano anterior ao início do curso, integrei a equipe que realizou a Conferência Curumim, que mais adiante será destacada, na qual a voz das crianças foi fundamental para a concretização do projeto. A partir do que eu considerava uma deficiência sobre os percursos históricos das crianças, busquei um entendimento dos processos pelos quais as crianças passaram, no decorrer dos séculos, até serem reconhecidas como sujeitos de direitos.

Tomei como base os estudos de Phillipe Ariès, que se tornou também, a meu ver, um precursor em estudos dentro dos contextos sociais e históricos das infâncias. A partir de sua obra *A História Social da Criança e da Família* (1981), tive a oportunidade de tomar conhecimento de como as crianças eram vistas nos séculos passados, e do quanto foram vulnerabilizadas e até mesmo esquecidas, como ocorreu, por exemplo, por volta do século XII: “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50).

Os desafios que perpassaram pelas infâncias nos séculos passados parecem ter sido árduos de acordo com os registros históricos trazidos por Phillipe Ariès e com o que Badinter (1985) descreve já a partir do século XVII como “a condição da criança antes de 1760”. Segundo a autora:

Ariès concluiu que, a partir do início do século XVII, os adultos modificam sua concepção da infância e lhe concedem uma atenção nova, que não lhe manifestavam antes. Essa atenção dada à criança, porém, não significa ainda que se lhe reconheça um lugar tão privilegiado na família que faça dela o seu centro. Ariès teve o cuidado de observar que a família do século XVII, embora diferente da medieval, ainda não é o que ele chama de família moderna, caracterizada pela ternura e a intimidade que ligam os pais aos filhos. (BADINTER, 1985, p. 34).

Adentrando de forma muito lenta aos processos de reconhecimento das infâncias, a partir do século XVII, ainda muito aquém de acordo com as suas necessidades peculiares, a criança ainda era vista como um ser inferior ao adulto, e a partir dali se percorreram vários séculos até que fossem iniciadas ações de reconhecê-las na sociedade.

2.1 PERCURSOS HISTÓRICOS DAS INFÂNCIAS DA EUROPA AO BRASIL

Este tópico é composto de parte de minhas anotações que trazem, com base em Ariès (1981), uma linha histórica que marcou meus estudos, e que eu chamo de “frases-chaves” para o entendimento deste contexto histórico que perpassaram as crianças no decorrer dos séculos, a partir de pinturas artísticas que retratavam as épocas:

- a) séculos XI e início do século XII, conhecido como período românico: “tem a imagem da criança desaparecida nas pinturas artísticas, seus traços são recusados nas obras de arte”, “não havia uma imagem da infância” (ARIÈS, 1981);
- b) séculos XII e XIII: “criança representada em pinturas artísticas com sua representação em imagem diminuída” (ARIÈS, 1981);
- c) séculos XIV e XV: “criança representada como anjo adolescente e com referências ao catolicismo”, “obras com representações de Santana Mestra e o Menino Jesus, representavam as crianças nas pinturas artísticas” (ARIÈS, 1981);
- d) dos séculos XIV ao XVII: “a criança vem fortemente representada a partir de iconografias religiosas (católicas)”. O Menino Jesus foi a primeira criança a ser representada nas pinturas (ARIÈS, 1981);

Figura 1 – A Virgem, o Menino Jesus e o Chanceler Rolin (1435) – Jan Van Eyck



Fonte: Van Eyck ([2021], *online*).

- e) século XVI: “a imagem da criança ainda não era retratada de forma real,” “período marcado pela representação dos putos - a criança nua - o cupido jovem,” “a criança era representada nua nos retratos de família” (ARIÈS, 1981);

Figura 2 – A Virgem e o Menino com Santa Ana, óleo sobre madeira (Leonardo da Vinci) pintada em Milão entre 1508 e 1513



Fonte: da Vinci ([2021], *online*).

f) séculos XV ao XVI: “crianças com a família,” “a criança é retratada em fotos em meio à multidão,” “conceito da criança aprendiz,” “a criança engraçadinha com expressões delicadas nas pinturas” (ARIÈS, 1981);

Figura 3 – Retrato de Clarissa Strozzi (1542) - Ticiano - (Gemäldegalerie em Berlim)



Fonte: Ticiano ([2021], *online*).

Figura 4 – Casamento Camponês (c. 1566-7) Pieter Bruegel - Kunsthistorisches Museum, Viena



Fonte: Bruegel (2017, *online*).

g) século XVII: “as chamadas cinco pestes vêm a chocar o mundo moderno com a intensidade de morte das crianças”, “nos países Bascos, a criança era enterrada nos quintais das casas sem batismo”, “a criança insignificante – sem temor a sua alma – um período marcado pela intensa indiferença em relação as crianças”, “as crianças representadas nas obras de arte parte da sociedade burguesa, cujos pais faziam questão de ter seus retratos pintados”, “aos finais do século XVII, começam a aparecer mais retratos de crianças sozinhas, porém vestidas como adultos” (ARIÈS, 1981);

Figura 5 – Retrato de Baltasar Carlos – (1632) Diego Velásquez – Espanha – (Wallace Collection, Londres)



Fonte: Velásquez ([2021], *online*).

h) século XIX: “a criança representada na pintura ainda pelos olhos dos adultos”, “período em que a fotografia substituía a pintura”, “descoberta da alma da criança”, “redução da mortalidade infantil - com o descobrimento das vacinas” (ARIÈS, 1981). Período em que as pinturas sobre a realidade brasileira retratam a infância negra, registrada de forma pejorativa em inúmeras obras de artistas europeus, mas que ao mesmo tempo transmitiam a realidade vivida pelas escravas e escravos. Período em que também eram comuns as fotos de crianças trabalhando em fábricas.

Figura 6 – Jean-Baptiste Debret - Família Brasileira no Rio de Janeiro (1839) - Jean-Baptiste Debret



Fonte: Debret ([2021], *online*).

Figura 7 – A princesa Isabel criança, em 1858, usando crinolina sob vestido claro com vários babados



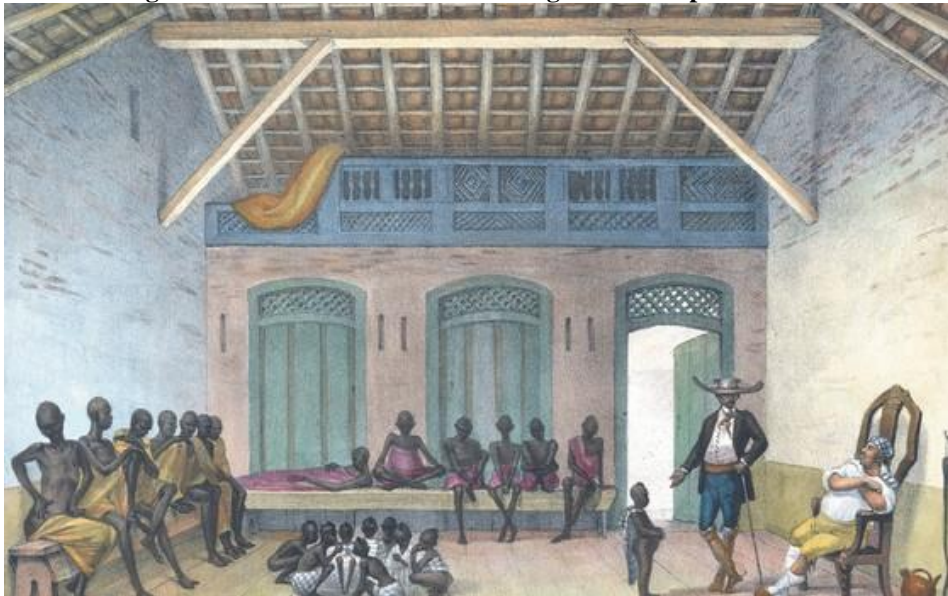
Fonte: Lago e Correa (2008, p. 33 *apud* MONTELEONE, 2019, *online*).

Estas anotações marcaram as minhas referências ao visitar, por exemplo, os museus nos dias de hoje, e ver as crianças representadas em quadros pintados. Nas pinturas e fotos antigas fica explicitada, por meio de um olhar mais atencioso, a negação das infâncias e a adultização. Junto a este olhar mais compreendido das crianças retratadas, começaram mais inquietações,

pois Ariès (1981) traz uma realidade de crianças europeias, e que quando começaram a ser retratadas, trazem a imagem da criança branca e burguesa das classes abastadas.

No caso das obras de pinturas brasileiras ficam nítidos os registros estéticos a partir de olhares elitizados e preconceituosos, a meu ver, no decorrer dos séculos. Registros estes, que detectei ao observar as pinturas dos franceses Jean-Baptiste Debret e Félix Émile Taunay, artistas designados para retratar as realidades do Brasil do século XIX.

Figura 8 – Mercado da Rua do Valongo - Jean-Baptiste Debret



Fonte: Gabriel (2016, *online*).

A pintura da Figura 8 mostra homens e crianças negras esqueléticas e esqueléticos no “bazar onde se vendem homens”, nas palavras do pintor (GABRIEL, 2016, *online*).

Com a continuidade destas inquietudes, comecei a pesquisa por meio de Mary del Priore, que, como organizadora da obra *História da Criança no Brasil* (1999), traz autores que descrevem distintas realidades a partir do contexto brasileiro, desde a época dos jesuítas², no século XVI. Neste período da história, são retratadas, no Brasil, as realidades das crianças indígenas, os *curumins*³, que passaram a ser catequizados e catequizadas por estes padres, o que as distanciava de suas origens e vivências culturais. Este período é marcado, conforme

² Segundo inúmeros registros históricos, os jesuítas eram padres católicos que chegaram no Brasil no século logo após os primeiros colonizadores, vindos da Companhia de Jesus (Portugal).

³ Curumins, plural de curumim, palavra que deriva da língua indígena Tupi, *kunu'mi* ou *kuru'mi*, e significa: menino, jovem, rapaz. Etimologia (origem da palavra *curumim*). Do tupi *kunu'mi/kuru'mi*. (CURUMIM..., [2021], *online*).

conceitua Priore (1999, p. 8), como “tentativa de adestramento físico e mental a que foram submetidas as crianças indígenas, pelos jesuítas”.

Para descrever a história das crianças no Brasil, de acordo com del Priore (1999), são resgatados dados que trazem uma infância ainda não reconhecida e com enfrentamentos de sobrevivência, conforme descreve:

Resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessam a vida de milhares de meninas e meninos. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam meras sobrevivências, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil. (DEL PRIORE, 1999, p. 7-8).

Figura 9 – Jesuítas ensinando crianças indígenas a lerem. Coleção Hariberto de Miranda Jordão



Fonte: As ciências... (2014, *online*).

Outro fator de atenção durante a pesquisa foi tomar conhecimento das leituras de Ramos (2010) sobre a realidade das crianças que embarcavam em Portugal rumo ao Brasil. Tratava-se de crianças que vinham com suas famílias em busca de melhores condições de vida, crianças órfãs que eram retiradas de orfanatos e que, quando chegavam aqui, viviam com os jesuítas para assessorá-los na catequização e contribuir com o embranquecimento da população. O envio destas crianças órfãs funcionava como estratégia higienista da corte portuguesa para se

livrar dos gastos e empenhos para suas criações e para tirá-las do abandono nas ruas de Portugal, além das crianças filhas e filhos de judeus que eram tirados à força de seus pais e embarcados para o Brasil, como forma de controle da população judia em Portugal, e crianças que eram recrutadas em famílias pobres.

De acordo com Ramos (2010, p. 20), “as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da coroa, ou como passageiros embarcados na companhia de seus pais ou de algum parente”. Segundo o autor, na época dos anos 1500, as meninas com 15 anos eram consideradas aptas para casar e crianças de 9 anos já eram consideradas hábeis para trabalhar, além dos percalços que passavam para chegar até o Brasil, como violências a bordo, fome, frio, sobrevivência a naufrágios, ou a não sobrevivência.

Neste contexto, destaco que o conhecimento destes percursos de vida das crianças no decorrer da história traz uma impressão de fases da vida de forma árdua e difícil, distantes ainda do reconhecimento de seus direitos e proteção, cujas realidades de milhares de vidas são marcadas por guerras e conflitos sociais, pestes, tráfico humano, trabalho escravo, e mais inúmeras vulnerabilidades submetidas ao olhar autoritário dos adultos. E, no caso do Brasil, desde o período colonial, infâncias foram e continuam sendo marcadas desde os adestramentos de suas naturezas ao abandono.

2.2 A TRAJETÓRIA DAS LEIS BRASILEIRAS E AS MARCAS DO RACISMO

A partir das reflexões de del Priore (1999, p. 8), somente a partir do século XIX, “o sofrimento da criança torna-se palpável”, período este em que se inclui a declaração do “fim da escravatura”, com milhares de pais, mães, filhas e filhos negros, expostos, sem assistência e dignidade, em uma sociedade conturbada economicamente e culturalmente, que dá continuidade e fortalecimento ao preconceito racial que mata e que discrimina inúmeros e inúmeras jovens negros e negras até os dias de hoje.

De acordo com Lima e Venancio (*apud* DEL PRIORE, 1999, p. 66-67), desde o século XVII o Brasil é marcado pelo abandono de crianças nas ruas, o que sobrecarregava os custos do governo da época na então Capitânia do Rio de Janeiro. Como forma de resolução, inspirado nas tradições portuguesas, na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro é fundada a Roda dos Expostos, que recebia as crianças que eram cuidadas em seus primeiros meses, e encaminhadas às criadeiras pagas pela Santa Casa, e que depois enviavam as crianças para

adoção ou ao Arsenal da Marinha (meninos). Ressalta-se que “em quaisquer das situações, as crianças deveriam trabalhar gratuitamente por sete anos em troca de teto e alimentação”.

Dentro deste cenário, a trajetória histórica do que eu defino como um suposto reconhecimento dos direitos das crianças no Brasil tem início no ano de 1871, com a promulgação da Lei do Ventre Livre ([2021], *online*), que determinava que “A escrava, durante a prenhez e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês só será ocupada em casa, depois do parto terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria”. Inicia-se um grande problema social no contexto das infâncias no Brasil, pois não se assegurava a estas crianças nenhum dever de proteção e cuidado, pois as suas mães já viviam em situações precárias, e assim viviam os seus filhos e filhas quando nasciam.

A Lei do Ventre Livre não trouxe eficácia na proteção das crianças. A partir das reflexões de Lima e Venancio:

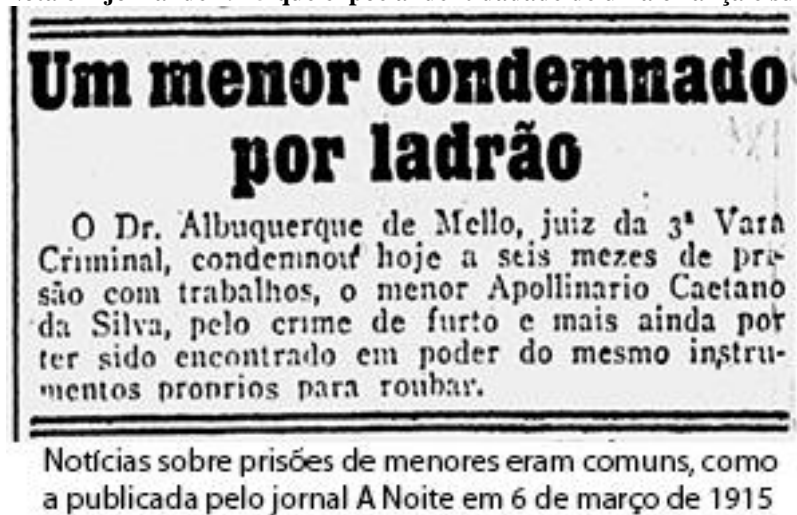
Ao lado da denúncia da perpetuação de fato de sua condição de escrava, destacou-se o prognóstico do número de abandonos dos filhos de suas cativas, por parte dos senhores. E verificamos que, ao menos no Rio de Janeiro, esse prognóstico se cumpriu, prenunciando o trágico futuro que esperava a criança negra no Brasil. Hoje, há mais de cem anos de Abolição, convivemos com cerca de 12 milhões de crianças abandonadas nos centros urbanos do país, das quais a maioria absoluta é de origem negra (LIMA; VENANCIO *apud* DEL PRIORE, 1999, p. 73).

Em 1888, com a “Abolição da Escravatura”, a situação se agravou, pois inúmeros homens, mulheres e crianças negras foram expostas e expostos ao relento, sobrevivendo em condições precárias, sem nenhum auxílio, assim sendo, a sociedade fortalece automaticamente ao que conhecemos como “racismo estrutural”, que eu defino como uma discriminação originada a partir de um processo de roubos de vidas na África iniciado no século XV. O Brasil foi o grande receptor destes seres humanos destinados à escravidão, abandonados ao relento, e com lutas permanentes para conseguir uma vida digna e de respeito.

Em meio a um país formado no caos cultural, educacional e social, e com uma população negra abandonada, nos fins do século XIX, por meio do Código Republicano de 1890, acontece a primeira e lamentável menção documentada em lei que se referencia de forma direta à criança. De acordo com Ressel (2007, *online*), este código “previa que era irresponsável penalmente o menor com idade até nove anos, devendo o maior de nove anos e menor de quatorze anos submeter-se à avaliação do Magistrado”, em que as crianças nesta faixa etária, caso fossem consideradas autoras de algum delito, eram responsabilizadas criminalmente. As crianças

tinham suas identidades expostas pela mídia da época em jornais e noticiários, fator este que contribuiu para a continuidade de uma vida às margens da sociedade.

Figura 10 – Nota em jornal de 1915 que expõe a identidade de uma criança e sua condenação



Fonte: Westin (2015, *online*).

Também no ano de 1915, surgiu o termo “menor infrator”. Segundo Lodoño:

[...] a partir do século XIX e começo do século XX a palavra *menor* aparecia frequentemente no vocabulário jurídico brasileiro. Antes desta época o uso da palavra não era tão comum e tinha significado restrito. A partir de 1920, até hoje em dia, a palavra passou a referir e indicar a criança em relação à situação de abandono e marginalidade, além de definir sua condição civil e jurídica e os direitos que lhe correspondem. (LODOÑO *apud* DEL PRIORE, 1999, p. 129).

Neste contexto ressalta-se o doloroso caminho que as crianças que viviam às margens da sociedade percorriam, pois suas possibilidades do alcance de uma vida segura e com qualidade eram ceifadas com a punição e exposição de suas identidades.

De acordo com del Priore (1999, p. 9), “do período colonial à República dos anos 30, assistimos ao desenrolar e ao desdobramento de assuntos complementares, que vem a afirmar que a criança é um ser ausente da História, o que ela considera ‘um adulto em gestação’”. Este período também é marcado não somente no Brasil, mas mundialmente, como a era da *Revolução Industrial*, cujas infâncias foram marcadas pelo trabalho forçado e escravo. De acordo com os dados históricos trazidos pela UNICEF, “nos países industrializados do início do século XX, não havia padrões de proteção para crianças. Era comum elas trabalharem ao lado de adultos em condições insalubres e inseguras” (HISTÓRIA..., [2021], *online*).

Com base nos dados da UNICEF⁴, “no Brasil, a Lei de Assistência e Proteção aos Menores, conhecida como Código de Menores, é consolidada pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 [...] e determina que a maioridade penal aos 18 anos vai vigorar em todo o País e ela prevalece até os dias de hoje” (SOBRE..., [2021], *online*). Este código foi considerado a primeira lei brasileira que se aplicava em relação à proteção das crianças e dos adolescentes.

No ano de 1979, no Brasil, é decretado um novo Código de Menores, criado em meio ao regime político militar, e que trazia o princípio de proteção integral da criança. Destaco neste contexto, a partir da abordagem da professora Dra. Lucineia Rosa dos Santos⁵, que o termo “menor” integrou os processos de discriminação racial contra as crianças negras; este termo sempre era dirigido, principalmente, aos meninos considerados infratores, repreendidos e encaminhados, no caso do estado de São Paulo, para a extinta Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), fundada em 1967; e desde 2015 Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). Estas crianças eram, na maioria, vítimas de inúmeras situações de vulnerabilidade, e as marcas de seu sofrimento são oriundas e marcadas desde os tempos da escravidão. Neste sentido, se declara que estes dois primeiros códigos se referiam às crianças vulnerabilizadas, na sua maioria negras, como marginais⁶.

Ressaltou-se acima a citação de instituições criadas no Estado de São Paulo, mas vale lembrar que esta ação se deu em razão de uma determinação do Governo Federal, a partir da criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964, que tinha a missão de coordenar instituições estaduais voltadas para a proteção das crianças e dos adolescentes.

Os processos de evolução das legislações voltadas à proteção das crianças no Brasil ocorrem no dia 05 de outubro de 1988, por meio da Constituição Federal Brasileira, que é decretada, e traz no seu artigo 227 o olhar para os direitos das crianças:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

⁴ “O Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, em Nova York (EUA), por decisão unânime da Assembleia Geral da ONU, para fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China. No dia 9 de julho de 1950, assina seu primeiro programa de cooperação com o Governo do Brasil.” (SOBRE..., [2021], *online*).

⁵ Grande referência na área de Direitos Humanos no Brasil, durante a sua participação em uma *live* realizada na programação *online* do Sesc São Paulo, com o tema “30 anos do ECA: Perspectivas para as Infâncias e Adolescências”, realizada em 15 de julho de 2020 (IDEIAS..., 2020, *online*).

⁶ Para uma ampliação do entendimento deste percurso histórico no Brasil, o vídeo publicado no ano de 2015 pela agência de comunicação do Senado Federal “Em 1927, o Brasil fixava a maioridade penal em 18 anos” traz um contexto histórico desde o Código do Menor ao Estatuto da Criança e do Adolescente (EM 1927..., 2015, *online*).

convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, *online*).

Ressalta-se que a formação da Constituição Brasileira também se origina com base nos Direitos Humanos, e a partir de pactos internacionais, como a ratificação pelo governo brasileiro da época dos Direitos da Criança, reconhecidos neste referido documento.

No período em que se promulga a Constituição Federal no Brasil, um corpo de diferentes profissionais com atuações voltadas para as infâncias se debruçava para o reconhecimento do ECA – que será abordado no capítulo seguinte.

Como considerações finais deste descritivo histórico, chego à reflexão de que foram necessários séculos de passagem para que os adultos começassem a reconhecer a infância como uma fase da vida com necessidades específicas e integrantes de um universo próprio, embora a luta pelos direitos, proteção e reconhecimento pareça perdurar para a eternidade.

2.3 A BUSCA DE REPAROS NA HISTÓRIA DAS INFÂNCIAS NEGRAS BRASILEIRAS

Diante dos desafios que perpetuaram e que continuam perpetuando na trajetória histórica das infâncias, alguns aspectos traumáticos se tornam irreversíveis, no que se referem aos danos sofridos em guerras, desastres naturais, pandemia, tráfico humano, discriminação racial, bullying, entre outras questões.

A escrita deste tópico traz uma abordagem sobre a necessidade de valorização da cultura e história africana, presentes na formação da sociedade e da cultura brasileira, desde os registros do início da história do país, ainda que na condição de colônia portuguesa.

Centenas de crianças negras em seus ambientes escolares passaram décadas ouvindo sobre as dores da escravatura que se convertiam em olhares negativos e com prejuízos a tudo o que se remete à cultura de matriz africana e ancestrais. Em consonância com este processo, a ausência de abordagem às questões voltadas à negritude ainda não se faz presente de forma efetiva nos ambientes de educação formal e não formal, assim como nos diversos âmbitos da sociedade. Esta ausência efetiva de abordagem ao tema continua trazendo prejuízos às infâncias negras e contribui para o aumento do preconceito, além de causar danos irreversíveis à autoestima de milhares de crianças negras que não se reconhecem em sua cultura e em sua história, e a negam de forma a se aliviar com a dor do racismo.

Como formas de reparo, a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, tornou obrigatório em todas as instituições de ensino formal, nas esferas públicas e particulares, do ensino

fundamental até o ensino médio, o ensino da cultura afro-brasileira e sua história. É importante destacar que como todo o processo que se refere à conquista de reconhecimento e de direitos, essa lei foi fruto de anos de luta e de militância de dezenas de pessoas.

A lei busca garantir um novo olhar e valorização das culturas das matrizes africanas que compõem de forma significativa e não valorizada a história e a cultura do Brasil. Ressalta-se que o valorizar a cultura africana deve estar integrado a um processo de reconhecimento, respeito, equidade social e de combate ao racismo, e não somente se reduzir à transmissão de acontecimentos históricos. Neste contexto, de acordo com Justino (2020):

Vivemos um tempo em que tratar alguns assuntos em nossa prática pedagógica, desses considerados ‘polêmicos’, como se trata a raça negra [...], exige empenho, ética e compromisso com um engajamento político. [...] ainda é necessário um movimento para que todas essas orientações, a reflexão e a conscientização atinjam todas as esferas do ensino, como reparação, equidade, luta, resistência e verdade com a nossa História que tanto escondei das histórias de muitos, que destruiu a história de tantos, que violenta tantas histórias do hoje. (JUSTINO, 2020, p. 148-149).

Neste sentido, a presença de leis, inclusive as que se referem à proteção às infâncias, não se torna efetiva se estas não são vistas com respeito às suas origens culturais. Os processos de escutas necessários não acontecem de forma eficaz se as infâncias não são ouvidas a partir de suas particularidades e com respeito a sua cultura e às suas raízes ancestrais.

2.4 PROCESSOS DE COMPREENSÕES SOBRE AS NECESSIDADES DE PROTEÇÃO E DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Para uma abordagem sobre o reconhecimento dos direitos das crianças foi fundamental o contato com alguns textos e livro de Janusz Korczak (1878-1942), médico e educador polonês que dedicou sua vida a conhecer e trabalhar em prol dos direitos das crianças, de forma a aproximar-se de suas realidades, escutá-las e compreendê-las. Suas práticas tinham como base o afeto e a escuta, e procurava atuar de forma distante dos conceitos e práticas tecnicistas. Sua atuação se deu em um dos períodos que podem ser considerados um dos mais cruéis da história da humanidade, entre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto (1939-1945). Korczak morreu em 1942 junto às quase duzentas crianças órfãs judias que residiam em um orfanato situado em Varsóvia (Polônia), fundado por ele e pela educadora Stefania Wilczyńska (1886-1942), que também foi morta na ocasião no mesmo campo de extermínio nazista, situado em Teblinka, no mesmo país. Ele e ela morreram juntos com as crianças porque se recusaram a abandoná-las.

Segundo Gadotti (1998, p. 2), “sua obra é um desenrolar permanente de exemplos concretos da vida das crianças, observações e análises. A vida da criança não é nenhum mar de rosas. Ele descreve seus medos, sua insegurança, dores, tristezas, sua desatenção, impaciência e o menosprezo dos adultos”. Gadotti considera Korczak um precursor dos direitos das crianças, a partir da citação do seu livro *Como amar uma criança*, escrito entre 1914 e 1915:

Faço um apelo à magna charta libertatis, ou seja, a carta magna dos direitos da criança [...]

1. O direito da criança à morte.
2. O direito da criança de viver sua vida de hoje.
3. O direito da criança a ser o que ela é.

É importante compreender bem o sentido desses direitos, a fim de permitir às crianças aproveitá-los, sem cometer erros em demasia. Erros, haverá sempre, mas o que é preciso é ter coragem para enfrentá-los; a criança saberá corrigi-los com a condição de não enfraquecermos nela essa preciosa faculdade que é o instinto de autodefesa. (KORCZAK *apud* GADOTTI, 1998, p. 4).

Korczak (1981, p. 11), em seu livro *Quando eu voltar a ser criança*, traduzido no Brasil, traz uma descrição de seu olhar para o mundo adulto em não se esforçar para compreender as crianças: “Cansa-nos porque precisamos descer ao seu nível de compreensão. Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado”. Em contraponto, ele descreve: “Estão equivocados. Não é isso que nos cansa, e sim, o fato de termos que nos elevarmos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças. Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão. Para não machucá-las”.

Compreendo que Korczak (1981) também busca transmitir o quanto o adulto evoluciona ao adentrar no universo das infâncias e busca compreendê-las, mas que esta missão não é tão simples assim, pois as crianças vivem em uma dimensão evoluída com a pureza de sentimentos e olhares para o mundo, e o adulto, ao tentar adentrar em seus mundos, tem que se esforçar para alcançá-la neste nível evolutivo.

Para reconhecer os direitos das infâncias e suas necessidades, os adultos precisam vestir-se de sensibilidade e de elasticidade para se elevarem e alcançarem as crianças em suas realidades, e, com isso, as acolherem, de forma a também se admirarem e aprenderem com seus princípios que partem da autenticidade.

Neste contexto, adentra-se ao tema deste tópico que terá como propósito a abordagem sobre o início do reconhecimento dos direitos das crianças, que, após uma leitura e aprendizado com Korczak (1981), uso como base documentos desde a *Declaração dos Direitos da Criança*, conhecida como a *Declaração de Genebra* (1924), ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990a; HISTÓRIA..., [2021]).

Busquei para a escrita deste capítulo referências trazidas pelos documentos da UNICEF, que, a partir do meu ponto de vista, é a instituição base para o início de qualquer pesquisa que traga um propósito de abordagem sobre os direitos, realidades e orientações sobre as infâncias mundialmente. Tenho ciência de que este órgão não abrange todas as necessidades e olhares de/e para todas as crianças do mundo, mas aborda de forma profunda e consistente grande parte destas realidades e necessidades, e conta com o suporte de governos, entidades e organizações, nas quais suas ações fazem muita diferença em diversas partes do mundo.

Diante de todas as realidades contextualizadas no capítulo anterior, os avanços para a luta pelos direitos das crianças partiram da conscientização sobre a infância, como uma fase da vida em desenvolvimento, dos seus estados de vulnerabilidade e de injustiças sofridas no decorrer dos séculos, além da ciência da sociedade sobre as necessidades de reparos sociais, de amparo, de reconhecimento de direitos e da aplicação de medidas preventivas de proteção.

O ponto de partida histórico acontece em 1924, quando a Liga das Nações⁷ adota a *Declaração de Genebra* sobre os Direitos da Criança, na qual expressa que “todas as pessoas devem às crianças: meios para seu desenvolvimento; ajuda especial em momentos de necessidade; prioridade no socorro e assistência; liberdade econômica e proteção contra exploração; e uma educação que instile consciência e dever social” (LIGA..., c2020, *online*). Este documento foi concebido por Eglantyne Jebb, a fundadora do fundo *Save the Children*⁸ (SAVE THE CHILDREN, c2021).

Ressalta-se que pouco mais de uma década depois o documento ainda não dá conta de conscientizar e impedir as barbáries contra as crianças. Entre 1939 e 1945, ocorre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, conforme citado anteriormente, além de outras vulnerabilidades em diversas partes do mundo, que perduram até hoje e que foram vividas pelas infâncias sem a devida proteção.

A *Declaração dos Direitos Humanos* foi promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948, concebida em um período pós-guerra, em que as sociedades em várias partes do mundo buscavam a sua reconstrução. Traz o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos

⁷ A Liga das Nações foi uma organização internacional criada em abril de 1919, quando a Conferência de Paz de Paris adotou seu pacto fundador, posteriormente inscrito em todos os tratados de paz (LIGA..., c2020).

⁸ A primeira associação Save the Children foi criada em Londres, em maio de 1919, por Eglantyne Jebb e sua irmã Dorothy Buxton. Chocadas diante das consequências da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, ambas decidiram criar uma poderosa organização internacional com ramificações nos lugares mais remotos do planeta, voltada à melhoria das condições de vida das crianças. No ano seguinte, foi fundada a união internacional, que se colocou na vanguarda da luta pelos direitos da infância no mundo ao elaborar a Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada pela Sociedade das Nações, em 1924, que foi a base da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, ratificada pela Assembleia Geral da ONU. Durante a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial, Save the Children continuou suas atividades, particularmente graças às organizações dos países neutros (SAVE..., [2021]).

de direitos, em seu artigo 25, parágrafo 2º, que preconiza: “A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.” Este parágrafo orienta para mães e crianças o direito à proteção e “cuidados e assistências especiais” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL..., c2021, *online*).

Redigida com base na *Declaração de Genebra* de 1924, reconhecida pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no ano de 1959, e acolhida pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a *Declaração dos Direitos da Criança* é formada por dez artigos “que reconhecem, entre outros direitos, os direitos das crianças à educação, à brincadeira, a um ambiente favorável e a cuidados de saúde”. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL..., c2021, *online*). Destaca-se, felizmente, neste documento, o primeiro reconhecimento ao direito ao brincar e à educação para as crianças, que até então não havia sido reconhecido de formas integradas em nenhum dos documentos anteriores. Este reconhecimento ao brincar é declarado no artigo 7º, que orienta: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL..., c2021, *online*).

Esta declaração foi direcionada a todas as nações do mundo, e seus princípios estão inclusos nos regulamentos de organizações e instituições de vários países, que atuam com base no bem-estar das crianças. E, conforme citado no capítulo anterior, é ratificada e reconhecida pela Constituição Brasileira.

Ao ler a *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), observei, até então, a não declaração explícita sobre a necessidade de escuta das crianças, porém, de forma indireta, em seu artigo 5º, é orientado: “A crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar”. Ressalta-se neste contexto que a partir do momento em que se reconhece as peculiaridades e necessidades de uma criança já é possível reconhecer que este é um processo de escuta, pois o ato de escutar também envolve o acolher as demandas específicas de uma criança (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS..., [2021]).

Uma outra forma indireta de escuta parte do artigo 6º, que orienta: “Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS..., [2021], *online*). Destaca-se, neste sentido, que amor e compreensão integram formas de escutas, pois amor envolve o ato de cuidar e olhar o outro com alteridade. Cuidar é uma forma de escuta!

Neste contexto, a partir de um olhar para este último documento mencionado, observa-se o aprofundamento para as necessidades e cuidados com as infâncias, e que se ao menos partes do que se orienta em seus artigos fossem usufruídas por todas as crianças do mundo, já seria praticado um ato de escuta e cuidado mundial. Pois, ao declarar que a criança tem o direito ao amor, à harmonia, ao acolhimento, à proteção, à educação, já se orienta a escuta como parte essencial da vida das crianças.

O final da década de oitenta traz como destaque em seu contexto histórico o período de finalização da “Guerra Fria”, que se encerra em 1991, com a ruptura da União Soviética. Neste período, é adotada, em 20 de novembro de 1989, a *Convenção dos Direitos da Criança*, reconhecida como um êxito histórico nos direitos humanos. A partir desta data, o dia 20 de novembro passou a ser considerado o Dia Mundial da Criança.

De acordo com Florence Bauer, a representante da UNICEF no Brasil desde 2017,

A Convenção sobre os Direitos da Criança é o tratado mais amplamente aceito na história universal. Também é o mais abrangente de todos os instrumentos legais em favor da promoção e da proteção da criança. Sua aprovação [...], impactou legislações, programas e políticas no mundo todo, mudando a vida de milhões de crianças e adolescentes. (BAUER *apud* REIS *et al.*, 2019, p. 7).

A convenção foi aprovada como tratado de direito internacional durante a Conferência Geral da ONU no referido ano, e é composta de 54 artigos que incluem a definição de criança e a reconhece de forma íntegra na sociedade, como um sujeito de direitos. Busca também estabelecer as referências de garantia de proteção dos direitos das crianças, e vem a complementar as concessões estabelecidas na *Declaração dos Direitos das Crianças*.

O Brasil reconhece a Convenção dos Direitos da Crianças e a promulga em 21 de novembro de 1990, por meio do Decreto no. 99.710 (BRASIL, 1990b), que passa a integrar a Constituição Federal.

Adotado em 196 países, o documento, em seu artigo 13, assegura “o direito de liberdade e expressão das crianças”, incluso “a liberdade de busca, recebimento e difusão de informações de ideias de todo o tipo, oralmente ou por escrito, além de suas fronteiras, seja pela arte, oralidade, escrita, ou outras formas por ela escolhida” (CONVENCION..., 2006, p. 14). O referido artigo também valoriza e preserva a integridade e assegura a importância de proteção à criança dentro do contexto em que ela viva.

A partir desta trajetória histórica, ao observar a legislação brasileira a partir da Constituição Federal, nota-se o avanço em relação ao olhar para as infâncias até o reconhecimento destas como sujeitos de direito por meio do ECA, que foi aprovado em 13 de

julho de 1990. Para o professor Dr. Benedito Rodrigues dos Santos, um dos redatores deste documento:

[...] é a expressão jurídica de um projeto mais amplo de construção de cidadania de crianças e adolescentes, que envolve uma mudança cultural para reposicionar os seus lugares na sociedade, considerando-os sujeitos de direitos, que devem adquirir o status de prioridade absoluta na agenda das políticas públicas. De 1990 para cá, as crianças e adolescentes ganharam um grande grupo de aliados estratégicos na promoção e defesa dos seus direitos: as organizações e as instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Crianças e do Adolescentes (SGDCA). Atualmente, existem, no país, mais de cinco mil conselhos de direitos, responsáveis por formular políticas para as infâncias e adolescências, e mais de 5,5 mil conselhos tutelares que os apoiam nas situações em que os seus direitos se encontram ameaçados ou violados; além da Defensoria Pública, o Ministério Público e a Justiça que possuem órgãos especializados em infâncias e juventudes. (SANTOS, 2020, *online*).

Declarados como avanços no olhar para as infâncias, o professor Benedito Rodrigues dos Santos aponta a sua reflexão sobre os avanços e desafios dos ECA no decorrer de seus 30 anos, como forma de dar continuidade ao que determina este documento, por meio das necessidades de:

[...] assegurar políticas públicas interligadas entre as áreas da economia, educação, saúde, cultura, assistência social e segurança, que contribuam para o desenvolvimento e bem-estar integral de crianças e adolescentes, assim como para a redução emergencial das desigualdades. E, além disso, que nas diferentes instâncias políticas e sociais se promova uma resistência que não permita retrocessos e garantam, fundamentalmente, tolerância zero à violência. (SANTOS, 2020, *online*).

O ECA elimina o termo “menor” e reconhece, em meio aos desafios que ainda perpetuam, que todas as crianças e adolescentes, independente de qualquer classe social, econômica e cultural, merecem ser tratadas(os) e protegidas(os) de forma igualitária. Formado por 250 artigos, reconhece estes indivíduos como sujeitos de direitos, e, entre as suas evoluções, está acrescido o direito à defesa; e, para isso, conta com uma rede na qual se incluem os defensores públicos.

Destaca-se neste contexto, que no ano de 1991, também foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que fiscaliza as ações executadas pelo poder público junto as infâncias e juventudes além de integrar a definição de políticas públicas.

Anos após a criação do ECA vale destacar os avanços que ocorreram com um aprimoramento dos olhares para as infâncias com a criação de novas leis, como:

- Lei da Primeira Infância (Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016) implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral;
- Lei Menino Bernardo (lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014) estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos; e
- Lei que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo Sinase (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012) - regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
- Lei que instituiu a Escuta Especializada (Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017) - estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). (BRASIL, 2019, p. 10).

Ressalta-se que o Brasil tem se tornado uma referência mundial no que diz respeito à criação de políticas de proteção e reconhecimento das infâncias, mas ainda carece da concretude das ações orientadas e determinadas em tais documentos, pois, de acordo com Friedmann (2020),

Embora as políticas públicas a esse respeito sejam importantes, as mudanças precisam ser compreendidas e apropriadas pelos educadores e cuidadores, de dentro para fora. Não podem ser ‘impostas’. As crianças terem voz, se expressarem e serem escutadas é um direito ainda a ser conquistado e assimilado pelos diversos atores sociais. Considerar que elas são detentoras de direito permeia muitos discursos e documentos, mas as iniciativas ainda são poucas e tímidas. (FRIEDMANN, 2020, p. 38).

Neste sentido, também cabe a reflexão de que as políticas socioeconômicas ainda são escassas e não abrangem de forma efetiva a vida das crianças em relação aos seus direitos, proteção e bem-estar. Isso se revela nas deficiências nas áreas de educação, saúde e moradia, fatores estes piorados em relação à escassez no período da pandemia, iniciada em 2020, com milhares de crianças longe das escolas e colocadas em situação de distintas vulnerabilidades.

O educador italiano Francesco Tonucci, em sua entrevista concedida do jornal El País em 2020, ressalta “os políticos não levam em consideração os mais jovens para tomar suas decisões [...] Como sempre. As crianças praticamente não existem, não aparecem em suas preocupações” (TONUCCI *apud* PANTALEONI; BATTISTA, *online*).

Além da necessidade de fortalecimento das políticas públicas com atenção às infâncias, se faz necessária uma conscientização dos nossos papéis na sociedade sobre a defesa e respeito aos direitos destes indivíduos. Cabe-nos por exemplo, atenção e acompanhamento da execução de políticas públicas e as formas, na qual, estas são abordadas pelas diferentes instancias políticas nos períodos de campanhas eleitorais pelas(os) candidatas(os), independentemente de seus cargos almejados, como vereadoras(es), deputadas(os) federais e estaduais, senadoras(es), governadoras(es), prefeitas(os), até a presidência da república. Se faz necessário um olhar sobre

o que planejam e o quanto se demonstram dispostas(os) a alcançar em relação a defesa, manutenção e aprimoramento dos direitos, proteção e bem-estar das infâncias. Nos cabe atentar como estas e estes citam as infâncias em suas campanhas, como as incluem em seus planos de governo e como se portam em relação a elas em suas atuações profissionais e perante a sociedade.

Ressalto também, que são inúmeras as iniciativas que atuam com foco nos direitos das crianças e ao bem-estar destas, como instituições, coletivos, associações e diversos atores sociais que se dedicam a este público em diferentes vertentes, porém, ainda não se fazem suficientes em quantidade para uma abrangência integral de atendimento. Portanto, concluo este capítulo, novamente com atenção às situações que se agravaram com as consequências trazidas pela Covid-19 desde 2020, que cobram da sociedade e dos poderes públicos, ainda mais foco e investimentos.

3 O SESC SÃO PAULO E O OLHAR PARA AS INFÂNCIAS

Para um entendimento de como se chegou à Conferência Curumim, faz-se importante uma abordagem dos conceitos e valores de onde partiu esta ação, o Serviço Social do Comércio, uma instituição brasileira, de caráter privado, criada em 1946, pelos empresários das áreas de comércio de bens, serviços e turismo. Tem como objetivo principal contribuir para o bem-estar e qualidade de vida das trabalhadoras e dos trabalhadores destes setores e de seus familiares.

Existente em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal, neste texto será contemplada a sua atuação em São Paulo, e todas as citações que se remeterem à instituição a seguir serão como “Sesc São Paulo”.

A atuação do Sesc São Paulo se realiza em 43 centros culturais e desportivos, denominados como unidades, destinados ao desenvolvimento de ações nas áreas da educação, cultura, saúde, lazer e assistência. Neste sentido, são desenvolvidos projetos e atividades voltados para o trabalho social com idosos, infâncias e juventudes, turismo social, sustentabilidade, acessibilidade, valorização social, linguagens artísticas, além de práticas físico-esportivas, tratamento odontológico, alimentação, entre outras.

Como forma de ampliar o acesso aos diversos temas e programações oferecidas ao público, o Sesc São Paulo também atua por meio do Portal Sesc SP, o Sesc TV, as publicações das Edições Sesc, o Selo Sesc de música, e as revistas: Em Cartaz, Mais 60 e Revista E.

Com a atuação no âmbito da educação não formal, o Sesc São Paulo mantém o propósito de contribuir para a transformação social, com o intuito de valorizar e acolher os diversos públicos, manifestações e identidades, em diversas faixas etárias e estratos sociais. Segundo Gohn (2004, p. 53), a educação não formal é contextualizada a partir de “um processo de aprendizado que ocorre quando as informações fazem sentido para os indivíduos inseridos num dado contexto social”. Neste contexto, a ação da instituição se amplia para projetos direcionados ao trabalho social com refugiados, povos e comunidades tradicionais e indígenas, ações ligadas a negritudes, diversidade de gênero e sexualidade, e aos direitos humanos.

Em relação às infâncias, o Sesc São Paulo busca aprimorar o seu olhar em relação a este público, e procura “reconhecer a criança como um ser que, mesmo em formação, tem uma realidade existencial concreta e peculiar, com uma vida própria que deve ser respeitada em sua singularidade” (SESC, 1986, p. 13).

Neste sentido, a instituição mantém a atenção voltada à primeira infância, infâncias e juventudes, e atua por meio de programas direcionados a faixas etárias específicas, como o Espaço de Brincar (zero a seis anos), o Curumim (sete a doze anos), e o Juventudes (treze a

vinte e nove anos). Esta composição busca focar nas necessidades de cada faixa etária com ações *para, com e sobre* bebês, crianças e jovens, através do desenvolvimento de projetos e atividades exclusivas que buscam o olhar para as singularidades destes públicos, segundo Santiago (2015), reflete:

[...] a disposição para a percepção das construções das culturas infantis exige que nos (re)alfabetizemos em outras linguagens, de maneira a abrir nossos ouvidos para todas as vibrações a fim de compreender os modos pelos quais as crianças constroem suas culturas e suas relações com o mundo. (SANTIAGO, 2015, p. 98).

De forma a manter uma atenção para as diferentes expressões e ações que podem continuar a contribuir para o bem-estar deste público, o Sesc São Paulo também atua no âmbito esportivo com o programa Esporte Criança (03 a 12 anos), e oferece uma vasta programação voltada para as linguagens artísticas (teatro, literatura, cinema, exposições, circo, música, dança), além das atividades com foco na educação ambiental, tecnologias, entre outras. Assim, as crianças podem interagir e vivenciar atividades que colaboram para o seu desenvolvimento, na qual, Friedmann (2013) traz uma reflexão com olhar para a cultura infantil como:

[...] um tecido de fios diversos: da cultura da família da mãe, da cultura da família do pai, da cultura criada por cada criança, a partir da sua natureza, da cultura da escola, da cultura dos seus grupos. Cada ser humano ‘carrega’ uma cultura que irá se misturar com outras. Cada um ‘herda’, reproduz, adentra e incorpora elementos das diversas culturas. (FRIEDMANN, 2013, p. 63).

A partir destas reflexões, ressalta-se um olhar plural da instituição sobre as infâncias, reconhecendo que não há uma única infância, e sim múltiplas infâncias, que compõem um universo rico a ser cuidado e olhado em suas particularidades. Para Friedmann (2018, p. 5), se faz essencial “possibilitar que as crianças vivam plenamente suas infâncias a partir das suas expressões e ressignificar ações adequadas a interesses e necessidades dos diversos grupos infantis – na família, na escola, na comunidade”. Tais ações, conforme citado anteriormente, partem das práticas de educação não formal, que, de acordo com a continuidade e as bases reflexivas em Friedmann ([2016]):

A educação não formal tem importante influência na educação das crianças. Nesse contexto, elas participam de grupos de convivência com atividades oferecidas nas ruas, ONGs, comunidades, clubes, museus, centros de convivência, [...] Nestes espaços usufruem de propostas que procuram motivar e atender crianças e pais, que têm inspirado educadores e contribuído para o desenvolvimento das crianças. Nesses contextos, culturas infantis são transmitidas, resgatadas e ressignificadas. (FRIEDMAN, [2016], p. 10).

Neste sentido, com a realização destas ações, a instituição também busca promover o encontro entre as infâncias e juventudes, de forma a proporcionar possibilidades de experimentação, trocas e convivências, com atenção às diversidades e marcadores sociais que permeiam o universo destes públicos.

Desde o ano de 2020, quando teve início a Covid-19, foram desenvolvidas, dentro de um contexto desafiador, novas metodologias para atendimento das crianças, jovens e familiares, com atividades remotas criadas pelas equipes de educadores e educadoras dos programas infanto-juvenis. Novas formas de se chegar próximo a este público, por meio de diferentes recursos, e, dentro das possibilidades, foram adaptadas para a manutenção dos vínculos⁹ e com atenção a protocolos de segurança. Dentro desta realidade que se impôs de um dia para o outro na vida das crianças e dos profissionais que atuam no programa Curumim, por exemplo, os processos de escuta têm se tornado ainda mais necessários para entendimento das necessidades e anseios das crianças, o que tem empreendido um grande empenho de todas as equipes, no qual, se incluem estas educadoras e educadores atuantes em diferentes territórios¹⁰. Além do mais, passaram a ser realizadas as programações artísticas semanalmente, aos sábados, transmitidas nas redes e canais do Sesc São Paulo com foco neste público, colocando em movimento a atuação teatral, circense, literária e musical de diferentes grupos, coletivos e artistas.

3.1 O CURUMIM

O Curumim teve o início de suas ações no ano de 1987 pelo Sesc São Paulo. Este programa foi criado em um período no qual, entre os marcos históricos sociais, estavam: o reconhecimento da mulher no mercado de trabalho, fazendo com que estas se ausentassem por mais tempo de seus lares; a perda abrupta dos espaços urbanos para as crianças brincarem, em razão do aumento da circulação de veículos nas ruas e avenidas; a ocupação dos espaços por novas construções arquitetônicas e, conseqüentemente, pelo crescimento da falta de segurança; e a falta de oportunidades de atividades voltadas para o lazer e desenvolvimento infantil, fora do âmbito escolar. Vale lembrar que *curumim* conforme citado em capítulos anteriores, é uma

⁹ Para saber mais sobre um pouco do que foi realizado no programa Curumim de abril 2020 a abril 2021, ver “Pelos crianças” (2021).

¹⁰ Vídeo com parte das ações desenvolvidas em tempos de pandemia de Covid 19 no programa Curumim, ver “Como manter vínculos afetivos em tempos de pandemia?” (2021).

palavra que procede da língua indígena Tupi, e quer dizer rapaz, menino, jovem, o que no programa Curumim se direciona a todas as crianças.

Para o desenvolvimento do programa, um corpo técnico de profissionais da época elaborou o primeiro documento de referência que passou a nortear as ações voltadas para o público infantil no Sesc São Paulo, em 1986: o Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (P.I.D.I.), que traz como pressupostos:

[...] Considerar que a crianças têm uma realidade existencial concreta e peculiar, com uma vida própria que deve ser respeitada em sua singularidade; - considerar os valores do presente, próprios do universo infantil [...] - reconhecer o direito da criança à informação sobre todos os aspectos de sua existência enquanto individualidade e enquanto ser social [...];- assumir a ludicidade como o valor básico de toda ação pedagógica, única forma de preservar na criança sua identidade e própria razão de ser: a vida como brinquedo, que é seu modo de vivenciar e compreender o mundo; [...] (SESC, 1986, n.p.).

Estes pressupostos trazem a reflexão de que o Sesc São Paulo, em 1987, antes do lançamento do ECA, traz o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, de forma a valorizar as suas realidades e a ludicidade, entre outros valores, que vão ao encontro dos princípios da Convenção dos Direitos da Criança (1989) (REIS *et al.*, 2019).

O programa Curumim foi criado a partir de uma leitura sensível e cuidadosa da Instituição sobre as necessidades que as infâncias apresentavam dentro do contexto social e econômico que se apresentava na época. De acordo com Teixeira (2015):

[...] percebeu-se o reconhecimento de que a família, a escola e os órgãos de assistência revelaram-se insuficientes para suprir as carências infantis. A atitude tomada pelo SESC paulista ao criar tal programa foi oferecer serviços de lazer e de educação especialmente dirigidos às crianças dependentes de comerciários inscritos no SESC/SP. A iniciativa possibilitou uma ação processual com finalidades educativas em ambientes descontraídos. Sua criação em 1987 atendia uma carência social por ações efetivas em prol da criança sem alternativas para desfrutar de tempos e espaços para brincar fora do ambiente escolar. (TEIXEIRA, 2015, p. 32).

Neste contexto, o Curumim foi criado para atuar no âmbito da educação não formal, direcionado a crianças de sete a doze anos, como uma forma de resposta à sociedade sobre a necessidade de se oferecer projetos educativos e acessíveis ao público infantil, com base na ética, cidadania e multidisciplinariedade.

Desde a sua criação, o programa teve como finalidade facilitar o processo de socialização e estimular a autonomia da criança (TEIXEIRA, 2015).

Vale ressaltar que o Curumim não tem o propósito de gerar conflitos com a escola e com outros processos de educação formal, de uma maneira geral. De acordo com Justino (2017):

O Sesc São Paulo entende a escola como detentora de saberes e papéis que só cabem a ela, e não tem a intenção de substituí-la ou mesmo caracterizá-la como de menor importância. Sua proposta de educação é não formal, pois parte de outras especificidades, de outros olhares, de outros pontos de vista e perspectivas acerca do entendimento do que pode ser educar, e pensa de uma maneira diferenciada ao propor esse olhar a criança como ser no mundo, dotada de cultura própria e específica. (JUSTINO, 2017, p. 14).

Sendo assim, o Curumim, como um programa de educação não formal, não contrapõe a escola, mas entende que ambos contribuem para os processos educativos e desenvolvimento das crianças. Desta forma, Justino (2017) vem reforçar que:

Existem diferenças na organização e planejamento dos temas que são desenvolvidos na educação não formal e mesmo na maneira como são mediados, não se trabalha somente com saberes já considerados consagrados e com reconhecimento, mas busca relevância de forma a priorizar o público de atendimento, nesse contexto prioritariamente os servidores do comércio e seus dependentes, mas também com acolhimento a pessoas não matriculadas no SESC. (JUSTINO, 2017, p. 21).

O público prioritário atendido no Curumim são as crianças dependentes das trabalhadoras e dos trabalhadores das áreas de comércio de bens, serviços e turismo, cuja renda familiar deva ser constituída de até três salários-mínimos¹¹, e que sejam matriculadas em escolas públicas. No ano de 2021, em meio ao período de pandemia, o programa continuou as suas ações de forma remota, com 3429 crianças inscritas¹².

O corpo de profissionais que atuam diretamente com as crianças inscritas no Curumim ocupa o cargo de Educadores em Atividades Infanto-juvenis. A partir do meu trabalho, como uma das atuantes no programa a partir da Administração Central do Sesc São Paulo, desde 2018, considero um grupo de profissionais altamente qualificado, com formações diversas, que ampliam a qualificação de suas atuações práticas no cotidiano a partir da construção conjunta com as crianças, e que, ao mesmo tempo, buscam embasamentos e inovações por meio de pesquisas e formações constantes. De acordo com Renata Pires Pinto (2018), uma das educadoras do programa, o corpo de educadoras e educadores:

¹¹ Atualmente (2021), no Brasil, o valor do salário-mínimo corresponde a R\$ 1.100,00 (Hum mil e cem reais).

¹² Dados de fevereiro de 2021.

[...] é composto por profissionais de diversas formações – artistas plásticos, educadores físicos, cientistas sociais, atores, psicólogos etc. – [...] que atuam diretamente com as crianças no dia a dia do Programa Curumim, tendo como norte desenvolver o conceito de criança cidadã junto dos educandos. Criando um ambiente de respeito e cooperação, pretende-se garantir os direitos ao lazer, ao brincar, construir valores, dar voz e protagonismo à infância. (PINTO, 2018, p. 80).

O requisito de formação para atuação no programa é o nível superior em licenciatura ou bacharelado na área de humanidades. Desta forma, o corpo técnico é composto de profissionais com diversas formações acadêmicas, entre elas: Educação Física; Psicologia; Comunicação Social e Jornalismo; Ciências Sociais; História; Geografia; Pedagogia; Biologia; Administração de Empresas; Artes Cênicas e Artes Visuais; Música; entre outras.

A partir de um olhar para as práticas conceituais do Curumim, e do seu olhar como educadora atuante no programa, Pires (2018, p. 80) descreve: “encontro na possibilidade de desenvolver pesquisas uma forma de refletir, repensar e realizar ações pedagógicas no meu trabalho prático diário, sempre em busca de dar enfoque às vozes e aos interesses das crianças que ali partilham um pouco de seus cotidianos”. Quando a educadora se remete aos cotidianos, também se refere às realidades e aos distintos territórios onde o programa é desenvolvido.

O Curumim acontece em 33 unidades do Sesc São Paulo, situadas em bairros da capital, e em algumas cidades do interior e do litoral. De forma presencial, funciona no período do contraturno escolar, com periodicidade regular de duas a quatro vezes por semana, com duração de três horas e meia cada encontro. Com o desenvolvimento deste programa em 33 localidades com realidades distintas, uma de suas bases conceituais é pautada no *Diálogo com o Território*¹³, e, a partir dos conceitos sempre abordados pelo geógrafo brasileiro Milton Santos, cada território é visto como lugar de múltiplas interfaces: culturais, afetivas, espaciais, paisagísticas, econômicas, sociais, entre outras. Ou seja, o território é repleto de conteúdos que proporcionam experiências que interferem na vida de todos que o ocupam; e que são espaços de aprendizagens contínuas.

Na cidade de São Paulo, na região Central, estão: o Sesc 24 de maio; Bom Retiro; Carmo e Consolação. Na Zona Oeste, estão: o Sesc Pinheiros e Pompeia. Na Zona Leste: o Sesc Belenzinho e Itaquera. Na Zona Norte está o Sesc Santana. Na região Centro-Sul, está o Sesc Vila Mariana. Na Zona Sul, o Sesc Ipiranga; Campo Limpo; Santo Amaro e Interlagos. Na região da grande São Paulo, estão o Sesc Osasco e Sesc Guarulhos. No grande ABC, está o Sesc Santo André. No litoral, estão o Sesc Bertioga e Santos. Na região do Vale do Paraíba, estão: o Sesc São José dos Campos e Taubaté. Na região do Vale do Ribeira, está o Sesc

¹³ Projeto do Sesc Ipiranga em diálogo com o território, a partir de um olhar para as crianças da comunidade de Heliópolis (CURUMIM..., 2020).

Registro. E, nas demais cidades do interior, localizadas entre 59 e 510 quilômetros da capital, estão: o Sesc Jundiaí; Sorocaba; Campinas; Piracicaba; São Carlos; Araraquara; Bauru; Ribeirão Preto; São José do Rio Preto; Catanduva e Birigui.

Neste sentido, Friedmann (2016, p. 18), ao definir o território como um ambiente habitado pelas diversidades das infâncias, afirma que “considerando a diversidade de grupos, culturas, realidades e equipamentos ou espaços em que convivem – requerem cuidado, respeito, ética e posturas para os quais todos precisamos estar atentos”. Nesta direção, Pinto (2018) traz mais uma reflexão e descreve a partir de sua atuação como educadora que:

[...] o diálogo entre o ambiente microssocial formado no momento do Programa Curumim e os universos de significação macrossocial que cada criança tem consigo é ininterrupto. O Sesc se torna um espaço de convivência transversal e, muitas vezes único, na experiência destas crianças, onde elas aprendem a conviver com as diferenças. (PINTO, 2018, p. 82).

As crianças que frequentam o Curumim, muitas vezes, não residem no território no qual a unidade do Sesc está situada, pois, às vezes, se deslocam de seus bairros de acordo com o local de trabalho de seus responsáveis, como acontece com algumas crianças que frequentam o Curumim nas unidades da região central da cidade, e residem em outros bairros. Desta forma, a criança passa a se relacionar com o que o território a oferece. Pode-se exemplificar esta situação com a Carta Curumim escrita pelas crianças do Sesc Consolação, na qual esta relação com o território é declarada:

Temos a sorte de estar bem pertinho da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, onde encontramos livros e histórias toda a semana. Temos o nosso próprio acervo de livros também, para ler aqui e até levar alguns para casa! [...] Como o nosso Curumim acontece em um prédio e não temos muito espaço do lado de fora, adoramos passear! Às vezes aqui mesmo pelo Centro, às vezes em outros Sescs que ficam bem longe daqui.

Com este exemplo se explicita a influência da arquitetura e espaços físicos que a unidade oferece, em um prédio antigo, sem áreas abertas, em que as crianças do Curumim do Sesc Consolação realizam com frequência visitas à Praça Rotary, onde está situada a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, local para o brincar, correr e frequentar a biblioteca. A praça está localizada a poucos metros da unidade.

Neste contexto, integrados a um processo educativo que busca contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, devem ser considerados e respeitados os saberes e fazeres emanados do contexto local. Sendo assim, as ações desenvolvidas no Curumim têm o

propósito de acontecer de forma atenta às demandas e necessidades que são trazidas pelas crianças, por meio da escuta e observação, e com respeito às suas realidades.

No programa Curumim, considerar e respeitar os distintos territórios e diversidade das infâncias, também, se torna uma das formas de dialogar com os princípios da Educação Integral, que é o objetivo mais amplo do programa, pois as ações são desenvolvidas com foco em contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, as atividades são constituídas de experimentações culturais, artísticas, corporais, além de ações voltadas para a educação ambiental e alimentar, e saúde bucal. De acordo com Friedmann (2020), a educação integral é a forma de:

[...] educação que considera o ser humano e seu processo de desenvolvimento, em suas várias dimensões – intelectual, física, emocional, social, cultural, moral -, uma educação que se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades. Nesses contextos, crianças passam a ter vez e voz, e suas opiniões, interesses, necessidades e pontos de vista e expressões singulares passam a ter um lugar de prioridade no palco da escola, da família e da comunidade. (FRIEDMANN, 2020, p. 44).

No Curumim¹⁴, também são proporcionadas as vivências em ambientes com a presença da natureza, passeios com temas específicos ou que ocorrem somente para proporcionar o livre brincar em diferentes espaços que promovam experiências lúdicas, pois o programa valoriza o brincar como um dos instrumentos que integra o desenvolvimento e a ampliação do repertório das crianças. De acordo com Antonio (*apud* FRIEDMANN; ROMEU, 2016, p. 31), “brincar livremente, junto com outras crianças, em relação com a natureza, é uma experiência de aprendizagem e de felicidade insubstituíveis. Alimenta o sentimento da criança de estar viva, descobrindo e elaborando a vida”. Neste sentido, o Curumim tem na ludicidade um dos seus valores mais abrangentes, valor este que parte de um conceito que ainda requer um amplo entendimento e que não deve se restringir somente em uma dimensão recreativa.

Esta ludicidade adentra a atuação das equipes, de forma que os educadores e educadoras reconhecem o seu papel dentro do universo lúdico da criança, conforme menciona a educadora do Sesc São Paulo Joyce Xavier Salustiano (2018):

As crianças me levaram por tais caminhos de aprendizado naturalmente; como contar até trinta e sair para procurar esconderijos, estava perto de encontrar muitas pistas sobre a mulher que sou e sobre o quanto as crianças refletem este humano que sabemos tão pouco. Nas brincadeiras que imitavam a vida, elas repetiam de maneira poética a nossa natureza, a nossa casa, o nosso trabalho, os nossos mistérios e os universos. (SALUSTIANO, 2018, p. 54).

¹⁴ Para conhecer mais sobre as ações do programa, “Aprender brincando...” (2018).

Esta reflexão traz o reconhecimento da brincadeira como forma de representação da vida, por meio da ludicidade, que também contribui para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Teixeira (2015, p. 32), “neste sentido o elemento lúdico age como instrumento educativo orientado pela tentativa de promover a experimentação, a manipulação e o contato direto com processos para a formação global da criança”.

Educadores e educadoras da equipe do Curumim da unidade do Sesc Santos (EDUCAÇÃO..., 2017, *online*) definem a educação integral a partir do programa como uma forma de “atuar numa perspectiva inter e transdisciplinar (com linguagens artísticas, físico-esportivas, alimentação, saúde, diversidade cultural), o livre brincar, além de trabalhar com processos que incentivem autonomia, o empoderamento, a participação e a corresponsabilidade”.

De forma a considerar a escuta um instrumento primordial para contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com base na prática de uma educação cidadã, no Curumim, a horizontalidade entre crianças, educadores e educadoras é um fator primordial. De acordo com Jussara de Paulo Justino, a partir de suas experiências como educadora:

Enquanto educadora do Programa Curumim do SESC em Araraquara, tenho a oportunidade de me aproximar e vivenciar outras formas de educar, bem como de também ser educada, que são cotidianamente construídas em minha convivência com as crianças. Trata-se de um movimento contínuo de trocas que suscita processos de desconstrução e de resignificação de minha prática docente. Talvez por estar imersa em um contexto de aprendizagem onde posso maravilhar-me com a infância e com a educação em outra dimensão, carregadas por denúncias e anúncios, eu acesse uma compreensão mais integral da vida, um olhar de deslumbramento ao qual muitas vezes esquecemos quando adultos. (JUSTINO, 2017, p. 16-17).

Esta experimentação descrita por Justino (2017) indica o processo de uma escuta atenta às crianças, dentro dos seus processos de atuação no programa. No Curumim, “a relação entre crianças e educadores é pautada pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos” (SESC, 2020, p. 11). Neste sentido, dentro dos conceitos do programa Curumim:

[...] a criança é compreendida como capaz de opinar sobre o que lhe diz respeito pela mútua aprendizagem, pela busca da coerência entre teoria e prática, pela convivência e por meio de práticas ancoradas na vivência de valores éticos e democráticos. Essa vivência, por sua vez, tem como premissa o processo político de corresponsabilidade no exercício de direitos e de deveres individuais e coletivos. (SESC, 2020, p. 11).

Conclui-se com mais uma reflexão de Friedmann (2020, n.p.), que, ao valorizar a escuta, “as crianças passam a ocupar um lugar de centralidade, protagonismo e participação na construção do projeto político pedagógico da instituição, a partir das suas realidades, interesses,

necessidades e vozes”. Desta forma, de acordo com o documento de referência que traz as bases conceituais do Curumim, o programa “busca incorporar em seus processos educativos uma educação cidadã, participativa e dialógica, no qual valoriza a convivência por meio de escuta empática e horizontal, confiança, solidariedade e satisfação pessoal, indissociável do bem comum” (SESC, 2020, p. 11).

Para Friedmann (2020, n.p.), “crianças têm a possibilidade e o direito de se formarem como sujeitos autônomos, críticos, e de assumirem responsabilidades”.

Neste contexto, as ações do Curumim com foco no desenvolvimento integral das crianças e pautadas nos valores do programa buscam somar na formação de cidadãos solidários, conscientes, atuantes e comprometidos com a sociedade que integram.

3.2 O MEU ENCONTRO COM O CURUMIM

Quando entrei em 1995 no Sesc São Paulo, iniciei a minha atuação no polo avançado do Sesc Campinas, na cidade de Sorocaba. Neste local, as ações aconteciam de forma diferente das unidades, por ser uma localidade com atividades pontuais, e não uma unidade operacional com uma programação intensa. Não conhecia o Curumim, mas sabia de um programa específico com crianças na área de educação não formal.

Fui me encontrar com o programa mais precisamente em 1999, na cidade de Bauru, quando estava realizando os trâmites de transferência para aquela unidade. Notei que tais crianças circulavam pela unidade do Sesc de uma forma espontânea, sem filas, sem as formalidades que até então eu tinha como referência nas escolas.

Chamou-me atenção a maneira como as educadoras e educador da época falavam com as crianças de uma forma aproximada, dialogando com carinho e acolhimento. Com o tempo, fui me aproximando e reconhecendo o valor do trabalho que era dedicado àquelas crianças, com projetos que buscavam o diálogo com a cidadania, meio ambiente, artes, literatura, o livre brincar, o conhecer e passear por diferentes áreas e lugares da região de Bauru, entre outras atividades.

Este livre brincar, concentrado em um momento denominado de *Horário Livre*, que integra o cotidiano do Curumim, era e continua a ser destinado, ao tempo para as crianças aproveitarem da melhor forma, brincando, conversando, não fazendo nada, e a equipe de educadoras e educadores sempre estava atenta ao que se passava no período. Anos depois, aprendi com as equipes de educadores e educadoras que o observar e o conversar com as

crianças no momento do Horário Livre também compunham processos de escuta e detecção de demandas por meio das diferentes expressões das crianças.

Para descrever o entendimento do Curumim nestes primeiros contatos, trago uma reflexão da educadora Andreia Reis, que atua no Sesc Sorocaba, referente ao programa:

O fato do Curumim se estruturar de forma aberta, abre caminhos para explorar possibilidades diversas, além das multiplicidades de linguagens: artes, meio ambiente, saúde, esportes, nutrição, tecnologia entre outras, o que permite utilizar-se de vários vieses educacionais. O planejamento e a avaliação são fundamentais, além da pesquisa e criatividade. No entanto, outro fator de suma importância é a escuta das crianças, afinal é pra elas e com elas que o Programa se constrói. (REIS, [2018], p. 6).

Mais tarde, no ano de 2010, após passar por Bauru e a antiga unidade do Sesc na Avenida Paulista, me encontrei novamente com o programa, mas continuava com as minhas linhas de atuação distantes, em outras áreas do Sesc. Mais precisamente em 2015, quando fui convidada a assumir a supervisão do Núcleo de Ações Educativas no Sesc Consolação, me reencontrei de forma aproximada com o programa, e a partir de então se iniciou uma relação que se dá até os dias de hoje em diferentes circunstâncias. Este núcleo era integrado com ações voltadas para as infâncias, idosos, turismo social, educação para a sustentabilidade, diversidade cultural, direitos humanos, entre outras ações. E os programas infanto-juvenis “Espaço de Brincar”, “Curumim” e “Juventudes” o integravam.

O Curumim no qual me reencontrei me proporcionou o reencontro e aprofundamento nas principais ações norteadoras e atividades que o mantêm. Ao entrar em contato com a equipe de educadoras e educadores que atuavam com as crianças naquela unidade, comecei a reaprender uma série de coisas e a valorizar o quão importante era o diálogo horizontal com as crianças na elaboração dos projetos realizados de forma participativa: o proporcionar o brincar de forma livre, o aproveitamento dos espaços ao redor da unidade no bairro da Vila Buarque e demais lugares da região central, além do programa ser realizado com um cuidado que dependia da atenção de vários setores e funcionários do Sesc Consolação, e não somente da equipe que atuava diretamente com o programa. Por exemplo, sempre, ao iniciar cada ano, a equipe se sentava com os e as profissionais da área de Odontologia para elaborar como as crianças e famílias seriam sensibilizadas com processos de educação para a saúde bucal.

Aprendi com a equipe e as crianças que os processos burocráticos necessários para a contratação de um ônibus para simplesmente levar as crianças para soltar pipa em um parque da cidade tinha um valor imenso para todas e todos, pois algumas crianças moravam em apartamentos pequenos, na região central, e a maioria já não tinha o contato livre em espaços

urbanos para o brincar, fator já abordado anteriormente. Aprendi que carrinho de rolimã, soltar capucheta (pipa), riscar o chão com giz, fazer bolinha de sabão, fazer salame de chocolate e jogar bola tinha um valor imenso, e que estas atividades acolhem parte dos fatores que colaboram para o desenvolvimento das crianças, assim como as outras.

Aprendi que os fatores que reverberam na sociedade, os tempos de conflitos sociais e culturais, desequilíbrios políticos, consumo de medicamentos controlados, todos esses acontecimentos, que muitas vezes se vê a partir dos olhares adultos, integram e refletem nas vidas das crianças, e com elas devem ser trabalhadas e discutidas tais questões.

No Curumim, aprendi que o acolhimento das diferenças é um fator fundamental, e que, embora ocorram conflitos, e questões delicadas a serem trabalhadas, as equipes sempre se atentam para como atuar e acolher as crianças e os seus familiares da melhor forma, contando com o suporte de outros profissionais ligados ao programa e até mesmo com profissionais externos para assessorar. Não se trata de uma tarefa fácil, mas que cada vez mais tem adentrado na realidade do programa. Com o decorrer dos anos, questões sobre racismo, xenofobia, assuntos voltados para gênero e sexualidade, conflitos religiosos, adentraram de forma mais intensa no dia a dia do Curumim, e novas formações e olhares começaram e vêm sendo desenvolvidos para serem trabalhados junto com as crianças e seus responsáveis, e, conforme mencionado anteriormente, a partir da atuação das equipes que trabalham diretamente ou indiretamente com as crianças.

As crianças se encontram em uma fase única conceituada como infância, mas é importante lembrar que cada uma traz consigo uma série de questões que estão envolvidas na sua formação, cada uma parte de uma origem, uma história, uma cultura, diferentes formações familiares, algumas em situação de abrigo, cada uma com uma realidade social e econômica diferente. Algumas são vítimas de situações de vulnerabilidade, preconceito, racismo, entre outras questões, e quando todas se encontram em um único espaço, ações de escuta, de mediação e acolhimento devem ser realizadas para lidar com diferentes situações, hora conflituosas, que demandam processos meticulosos e permanentes, hora com troca de experiências e aprendizados. E, em meio a estas questões, se deve lembrar do bem comum para todas e todas e a atenção para o alcance dos valores do Curumim voltados para a motivação e a busca do desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, práticas de experimentação e de convivência, sensibilização para a cooperação e a valorização da ludicidade.

Mais tarde, já em 2018, quando fui convidada a compor a equipe que atua com a gestão do programa nas 33 unidades, na Gerência de Estudos e Programas Sociais no núcleo de Infâncias e Juventudes, todas estas questões situadas acima perpetuaram de forma mais

aprofundada e demandaram a minha integração e desenvolvimento profissional com atenção para os processos de gestão, acompanhamento, avaliações e suporte às equipes.

Operar na gestão de um programa que dialoga com a diversidade das infâncias requer um olhar transversal, a partir de diferentes ângulos e conceitos. Desta forma, as demais áreas que compõem a gerência onde atuo e demais áreas do Sesc São Paulo devem estar sempre integradas para que o melhor possa ser realizado, orientado, acolhido e oferecido para as crianças, educadores e educadoras. Tais áreas são voltadas para a Diversidade Cultural, Direitos Humanos, e Trabalho Social com Idosos. Sendo assim, no que se atenta ao desenvolvimento das crianças, nesta gerência se traz, também, o olhar para as questões geracionais, de gênero e sexualidade, de negritude e racismo, reconhecimento e respeito aos povos e comunidades tradicionais e indígenas, direitos humanos, questões de refúgio, vulnerabilidades sociais, entre outros temas. Neste sentido, a atuação nesta gerência traz o suporte das demais áreas para esse olhar integrado para as infâncias. Além de um diálogo com as outras Gerências do Sesc São Paulo voltadas para as ações artísticas, saúde, alimentação, infraestrutura, compras, licitações, criações gráficas, designer de produtos, entre outras. Aí se reforça parte de um provérbio africano, *“é preciso de uma aldeia inteira para cuidar de uma criança”*.

Valorizar o tempo e realidade de cada equipe, de forma a considerar que atuam em diferentes unidades, com realidades de infraestrutura e localizadas em distintos pontos da cidade e do estado de São Paulo, requer muita atenção, pois as diretrizes e orientações têm que ter um equilíbrio para serem direcionadas, sem deixar de lado o bem comum e propósitos das ações e valores do programa.

Não posso deixar de mencionar que a experiência de atuar no Curumim traz consigo risos e alegrias, situações inusitadas e inacreditáveis, surpresas, descobertas, sustos, confrontos, desafios, necessidade de equilíbrio, discernimento e paciência, mas que integram muito aprendizado e realização.

As ações de gestão partem da solicitação de compra de canecas à busca de alternativas para orientar e atender famílias em situação de vulnerabilidades, como é o caso da pandemia, que tem agravado inúmeras questões socioeconômicas e de saúde das crianças.

É preciso muito escuta de quem atua direto com as crianças, para que se avalie e se busque os melhores caminhos, orientações e providências para assessorar as equipes.

Sempre reflito que o Curumim é um cartão de visitas do Sesc São Paulo para toda e qualquer ação voltada para as infâncias. Para quem atua com programações direcionadas para as infâncias em diferentes vertentes, considero necessário um olhar e aprendizado a partir das crianças e suas vivências no Curumim, porque esta aproximação, no meu caso, trouxe um olhar

mais sensível para como caminhar com o desenvolvimento e olhares para projetos direcionados para e com o público infantil.

Atuar no Curumim – e com as ações infantis – é um exercício constante de escuta e busca de entendimento. São estudos, leituras e aprendizados que não se cessam, pois a cada dia as crianças e a própria sociedade, na qual estão inseridas, trazem novas perspectivas, novas exigências e necessidades de novos olhares para este universo. Desta forma, se faz necessário um preparo constante. Motivos estes que me trouxeram a este curso de pós-graduação.

Faz-se importante mencionar que toda a descrição de minha experiência profissional se deu – e continua acontecendo – com e sob a orientação de minhas gestoras e meus gestores, e com a atuação conjunta com grandes parceiras e parceiros de trabalho que integraram e que continuam integrando toda esta jornada.

4 PROCESSOS DE INSPIRAÇÕES – METODOLOGIAS

Conforme mencionado no início deste trabalho, as escritas destes capítulos partem das minhas experiências pessoais e profissionais, e adicionam referências escritas por outras e outros profissionais do Sesc São Paulo que atuam e que atuaram nos programas infanto-juvenis que a instituição desenvolve, sendo a maioria no programa Curumim. Agregar o olhar e reflexões destas e destes profissionais foi fundamental para a construção de todo este processo reflexivo, pois são trazidos seus pontos de vistas integrados com suas experiências pensadas, criadas e vividas, com o público infantil, de forma consistente e cuidadosa.

Busquei agregar a esta produção escrita o embasamento nos conceitos e estudos realizados pela minha orientadora, Adriana Friedmann, cuja referência é reconhecida nacionalmente e internacionalmente sobre a escuta e respeito às expressões das infâncias.

A partir da descrição sobre o programa Curumim, realizado pelo Sesc São Paulo, com abordagem à Conferência Curumim, que teve como parte do processo a escrita de cartas por 32 grupos de crianças, também será realizado um esforço de trazer uma expressão de suas “vozes escritas”, pois, para chegar ao tema proposto, desde o início, tive a ciência de que a minha forma de ouvir as crianças seria por suas expressões escritas. Fui uma das participantes do projeto que originou a escrita destas cartas, o qual foi um momento muito marcante na minha vida, que me levou a adentrar de forma mais aprofundada no universo de escuta das infâncias.

Sem abandonar um olhar realista para as infâncias que vivem distintas realidades, conforme citado anteriormente, por meio da análise reflexiva sobre estes percursos escritos nas cartas pelos grupos de crianças, busca-se integrar um olhar mais sensível, sem abandonar o objetivo central do trabalho, que pretende trazer reflexões sobre os direitos de expressões e de escuta das infâncias. Neste sentido, reforça-se a prática de uma escuta que transcende o ouvir e que deve perpassar pela prática de olhares mais sensíveis para as crianças a partir de suas diversas expressões, como o brincar, o se movimentar, o desenhar, e até mesmo o de ouvi-las a partir de seus silêncios.

Busca-se também neste trabalho a ampliação da prática deste olhar sensível, a partir da poesia, na qual, em alguns momentos, são trazidas interpretações a partir de reflexões como a de Antonio e Bregalda (2018), que trazem na experiência poética:

[...] uma das formas mais intensas de despertar esse sentimento de estarmos vivos, junto com os outros, fazendo e refazendo a existência. Nos poemas as palavras têm séculos, algumas tem milhares de anos e, ao mesmo tempo, acabam de nascer, removem as cinzas da língua, recomeçam o mundo, dão seguimento à criação da vida a que todos pertencemos. (ANTONIO; BREGALDA, 2018, p. 7).

Este caminho epistemológico voltado para uma ponderação integrada a um olhar poético é pautado nas escritas e reflexões da professora Katia Tavares e do professor Severino Antonio, que me apresentam, desde 2019, formas diferentes de contemplar, escutar e tentar decifrar as expressões das infâncias a partir de um olhar sensível e poético. “Nossos dias precisam primordialmente desta arte de cura” (ANTONIO, 2020, p. 15).

Estas reflexões que integram epistemologicamente conceitos poéticos se dão como forma de trazer uma leveza e ao mesmo tempo ilustrar este trabalho, que inclui o que defini como “vozes escritas” das crianças. Considero a poesia, em si, um ato de dar vida aos sentimentos e vivências por meio das palavras. Uma das reflexões parte da leitura de Antonio (2020, p. 15), que, ao descrever os “*Contos-poema*”, os define como uma *poética-política*: “tornar visível vidas invisíveis, com ressurreição de vozes e de histórias, recriação de sentido e de esperança. Cotidianamente. Consterlamente”. E esta esperança vai ao encontro da prática do “esperançar”, verbo criado por Paulo Freire, e parte integrante de todas as suas obras e ensinamentos.

Sendo assim, também considero este trabalho como um diário comentado a partir de sentimentos, inspirações, experiências, pesquisas, descrições e poesias, que se encontram com as vivências e aprendizados conquistados durante este curso de pós-graduação. Mas que, ao mesmo tempo, busca trazer um olhar político, um posicionamento sobre a importância de olharmos e lutarmos pelos direitos de expressões e conscientização do mundo adulto para a escuta das crianças, a partir das simples escutas cotidianas às mais intensas solicitações de atenção às suas necessidades, anseios, até mesmo, de uma forma bem conscienciosa, de seus desejos.

4.1 A REVISÃO DO PROGRAMA CURUMIM

Antes da realização da Conferência Curumim, em 2019, foi percorrido um longo processo iniciado no ano de 2016, com a revisão dos conceitos, metodologias e estruturas que integravam o Curumim. Quando o programa foi criado em 1987, as ações partiram de um documento elaborado com bases pedagógicas, reflexões e realidades da época.

Este documento, conforme citado em capítulos anteriores, foi denominado P.I.D.I. (Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil), e norteava de forma reflexiva e sistemática as ações do Sesc São Paulo que fossem direcionadas às crianças. Passados quase 30 anos e com muitas mudanças que permeavam o universo das infâncias nos âmbitos pedagógico, social, cultural, econômico e legislativo, em 2016, passou-se a revisar e refletir sobre como o programa Curumim estava atuando e os caminhos para o aprimoramento e inovação em suas práticas educativas.

De acordo com Pontoglio (2018, p. 57-58), desde a sua concepção, o Curumim manteve – e mantém até os dias atuais – “o respeito aos valores próprios do universo infantil; o direito da criança à informação; a ludicidade como valor básico de toda ação pedagógica e como instrumental educativo”. Desta forma, a intenção da revisão não era extrair as essências do programa, e sim atualizar contextos.

Sendo assim, foi proposta a criação de um novo documento compondo a atualização das bases conceituais e metodológicas do programa Curumim; não extrai, então, a essência do primeiro documento, o P.I.D.I., pois este foi concebido a partir de uma realidade temporal, na qual não se altera a concepção de infância e dos seus direitos, mas sim a ampliação de olhares a partir de uma atualização.

Participaram da revisão, inicialmente, todo o corpo de profissionais que atuavam diretamente no Curumim, e, no decorrer das ações, mais funcionários se integraram ao processo. Como suporte, buscou-se profissionais de referência nacional e internacional, em outras instituições atuantes no âmbito da educação não formal, para que viessem a contribuir com suas experiências, e que fossem ao encontro de uma forma reflexiva, do que se buscava para uma inovação conceitual e metodológica. Os profissionais externos que vieram a contribuir eram educadores oriundos de projetos, iniciativas e instituições que atuam com práticas pedagógicas com base no diálogo com o território, gestão participativa com crianças, diversidade das infâncias, educação integral e cidades educadoras e princípios da pedagogia Waldorf.

Após os períodos reflexivos, o Curumim passou a ter os principais valores que norteiam primordialmente o programa, a ludicidade, protagonismo, experimentação, cooperação, convivência e autonomia.

A revisão do Curumim, em suas bases conceituais e metodológicas, também foi acompanhada de revisão em seu Eixo Estrutural, pois, a partir do olhar das distintas realidades e territórios onde o programa acontece, se reconhecem os diferentes contextos socioculturais, condições espaciais, materiais e temporais nos quais o programa acontece. Integram o Eixo

Estrutural: os critérios de acesso ao programa a partir do seu público prioritário, o calendário de atividades, a orientação sobre a necessidade de horas de planejamento e de avaliação das equipes, número de crianças por educadoras e educadores, a sala de referência que acolhe parte das atividades nas unidades e o uniforme das crianças.

Desta forma, foi necessária a criação de um escopo que trouxesse ao programa uma unidade na diversidade. De acordo com o documento que descreve o “Eixo Estrutural e Bases Operacionais do Programa Curumim”, concretizado em 2019, “a consolidação do Eixo Estrutural visa estabelecer referências para o planejamento e desenvolvimento das ações, de forma a garantir a qualidade da ação pedagógica considerando as demandas que surgem a partir da escuta atenta dos sujeitos nele envolvidos” (SESC, 2019, p. 5).

A partir do Eixo Estrutural também foi necessária a consolidação das “Orientações Operacionais” devido às necessidades de alinhamentos de questões práticas e de fluxos que integram o dia a dia do programa, e que, se não estiverem alinhados, prejudicam a solidificação de suas bases conceituais e metodológicas. Tais orientações focam em: “facilitar o cotidiano das equipes por meio do alinhamento dos procedimentos, organizar as informações que são necessárias para o levantamento de dados, preservar os históricos referentes ao Programa e, principalmente, favorecer a qualidade de execução dos processos pedagógicos” (SESC, 2019, p. 10). Esta parte é composta por procedimentos administrativos, formulários de registros de dados e demais documentos que integram o programa.

Ressalta-se que, no âmbito do Eixo Estrutural do programa, prevê-se adequações pós-pandemia quando retornarem as ações presenciais com as crianças, mas as bases conceituais e metodológicas permanecem na essência do programa.

Poderá ser observado, nos próximos capítulos, como as crianças trarão, em suas escritas, os conceitos e metodologias do Curumim refletidos em suas vivências com o programa.

4.2 A CONFERÊNCIA CURUMIM

A Conferência Curumim partiu de um processo que buscou a participação, por meio da escuta e da valorização das vozes das crianças. As reflexões trazidas pelas crianças integraram parte da revisão do programa, e vieram reforçar a necessidade da prática de escutar as crianças dentro dos processos e projetos que as envolvem. Não teria sentido todo um processo de revisão dos conceitos e metodologias do programa, sem escutar as crianças sobre como se sentiam e o que almejavam em relação ao Curumim. Neste contexto, Friedmann (2020) descreve que:

Longe de estar afirmando que escutar e as crianças signifique fazer suas vontades! Acredito que devemos considerar e incorporar algumas das pistas que elas nos dão a partir de seus brincares, de suas produções artísticas, de suas narrativas, de suas preferências, das expressões de seus corpos, movimentos e gestos ‘falas e mensagens [...]’. (FRIEDMANN, 2020, p. 144).

Para tanto, dentro do percurso metodológico para a conferência, as equipes de educadoras e educadores do Curumim atuaram a partir de uma diversidade epistêmica e de escutas para chegar à escrita de cada “Carta Curumim”.

Como suporte às equipes das unidades durante todos os processos antes, durante e depois do evento, foi formada a Comissão da Conferência Curumim, composta por funcionárias e funcionários de diferentes localidades, como uma supervisora do núcleo socioeducativo, uma técnica de referência, duas educadoras, três educadores, duas assistentes da Administração Central, e a equipe do Sesc Interlagos, unidade anfitriã. Este grupo atuou com o propósito de alinhar as informações gerais, procedimentos de logísticas e facilitar os percursos de construções das cartas junto às unidades. Se tornou um canal de aberto ao diálogo para eventuais dúvidas, bem como para trocas e sugestões, de forma a valorizar o compartilhamento das impressões e experiências vividas entre todas as pessoas envolvidas.

Para construção da Conferência, cada grupo de crianças nas unidades do Sesc, em diferentes localidades da cidade de São Paulo e demais cidades do Estado, construiu a sua “Carta Curumim”. Como ponto de partida, as crianças manifestaram a sua opinião sobre o Programa com base em quatro perguntas: “O que é o Curumim?”; “O que ainda não tem no Curumim?”; “Como você se sente no Curumim?”; “O que mudou em você desde que entrou no Curumim?” (CONFERÊNCIA..., 2019).

Os grupos de crianças de cada unidade construíram uma carta a partir de suas realidades, com metodologias próprias, com a lógica da vivência e da experimentação dos valores democráticos, de forma a garantir a representatividade por meio de um processo de elaboração coletiva. Também elegeram em seus grupos os representantes que iriam participar da Conferência. As crianças do Sesc Ipiranga descrevem suas experiências no início de sua carta:

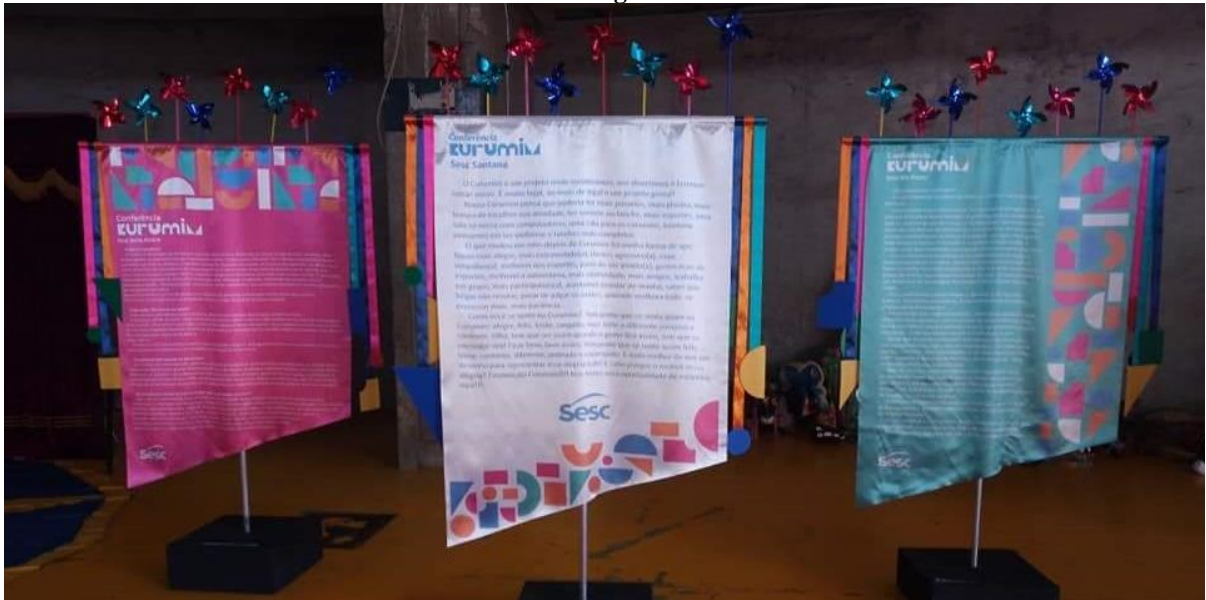
Ser a Comissão Curumim foi uma experiência interessante. Tivemos que defender nossa candidatura e precisamos representar a turma toda! Ficamos em dúvidas se conseguiríamos representar todas as crianças do Curumim. No primeiro encontro da comissão percebemos nossa responsabilidade e descobrimos que representar não é mandar, mas sim ouvir e levar a ideia do grupo todo. É importante não se achar especial por representar o Curumim do Ipiranga e motivar a participação de todas as crianças. Durante todos os encontros olhamos desenhos e textos feitos por todos os participantes e criamos a carta que você vai ler a seguir [...].

Algumas cartas também trouxeram a descrição de alguns processos, como por exemplo a participação das famílias, pois as e os responsáveis pelas crianças foram aproximadas(os) do projeto e tiveram ciência daquilo que estava sendo realizado. Vale ressaltar que, após a conferência, também foram compartilhados com cada responsável os resultados obtidos. As crianças do Sesc Catanduva descrevem como foram as suas experiências no início de sua carta:

Para escrevermos essa carta, nossos educadores nos incentivaram a explorar, junto com os amigos e familiares, as experiências, expectativas e devolutivas ao longo desses anos, pois vários pais já foram Curumins como nós. Além de responder as perguntas, os educadores nos ofereceram possibilidades de outras formas de expressão como: rodas de conversa, oficinas, produção de texto e dinâmicas de grupos. Fizemos tudo em pouco tempo, mas, com muito empenho e participação da turma toda.

Dentro deste percurso metodológico, após a leitura de cada carta, um designer gráfico¹⁵ transformou o conteúdo escrito em cada carta em um estandarte de tecido colorido que foi entregue para cada turma no dia 27 de abril de 2019, quando foi realizada a Conferência Curumim na unidade do Sesc Interlagos (São Paulo), e que contou com a participação de 420 crianças e 160 profissionais, entre educadores e educadoras¹⁶.

Figura 11 – Estandartes com as “Cartas Curumins”, cada grupo de crianças levou o seu para a unidade de origem



Fonte: acervo pessoal dos registros no dia do evento.

¹⁵ O designer gráfico foi Jefferson Duarte, produtor e cenógrafo da empresa Celophane Cultural.

¹⁶ O blog do Curumim do Sesc Osasco traz um registro de tudo que aconteceu no dia da Conferência no Sesc Interlagos (BLOG..., [2021]).

Vale ressaltar que, em abril de 2019, não estava formado o grupo do Sesc Guarulhos, pois a unidade foi inaugurada em maio do mesmo ano, na qual, teve início a 33ª turma de curumins.

Foi uma experiência inédita nos mais de 30 anos de existência do programa e integrou um dia com falas de uma ex curumim que participou do programa no Sesc Interlagos, da educadora com mais tempo de atuação no programa naquele momento, Astrid dos Santos Diehl, do diretor regional do Sesc São Paulo, Danilo Santos de Miranda, além de uma programação artística com inúmeras intervenções circenses e cortejos que representaram a cultura popular brasileira.

Figura 12 – Momentos iniciais da Conferência Curumim com apresentação da educadora Lais Bim Rosine e do educador Carlos Henrique de Souza



Fonte: acervo Centro de Produção Audiovisual do Sesc São Paulo FT Alexandre Nunis

Figura 13 – Momento da fala do diretor regional do Sesc São Paulo Danilo Santos de Miranda durante a abertura da Conferência Curumim



Fonte: acervo Centro de Produção Audiovisual do Sesc São Paulo FT Alexandre Nunis.

Figura 14 – Cortejo do maracatu e artistas circenses durante percurso para o almoço



Fonte: acervo Centro de Produção Audiovisual do Sesc São Paulo FT Alexandre Nunis.

Momentos para o brincar livremente, se alimentar e escovar os dentes, também integraram a programação da Conferência Curumim.

Durante determinados períodos da conferência, para que pudessem ser refletidas e discutidas as quatro questões disparadoras do processo, as crianças foram divididas em grupos de trabalho por cor para compartilharem as experiências que tiveram durante as confecções das cartas.

No momento seguinte, denominado como Assembleia Colorida, foram formados quatro grupos, e cada um relatou a sua carta com as considerações finais, e, também, elegeram entre si dois representantes, para a leitura no encontro final.

Contou-se também com um grupo de desenhistas que colaboraram com o processo, a partir de ilustrações que foram realizadas de acordo com as reflexões finais trazidas pelas crianças. E como forma de registro e documentação simbólica, foi elaborado um outro material gráfico, entregue para as mais de 4 mil crianças que integraram o Curumim em dezembro de 2019, inclusas as já presentes na 33ª. turma do Sesc Guarulhos.

Como ação de encerramento da conferência, foi realizada uma contação de histórias por uma artista, cujo conteúdo foi criado antes da apresentação, a partir dos conteúdos abordados pelas crianças nas assembleias.

Figura 15 – Conferência Curumim - contação de história com Kiara Terra



Fonte: acervo Centro de Produção Audiovisual do Sesc São Paulo -FT Matheus José Maria.

4.3 PERCURSOS REFLEXIVOS SOBRE AS ESCRITAS DAS CRIANÇAS

O nascimento do mundo continua nas palavras
(ANTONIO; BREGALDA, 2019, p. 45).

Com a leitura das 32 cartas, busquei observar a natureza das crianças em expressarem o que realmente sentiam em relação às suas experiências no Curumim, mas que, de certa forma, contavam com o olhar cuidadoso das educadoras e educadores na composição do conteúdo.

Considero as cartas vindas das unidades como um marco simbólico advindo de diferentes processos de escutas, experimentações e preparo para um grande encontro e celebração.

Os processos de escutas têm um propósito de atenção às infâncias, mas todas e todos almejamos e temos a necessidade de sermos escutadas e escutados. Os adultos querem compreender as crianças, e os exercícios de decifrar o outro se fazem entre desafios e de diferentes formas; ao final, vale a pena! Este contexto se traduz no poema de Friedmann (2020):

Para refletir

Todos queremos compreender as crianças,
Porque todos queremos compreender o ser humano.
Porque decifrar quem cada um é
é uma tarefa da existência humana.
E mesmo com tantos saberes,
os afetos e as emoções nos desnorream.
Todo dia, com cada vínculo, com cada criança,
com cada novo acontecimento,
os planejados e os inusitados.
Porque somos tão únicos, tão diferentes e tão iguais...
Porque temos sempre tanto a aprender.
Com cada criança, um novo universo.
Com cada grupo, em cada canto, nas diversas culturas,
Iniciamos um novo capítulo do livro que é o ser humano.
Vale a pena, cada um vale a pena,
Se com verdade e de coração! (FRIEDMANN, 2020, p. 53-54).

As reflexões de Antonio (2020, p. 91) vêm ao encontro deste poema complementando que “a infância está dentro de nós. Dentro de cada pessoa. Potente, a infância resiste à dureza do mundo. Sua resistência está na imaginação, na leveza, na capacidade de ver no mesmo sempre algo novo”.

O percurso que adentrou a leitura das cartas também traz a poesia, que, por meio da genuinidade de expressões, agrega os olhares e vozes infantis, e ressignifica as formas de ver o mundo dos adultos, quando tocados internamente por suas manifestações.

O que chamo de análise das cartas é a busca de uma interpretação das manifestações das crianças quando instigadas e inseridas em processos de escutas e protagonismos. Para realizar este trabalho, acredito que retornei entre quatro e seis vezes a cada uma das 32 cartas. No ano de 2019, a primeira leitura se deu logo ao receber cada uma, e as primeiras sensações foram ansiedade e curiosidade, como, por exemplo, as questões que sempre me acompanhavam: “Como estas crianças estão vendo o programa?”; “Será que estão satisfeitas?”; “Será que realmente o Curumim tem um significado relativo em suas vidas?”. Ou seja: será que nós, enquanto funcionárias e funcionários, estamos cumprindo o nosso papel? Será que a arte criada para os estandartes ficará bonita? Será que caberão todas as cartas?

Era uma mistura de afeto e racionalidade! Essa relação dialética entre afeto e racionalidade me acompanha constantemente, pois em cada trabalho que realizo busco aprofundar-me da melhor forma para contribuir com as demais parceiras e parceiros para a busca de bons e excelentes resultados. O afeto integra o meu prazer em realizar o que tenho como missões em meu trabalho. A racionalidade também está sempre presente, pois compõe os processos de equilíbrios necessários dentro de cada ação que concretizo.

Integrada a tais sentimentos, vem a postura que vejo necessária e consoante à minha atuação diante do programa, a prática do “distanciamento”, conforme a reflexão de Antonio (2009, p. 60): “precisamos do distanciamento crítico para ver o que não havíamos visto, e o que não estamos vendo. Para vermos com olhos de primeira vez, com olhar sempre recomeçado. Para nos libertarmos das imagens desgastadas pela rotina”. Reflito que este distanciamento necessário deve integrar a minha prática cotidiana, como forma de executar um trabalho, com encaminhamentos e conversões em bons resultados, de forma a beneficiar a todos e todas que fazem parte deste processo.

A segunda leitura das cartas se deu como forma de conferência dos formatos para garantir que chegassem configuradas em um arquivo de word para o designer, e a terceira vez compôs as conferências de cada carta já inseridas nas artes gráficas, antes de seguir para impressão. Durante este curso de pós-graduação, voltei às leituras destas “vozes infantis” como parte dos processos de busca de caminhos para configurar este trabalho, até que cheguei às necessidades que deveriam ser pesquisadas e integradas a estas reflexões. E, nas últimas semanas, junho de 2021, busquei relê-las para captar e registrar as essências!

Voltando aos processos de leituras iniciais, em 2019, me atentei à ética para condução dos processos e me chamou a atenção, em meio aos materiais que reli, uma das mensagens que enviei ao designer Jefferson Duarte referente a uma das cartas recebidas: “*Eles encaminham uma carta extensa, eu sinceramente não posso cortar conteúdos para não ser desonesta com o*

processo. Peço que avalie a inserção deste conteúdo a seguir e de alguns desenhos que estão no PDF, se possível”. Esta mensagem se deu ao receber uma carta com mais de dez páginas; foi impossível inserir, pois sua extensão ultrapassava o limite de inserção na criação gráfica. Retornei a carta à unidade e pedi para que revissem formatação, mas que não se tratava de excluir o valor de todo o processo cuidadoso que estava exposto nas mais de dez páginas. Desta forma, destaco que a criação do estandarte foi uma forma simbólica de ilustrar, e ao mesmo tempo deixar registrado em matéria, todo o cuidado que compôs as criações e formações.

Figura 16 – Arte gráfica dos estandartes



Fonte: acervo GEPROS – criação Jefferson Duarte.

A ética presente no processo pode ser traduzida por meio da reflexão de Friedmann (2020):

A ética, tema central que não pode ser deixado de lado quando se trata de processos de escuta e de participação, constitui, um conjunto de normas construídas de forma coletiva, de respeito, humanização, fraternidade e esperança dos grupos humanos, no que se refere a direitos, obrigações, benefícios para a sociedade, equidade, e determinadas virtudes; e também; no que tange à vida de crianças, suas vozes, expressões, produções e comportamentos. (FRIEDMANN, 2020, p. 139-140).

Desta forma, destaco que cada conteúdo exposto neste trabalho compõe as cartas que foram expostas publicamente, e não trata, em nenhum momento, de expor materiais que compuseram o envio das cartas, integrados com desenhos, fotos e demais registros que fizeram

parte dos processos em cada unidade. Os sites mencionados com imagens das crianças são devidamente autorizados.

As cartas expostas nos estandartes foram levadas por cada grupo de crianças para suas unidades, por um tempo, algumas ficaram expostas em espaços das unidades, e depois eram deslocadas para os espaços de referências das crianças durante os encontros do Curumim.

Eu sinto que, de certa forma, embora isso não seja explicitado, as cartas materializadas por meio dos estandartes expuseram um movimento e/ou ação política de declarar de forma escrita as vozes das crianças. Pois pessoas que não conheciam o Curumim teriam a oportunidade de ler algo a respeito, e as que conhecessem poderiam ser tocadas ou tocados de alguma forma.

Neste contexto, retorno a uma das reflexões realizadas no início deste trabalho, com a reflexão de Antonio (2020, p. 15), o que ele define como “*Contos-poema*”, conceituados como uma *poética-política*: “tornar visível vidas invisíveis, com ressurreição de vozes e de histórias, recriação de sentido e de esperança” (ANTONIO, 2020, p. 15). Foi exatamente esta sensação que tive ao me encontrar com esta escrita do professor Severino Antonio. Destaco que se trata do livro *Algumas histórias: encantamentos quase silenciados*, do qual, de sua primeira edição no ano de 2020, tive o grande privilégio de ser presenteada com um exemplar pelo próprio autor, em 2021.

Um outro contexto que acompanha este processo reflexivo é a ciência de que, embora as vozes das crianças componham o propósito de todo o projeto, o olhar do adulto se fez presente e as conduziu em todos os momentos.

4.4 OS COMEÇOS DAS CARTAS

Abro este trecho após ser tocada pelos diferentes formatos os quais as crianças começavam as suas cartas, cada uma de uma forma diferente, buscando trazer a identidade do grupo e o convite ao mundo adulto para que adentrassem em seu universo expressado em palavras.

Foram destacados os seguintes trechos:

Oi, nós somos o Curumim de São José dos Campos e queremos falar um pouco sobre nós!

Nós, crianças do Curumim do SESC Carmo, conversamos sobre as nossas experiências no Curumim.

Olá, todo mundo! Somos os curumins do Sesc Pompeia

Olá, Educadores, tudo bem? Eu sou criança do Curumim Rio Preto e... então... vamos ao que interessa...

Outros grupos, de certa forma, direcionavam a carta à Gerência que atua como gestora dos programas em todo a regional, “e senti ao ler que o recado era dado diretamente as pessoas que a integravam”. De certa forma, sente-se que as crianças estavam direcionando a carta “a alguém” com o propósito de escuta de suas impressões e sentimentos de necessidades em relação ao programa. Neste sentido, destacam-se os trechos:

*Oi, gerência de todos os Curumins! (Santo Amaro)
Prezada GEPROS, (Jundiaí)¹⁷*

Outros trechos, defino como afetuosos, ou buscando a introdução a partir da primeira pergunta: “O que é o Curumim?”. Os trechos que descrevem esta sensação são os seguintes:

*Se nos perguntassem o que é o Curumim diríamos... (Osasco)
Como é o nosso Curumim (Piracicaba)*

4.5 AS PERGUNTAS

A formação das perguntas para compor as cartas partiu de um olhar para questões que pudessem trazer uma forma de extrato de como as crianças vivenciavam o programa, o que poderia melhorar, e como o Curumim reverberava em suas vidas.

Vale ressaltar que o principal objetivo da conferência era o encontro das vozes das crianças do Curumim com o suporte de questões disparadoras que teriam como foco principal realizar uma introdução a todo o processo que se deu em cada grupo.

A conferência foi uma celebração, pois, precedente àquele dia, as crianças passaram por processos nas unidades que envolveram toda uma elaboração metodológica das equipes para adentrar ao tema, como os encontros específicos para discussões e construção das respostas das perguntas, as eleições das e dos representantes, as escritas, os inúmeros desenhos que foram feitos, entre outros.

Os trechos a seguir se referem diretamente às quatro questões disparadoras e buscam trazer as interpretações que tive ao lê-las, relacionando-as com os propósitos do Curumim.

Inclui-se, também, a criação com a síntese das respostas ilustradas pelo grupo de desenhistas que acompanhou o processo durante a Conferência no Sesc Interlagos.

¹⁷ GEPROS é a Sigla da Gerência de Estudos e Programas Sociais do Sesc São Paulo que é integrada com um Núcleo de Infâncias e Juventudes, da qual faz parte os processos de gestão do programa Curumim em todas as unidades que o desenvolvem.

4.5.1 O que é o Curumim?

Figura 17 – Ilustrações “O que é o Curumim?”



Fonte: Acervo GEPROS Sesc SP. Criação: Edinei Tadeu de Araujo.

Os trechos destacados trazem uma mescla identitária de cada turma de acordo com o território onde as crianças convivem, e ao mesmo tempo expressões que permeiam o universo das infâncias a partir de suas experiências vividas. Algumas vezes, também senti um tom de formalidade, na qual, se tem a impressão de inserção de algumas influências adultas na escrita, mas que, ao mesmo tempo, não exclui a essência da carta. Destaco que esta observação não se dá como crítica, e de forma alguma se faz desrespeitar as escritas. Trata-se de uma observação!

Destacam-se os trechos:

O Curumim é um Programa que separa algumas horas de nossa tarde para nos afastar dos celulares e computadores. Dentro do horário do Curumim, que seria das 14 às 17h30, eles nos dão atividades para compartilhar momentos e ensinar coisas novas. Logo após tem o horário livre que seria o momento de descanso e brincadeiras. Depois vem o lanche, para repor as energias de nosso corpo com muita proteína e comidas saudáveis. É uma diversão dentro de outra diversão. (Araraquara)

O Curumim é um Programa Educacional que reúne crianças de 7 a 12 anos. Aprendemos brincadeiras novas, conhecemos novas culturas, como culturas indígenas, música, filmes etc. Conhecemos novos lugares nas viagens que nós vamos com o Curumim. Saímos muito da tecnologia, mudamos nosso dia a dia e aprendemos a nos socializar melhor. (Bauru)

É divertido e não ficamos entediados fazendo o mesmo de sempre: escola, lição de casa, comida, celular, jogos e cama - como um ciclo sem fim. Não tem uma rotina

cansativa e um manual de regras, aqui nós construímos em grupo os combinados que todos devem seguir. (São José dos Campos)

Aqui no Sesc Consolação nós nos encontramos praticamente todos os dias, e para alguns de nós o Curumim é quase uma segunda família. Como toda a família, às vezes a gente também briga e chora, faz parte! (Consolação)

O Curumim é brincadeira de conhecer e aprender: coisas novas e diferentes, se colocar no lugar do outro, conviver, saber perder e ganhar, se expressar e crescer. Experimentar comidas, frutas e sucos diferentes. Tem momentos engraçados e sérios e onde temos que viver as diferenças. (Santo André)

Aqui a gente faz brincadeiras e atividades sobre um tema. Todo ano a gente tem um. O tema vai mudando o que a gente faz. A gente nunca faz a mesma coisa. Nós usamos vários espaços do SESC para fazer atividades. E nosso curumim além da quadra tem uma sala onde podemos brincar, escrever e ler. No horário livre nós podemos fazer (praticamente) o que quisermos com o material. (Pinheiros)

*Curumim é um lugar muito divertido tem ARTE, ESPETÁCULO, CULTURA, DEMOCRACIA, INSPIRAÇÃO, RESPEITO e CRIANÇAS BRINCANDO.
Curumim é viver em grupo
filosofar
Conhecer lugares novos
Ter amigos
Ter responsabilidade
Momento livre que podemos brincar do que quiser.
(Bom Retiro)*

*O Curumim é bem maneiro.
(Santos)*

Com a leitura destas primeiras respostas, os conceitos do brincar, as vivências, as trocas, o estar em companhia dos demais colegas, o aprender, a comida, o poder expressar-se, o se sentir livre, as expressões artísticas, o conhecer novas culturas e coisas novas; a prática do respeito, todas estas definições integram parte destes sentimentos do que é o Curumim na vida das crianças, e, ao mesmo tempo, parecem caminhar ao encontro do que busca o programa.

Relata-se, também, a oportunidade do afastamento dos eletrônicos, como os aparelhos celulares, fator este que todas e todos sabemos o quanto tem interferido no cotidiano das crianças.

A identidade arquitetônica da unidade onde o Curumim está situado também foi incluída na descrição das crianças do Sesc Pinheiros, que destacaram como conceituam o Curumim, relacionando-o com a localidade de sua unidade, que é composta de extensos espaços, entre quadras e salas, embora seja construída de forma vertical.

As cartas de certa forma revelavam as relações e sentimentos que as crianças tinham em relação aos espaços das unidades e a relação com o território onde estão situadas.

Diversas expressões simbólicas são observadas nas cartas, como estas relações espaciais e territoriais; a relação com a alimentação, um dos fatores fundamentais que integram o programa; e os seus sentimentos. Além dos valores do Curumim presentes, como o sentimento de solidariedade, a importância dada ao momento de brincar, como se sentem protagonistas ao poderem se expressar, o sentimento de cooperação, a importância de poderem passar por novas experiências, a valorização da convivência, e o sentimento de autonomia, que parece estar presente.

4.5.2 O que ainda não tem no Curumim?

Figura 18 – Ilustrações “O que ainda não tem no Curumim?”



Fonte: Acervo GEPROS Sesc SP. Criação: Edinei Tadeu de Araujo.

Ao adentrar ao que não tem no Curumim, notei a expressão das crianças relacionada às suas relações com os espaços das unidades, e a valorização do estar próximo à natureza, como as crianças do Sesc Interlagos, que trazem o que ainda não tem no Curumim, a partir da realidade vivida em uma unidade campestre:

O que ainda não tem no Curumim: uma mascote, uma caixa de sugestões, plantação de árvores frutíferas, tenda e acampamento do curumim, dia de piquenique, explorar mais lugares, sala de instrumentos e oficinas de pipa, costura, artes, escultura e manutenção de bicicleta.

Com a observação das menções pelas crianças, incluí também, neste capítulo, a relação das crianças com a natureza e os espaços, que ora se fazem presentes e destacáveis, ora se fazem ausentes, se tornando o que falta no Curumim.

Por exemplo, as crianças do Sesc Itaquera trazem a realidade de seus contatos com a natureza em outra unidade do Sesc que está situada em uma área campestre, este conteúdo relacionado à natureza se integra a esta pergunta, pois, em seguida, as crianças já respondem o que não tem no Curumim.

Nós somos do curumim do SESC Itaquera, nós queremos contar um pouco do nosso dia a dia aqui na nossa unidade: aqui é um lugar que tem muita vegetação, ar puro, convivência, brincadeiras na natureza. Depois do almoço subimos nas árvores e parecemos uns macaquinhos, por falar em bichos; já vimos cobras, esquilos, lagartos, bichos preguiças, aranhas, ovos de lagartixas e os nossos amigos cachorros: Lobinho, Caramelo, Soneca, Ursinho etc. Das coisas que faltam, recolhemos algumas sugestões do grupo: mais viagens, batata frita, mais cinema, mais parques, o caso da idade, acampamento, festa do pijama, campeonatos, mais educadores, programação do bimestre, sobremesa todos os dias.

É interessante como nas duas unidades a relação com os cachorros é marcante, pois, pelas características locais, é comum os cachorros entrarem nas unidades e até fazerem parte do cotidiano das crianças, estes bichos são nomeados e tratados com muito afeto.

Com base nas reflexões de Antonio (2019), as crianças têm necessidade desse contato com o mundo natural. Tocar a terra, pisar em chão que não seja cimentado, pular em poça d'água, conviver com árvores, plantar, bichos. Esta reflexão se complementa com um olhar para a sociedade:

Em nossa sociedade cada vez mais urbana, muitas crianças têm sido afastadas deste contato com a natureza. Não brincam ao ar livre, com ar luz, liberdade. Estão cotidianamente confinadas a ambientes artificiais, entregues às telas trêmulas de vídeo games, celulares, tablets, televisores, de que se tornam cada vez mais dependentes. (ANTONIO, 2019, p. 70-71).

Esta relação da criança com o espaço transparece valorizada no decorrer das cartas, seja de forma direta ou indireta. No caso das crianças do Sesc Pinheiros, o fato de ter o espaço amplo, mesmo em meio ao concreto, é destacado, pois as crianças cada vez mais estão com os espaços diminuídos para o conviver e o brincar.

A modernidade e as suas consequências voltadas para o esvaziamento dos espaços urbanos, as grandes construções, o aumento da circulação de veículos e a falta de segurança. Neste sentido, Souza, Conceição e Barballaco (2019) trazem as seguintes reflexões:

Para além da condição relacionada ao automóvel, o próprio desenho da cidade não é pensado para o público infantil. A acessibilidade aos espaços, o tamanho dos mobiliários, a altura de placas, entre outros elementos, não possui uma projeção que dialoga com as crianças. Mas, ainda que cercado por limitações e arbitrariedades, esse mesmo cenário, também suscita possibilidades para se pensar novas formas de relação no espaço urbano e, para isso, é necessário antes de entender a relação da criança com a cidade, entender sua relação com o espaço como um todo. (SOUZA; CONCEIÇÃO; BARBALACCO, 2019, p. 180).

Neste sentido, trago a reflexão de que, além das possibilidades de contato com a natureza, como citado sobre as unidades de Itaquera e Interlagos, também se faz presente com grande intensidade no Curumim do Sesc Bertioga, que traz em seus espaços, e na própria cidade litorânea cercada pela Mata Atlântica, a possibilidade de oferecer ambientes para que as crianças possam brincar, e que ao mesmo tempo estejam seguras. Algumas unidades situadas em ambientes urbanos e construções verticais trazem um esforço maior para as equipes para que as crianças usufruam destes espaços, como a realidade do Curumim do Sesc Consolação, citado anteriormente.

Neste sentido, pontos incomuns do desejo de espaço também continuam se fazendo presentes nas expressões escritas das crianças nos trechos apresentados a seguir, entre outras menções colocadas sobre esta questão.

Passeios de bicicleta, mais viagens, mais Fute das Minas e atividades diferentes que ainda não foram realizadas. (Bauru)

Uma sugestão para o Curumim é um peixe como mascote que deveria se chamar Bartolomeu ou Beethoven, porque não faz sujeira e toda semana algum curumim poderia levar o peixe pra casa e devolver no outro dia. O mascote poderia ser também um cachorro para a gente brincar, alimentar e fazer carinho todos os dias; ele seria chamado de Thor, porque seria bem corajoso que nem todo mundo do Curumim. [...] Eu daria outra sugestão, como ter campanha de agasalho e uniformes novos. Falta uma mochila para os curumins. (Araraquara)

A maioria das crianças acha que não falta nada no Curumim e algumas deram sugestões, como o dia do amigo, dia do irmão, dia do animal, dia do sorvete, dois copos de suco no almoço e duas sobremesas, um castelo de princesa, vídeo game, projetos sociais, laboratório, refrigerante, mascote, esportes, festas, mais passeios, dia do brinquedo, bola grande de ginástica, lego, mais crianças estrangeiras e jogos de tabuleiro. (Belenzinho)

*Achamos que daqui a alguns anos teremos uma piscina! (Campo Limpo)
Para o curumim ficar mais divertido o SESC poderia ter uma piscina (que ainda não tem aqui em Registro).*

O que todo mundo acha que tem que ter no Curumim é PISCINA! Poderia ter acampamento, música para iniciar e encerrar o dia, música para relaxar, (...), guardião da briga, tatuagem de henna, mais histórias folclóricas, alimentos gostosos, campeonatos de esporte, integração com outras culturas (ex: indígena, africana), atividade de tirolesa, montanha russa, parque aquático, natação. (Osasco).

Também acham que é preciso ter mais dias de piscina, porque tem bem pouco. E ter também mais passeios e viagens, porque é bem bom poder conhecer lugares diferentes. (Ribeirão Preto)

Queríamos ter uniforme. [...] Nós queríamos que o Curumim fosse até uma idade maior, talvez 15 anos. (Carmo)

Nosso Curumim pensamos que poderia ter mais passeios, mais piscina, mais tempo de escolha sua atividade, ter sorvete no lance [...] (Santana)

Várias atividades novas que foram pedidas por nós foram realizadas, como o sarau, jardinagem e espaço livre. Uma das coisas que gostaríamos é que o sarau aconteça no Auditório. (Vila Mariana)

Poderíamos cultivar um jardim, fazer uma horta para plantar, colher e cozinhar, fazer passeios na natureza e ter mais espaços verdes no SESC. Falta uniforme com calça e tênis. Faltam salgados e doces nos lanches, os sucos poderiam ter mais açúcar. Devia ter mais frutas e legumes diferentes no almoço. (Santo André)

Como a Yasmim (B. C., 10 anos) disse: 'Estou me divertindo muito do jeito que o Curumim é, para mim, não precisa ter mais nada para torná-lo mais legal e divertido'. (Catanduva)

Fico pensando aqui comigo mesmo, 'o que será que ainda não tem no Curumim?' Tem gente que queria mais doce, uns dias de guloseimas. Uns queriam sorvete de sobremesa. Outros queriam mais respeito entre as crianças, menos 'panelinha' e olha que as educadoras ajudam todo dia a lembrar disso... Uns querem mais música! Teve gente que até queria entender de cerâmica, acredita? Ah, alguns acham que falta nada. Outros querem mais brincadeiras... Acho que para isso ia ter que ter Curumim 24 horas! Já imaginou brincar por 24 horas? Hahahaha... (Campinas)

'O Curumim é praticamente perfeito, mas para melhorar temos algumas sugestões: Poderia ter escolha atividade todo mês, mais atividades de todos os grupos juntos, mais passeios, mais plantações e mais atividade de costura' M.E.M., 11 anos e M.C.I., 11 anos. (Piracicaba)

Algumas coisas poderiam mudar no Curumim, como mais atividades variadas: viagens, artes, teatros, jogos de equipe etc. Mas o principal é que falta o respeito de tudo e de todos, então nós devemos ser mais educados e respeitosos para lutar com todas as situações: Bullying, preconceito, machismo, racismo e, principalmente a violência de todos os modos. (São Carlos)

O que ainda não tem Curumim?

Patins e Bicicleta

Atividades com o ETA¹⁸

Passeios fora do Sesc

Poder ligar a TV na hora do lanche e colocar Netflix ou ver filme comendo pipoca.

Ir mais 'na' piscina

Ter mais contatos com animais

Ter mais atividades com a participação de todos

Ter mais sessão cinema. (Bom Retiro)

O mascote do Curumim devia ser um índio com a bandeira, em vez de Estados Unidos, ESTAMOS UNIDOS! Eu me divirto no Curumim e você também pode!

O meu desejo é que o Curumim exista por muito e muito tempo, que mude o coração das crianças e que se espalhe por todos os lugares.

O meu pedido é que no futuro meus filhos possam fazer Curumim! (Rio Preto)

¹⁸ ETA: Espaço de Tecnologia e Artes.

O Curumim fazer uma campanha e ajudar pessoas e/ou animais pobres necessitados.
(Taubaté)

No processo de leitura das cartas, detecta-se, entre os valores presentes do Curumim, a solidariedade, pois em duas turmas foi colocado que o Curumim poderia realizar doações às pessoas necessitadas, e, conforme observamos acima, isso inclui os animais.

O desejo dos espaços vem colocado nas expressões do desejo pela piscina, como acontece nas unidades de Campo Limpo, Registro e Osasco, ambas em espaços provisórios, nos quais serão construídas futuras unidades com todas as estruturas. O desejo pelos espaços vem integrado ao desejo do brincar na água, requerendo mais dias de piscina, como acontece nas menções pelas crianças de Ribeirão Preto, e Santana e Bom Retiro, na capital.

Destaca-se, no Curumim, como um desejo o deslocamento para conhecer outras unidades do Sesc, e, desta forma, também poder usufruir dos espaços desejáveis, como aconteceu no ano de 2019, entre as crianças do Curumim de Campo Limpo e Santo Amaro. As crianças do Sesc Santo Amaro almejavam a quadra de areia do Sesc Campo Limpo, e as crianças do Sesc Campo Limpo almejavam a piscina de Santo Amaro. Por meio do projeto Conexão Curumim, cada uma das duas unidades recebeu o outro grupo em dois dias de sábado.

Ressalta-se que os deslocamentos, passeios e viagens compõem de forma pontual as ações do Curumim, mas temos certeza de que sempre as crianças almejarão cada vez mais. E não sabemos como voltarão presencialmente com seus anseios pós-pandemia. Acredito que este desejo deverá estar mais aguçado.

4.5.3 Como você se sente no Curumim?

Figura 19 – Ilustrações “Como você se sente no Curumim?”



Fonte: Acervo GEPROS Sesc SP. Criação: Edinei Tadeu de Araujo.

Ao descreverem como se sentem no Curumim, as crianças conduzem os leitores para o exercício da empatia, ao demonstrarem seus sentimentos, que vão ao encontro dos sentidos pelo universo adulto, como as crianças do Sesc Osasco, que expõem:

No Curumim sentimos um turbilhão de coisas: felicidade, ansiedade, cansaço, desânimo, empolgação, braveza, acolhimento, motivação, nervosismo, responsabilidade, irresponsabilidade quando estamos com amigos, solidão, segurança, insegurança, calma, liberdade, e bem porque temos amigos.

Aqui no Curumim as crianças sentem-se felizes, chateadas e diversas vezes elétricas. (Sorocaba)

Nós nos sentimos mais felizes, em um ambiente agradável, nos sentimos respeitados e em um grande mundo de diversão e aprendizado. Nos sentimos menos tímidos e mais à vontade para expressar nossas opiniões e escolhas. Nos sentimos acolhidos, mais seguros e mais extrovertidos. (Bauru)

Antonio (2019, p. 32) descreve a empatia como “processo vital do desenvolvimento humano, sendo a criança também, radicalmente empática, que alarga as margens de sua existência ao imaginar-se como o outro”.

Tenho vários sentimentos como felicidade e tristeza, mas a maioria deles são sentimentos bons e misturados, como alegria, amor, harmonia. Sinto-me muito alegre quando estou no Curumim, porque estou com bastantes amigos, mas sinto-me triste quando meu amigo falta. Quando eu ganhei o colete do Curumim eu me senti muito, mas muito feliz e quando eu ganhei o boné do Curumim me senti mais feliz ainda. (Araraquara)

No Curumim experimenta-se algumas sensações boas e outras nem tanto! É comum sentir felicidade, alegria, surpresa e amor. Às vezes aparecem sentimentos difíceis de explicar como dúvida, ansiedade, surpresa, tédio, competitividade e outros classificados como ruins: irritação, raiva e tristeza. (Jundiaí)

Aqui, cada um pode ser o que é e ser simples (não precisa vir de roupa de marca, pode vir com a roupa que você se sinta bem). (24 de maio)

Os sentimentos sobre o Curumim são muitos: nos sentimos felizes, tristes, isolados, com sono, com fome, 'de boa', bonitos, livres, com amigos, quietos, com raiva, ansiosos para as atividades e passeios, entediados, dançarinos, grafiteiros, 'pistola', excluídos, confortáveis, 'nerds', como se estivesse num sonho, como se estivesse na escola ou em casa. (Carmo)

No curumim nos sentimos 'Zen' e achamos 'top'. (Consolação)

Um lugar de paz, união, amor e igualdade. Não sei por que, mas aqui me sinto em casa. São mil setas e várias crianças são várias setas com ideias incríveis e, cada criança, mais uma flecha e ideia. Em dia de Curumim, tudo fica mais legal!. (Santo André)

De forma a complementar este sentimento de empatia, ressalta-se novamente, com a reflexão de Antonio e Tavares (2016 *apud* FRIEDMANN; ROMEU, 2016), o valor deste sentimento como parte do processo educativo e humanizador:

*Além dessa dimensão humanizadora, a empatia também assinala outra necessidade vital na educação das crianças: o reconhecimento de que a experiência afetiva é tão importante quanto a experiência cognitiva. O sentimento é tão importante quanto o raciocínio. Não deveríamos dissociar o sensitivo e o intelectual, fazer abismos entre o sentir e o pensar. A criança sente e pensa inseparavelmente (ANTONIO; TAVARES *apud* FRIEDMANN; ROMEU, 2016, p. 28).*

Neste contexto, para concluir, trago a reflexão de que a empatia é integrada pelo afeto, as emoções e a cognição. De acordo com Antonio (2009, p. 59), “sem a empatia, sem sentir o outro, não há formação humanizadora”.

Um fator que chamou a atenção foi as crianças reconhecerem que são ouvidas no Curumim, neste sentido, Friedmann (2020) traz a observação de que dar voz e respeitar as crianças tem a ver com seus tempos, seus espaços, suas intimidades, suas emoções, suas escolhas, porém, sabemos que os processos para se alcançar escutas efetivas requerem cuidados e metodologias que reconheçam as limitações das crianças de acordo com suas faixas etárias e realidades de seus mundos.

No Curumim, a escuta é uma ação fundamental que integra os conceitos do programa e que “busca incorporar em seus processos educativos uma educação cidadã, participativa e dialógica, a qual valoriza a convivência por meio de escuta empática e horizontal, confiança, solidariedade e satisfação pessoal, indissociável do bem comum” (SESC, 2020, p. 11).

Desta forma, ter o reconhecimento das crianças, de que se sentem escutadas, é um fator importante e que nos faz reconhecer a efetividade das ações, sem deixar de reconhecer, ao mesmo tempo, os desafios e as responsabilidades que permeiam estarmos presentes no universo destas crianças.

4.5.4 O que mudou em você desde que entrou no Curumim?

Figura 20 – Ilustrações “O que mudou em você desde que entrou no Curumim?”



Fonte: Acervo GEPROS Sesc SP. Criação: Edinei Tadeu de Araujo.

Ao descreverem o que mudou em suas vidas desde que entraram no Curumim, as expressões recorrentes são: o ato de “fazer novas amizades” e o de “se expressar mais”, como as crianças do Sesc Ribeirão Preto escreveram, “[...] *antes muitos aqui não tinham amigos agora tem várias amizades. Alguns que eram tímidos, agora faz amizades com mais facilidade* [...]”.

Desde que eu vim para o Curumim, eu vivo uma vida mais ativa. Antes eu gostava de dormir, depois me dediquei mais. Eu fiquei com mais disposição. Eu só ficava no celular e comendo Nutella. Agora como saudável e fico menos no celular. Minha vida mudou para melhor. Eu tenho mais amigos agora, porque antes eu tinha poucos. (Araraquara)

Quando chegamos no Curumim nos tornamos crianças mais extrovertidas e perdemos um pouco da nossa timidez. (Bauru)

Várias das crianças disseram que desde que elas entraram no Curumim elas perderam a timidez, interagiram melhor com as pessoas, e se sentem mais confiantes, mais calmas, mais felizes, arrumando mais amigos e ficando mais unidas. (Belenzinho)

E, desde que entramos no Curumim, ficamos mais corajosos, mais felizes, respeitamos mais as pessoas, aprendemos brincadeiras novas, ampliamos as amizades, aprendemos a ter segurança de nós mesmos, a ter responsabilidade e a aproveitar o tempo em que estamos agora. (Taubaté)

Eu até ganhei um apelido no Curumim e gosto dele. (Araraquara)

Antes eu tinha uma família, agora que entrei no curumim, tenho duas. (Bertioga)

Para mim o Curumim mudou muita coisa na minha vida, tipo, me trouxe muitos ensinamentos e me ensinou a fazer um truque com o bambolê que foi o Fábio que me ensinou. (Bertioga)

Antes do curumim, ficávamos muito tempo no celular e na tevê, outros eram tristes e vazios [...] (Itaquera).

Depois do Curumim ficamos mais fortes e conseguimos se defender de bullying na escola. (Santo Amaro)

Desde que eu entrei no Curumim percebo que meu jeito mudou, meu coração mudou, minha vida em casa mudou... foi a melhor coisa que me aconteceu. Meu ânimo mudou e me sinto mais feliz. Eu tinha muita vergonha e agora não tenho mais, posso dançar solta... perdi minha vergonha e não encontrei mais. (Rio Preto)

Além disso, teve quem disse que cuida mais das pessoas desde que entrou aqui. (Vila Mariana)

Tem coisa que mudou de dentro pra fora, e outras que mudaram de fora para dentro, nos tornamos mais calmos, amorosos, simpáticos e atenciosos. [...] Tem algumas coisas que ainda estão mudando. (Consolação)

[...] consigo respeitar mais as coisas e as pessoas, sei mais coisas culturais, aprendi a fazer parte de um grupo, a compartilhar, dialogar, argumentar, agora sei como desocupar um prédio pegando fogo sem machucar ninguém. (Santo André)

Desde que entramos no Curumim nós crescemos, estamos mais educados, sorridentes, fazemos mais exercícios e amigos. Diminuiu a nossa timidez e faz com que a gente passe menos tempo no celular. (Registro)

Quando chegamos à última questão do que mudou na vida das crianças depois que entraram no Curumim, alguns pontos se convergem em relação à questão sobre como se sentem no Curumim, pois ambas envolvem em maior intensidade os sentimentos e emoções,

intercalados com a menção de novas conquistas como, como adquirir mais habilidades e aprender novas brincadeiras.

Um outro fator que vale destacar, mas que se relaciona com a aceitação e respeito mencionados de forma constante, foram duas menções sobre aceitação do cabelo e o tom de pele por dois grupos de crianças. Estas expressões vêm marcadas por questões que já conhecemos voltadas para o racismo, que exclui inúmeras crianças dos processos sociais e as prejudicam emocionalmente, impedindo-as que vivam de formas saudáveis os seus processos de cognição.

Novamente aparecem as questões sobre estarem distantes dos equipamentos eletrônicos e poderem estar mais tempos com os colegas e brincar.

Ressalta-se que nesta última questão se destacam, tanto na ilustração como nas expressões escritas, as menções de valores e sentimentos integrados no respeito às diferenças, na solidariedade e no respeito.

Esta sensação de pertencimento e respeito vai ao encontro de um dos conceitos do Curumim, que trata dos *Diálogos com o Território*, no qual este sentimento “se constitui compartilhar características, diferenças, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, de forma que todos sejam reconhecidos e respeitados em suas existências perante a coletividade na qual estão inseridos [...]” (SESC, 2020, p. 14).

Entender e reconhecer o território das crianças é escutar e acolher as demandas que são apresentadas, mas se faz necessário estar ciente de que territórios e diferenças são cercados de conflitos, e que se faz necessário o exercício da convivência e do respeito, de forma a promover ambientes favoráveis para todas e todos os envolvidos nestes processos.

4.6 O CURUMIM INSPIRADOR

Vale ressaltar novamente que, para se chegar à escrita das cartas, as equipes de educadores e educadoras desenvolveram diferentes metodologias de escuta e motivação para expressão das crianças referente às questões apresentadas.

Foram recebidos inúmeras fotos, desenhos, trechos escaneados com escritas e vídeos. A maior parte destes materiais não foram publicados e ficaram como registro de um processo histórico e das expressões das crianças; alguns as crianças levaram consigo.

Neste sentido, vale ressaltar que algumas crianças criaram poesias e músicas; algumas foram decididas pelos respectivos grupos a serem inseridas nas cartas. Como se apresentam a seguir:

O Curumim

*Eu fiz um programa
Que se chama Curumim
Ele me fez mais humana
Agora vou explicar o que o Curumim é pra mim.*

*Não é recreação
Nem escola, nem creche
É tudo de bom
Porque fica dentro do SESC.*

*Ele tem as melhores pessoas
São os instrutores:
Que são a Ná, Tami, Fábio, Carol e Neto
Agora rufemos os tambores.*

*Ele já existe há 32 anos
Se ele não existisse
Não sei o que ia fazer da vida
O tédio ia e vinha.*

*Já que estamos falando do passado
Vamos falar do presente
Rolando muitas festas
Todo mundo com um cachorro-quente.*

*Me chamo Y.
E participo do Curumim
Acho que é muito legal
Mas agora a história chegou ao fim. (Y., 9 anos, Sesc Birigui).*

*Agora, para falar de sentimentos...
Eu fico pensando todo dia, para descrever o que sinto só preciso de uma rima.
Me sinto feliz e emocionado
Algumas vezes, talvez entediado.
Se o amigo falta dá vontade de chorar
Mas amigos novos podemos criar.
Aqui me sinto amparado,
Pois deixa todos os problemas de lado.
Sentimos alegria, pois brincamos todo dia.
No Curumim não me canso de brincar,
É só ter amigos e poder rimar.
Os sentimentos são diferentes e isso é normal,
Nada nem ninguém precisa ser igual.
Esse foi o RAP do Curumim,
Ainda não acabou, vamos ir até o fim! (Ipiranga)*

O que é o Curumim?

RAP DO CURUMIM
*O Curumim tem muita diversão
E a gente usa muita imaginação
Com a união, brincamos de montão
Temos amizade e felicidade
Vamos para piscina e também para as oficinas
Aqui no Curumim tem cultura e também costura*

*No Sesc Verão¹⁹
nóis fica malucão
Curumim é aceitar o jeito que as pessoas são. (Pompeia)*

No decorrer deste trabalho, mencionei a integração da poesia e de interpretações poéticas, como parte destes percursos escritos e reflexivos, pois considero a poesia, em si, um ato de dar vida aos sentimentos e vivências por meio das palavras.

A partir desse olhar que conceituei como poético, reflito, de acordo com Antonio (2019, p. 80), que “existe uma poesia singular da infância [...] A criança sente, pensa, vive poeticamente. Vê o mundo com olhos de primeira vez e nos chama a ver com olhos novos, com olhos livres”. Para Antonio (2019, p. 88), “as crianças recomeçam a humanidade. E nos chama a recomeçar: com seu animismo, sua empatia, o seu pensar por imagens, suas perguntas, suas histórias, seu brincar livremente, sua relação com a natureza e com a poesia”.

Cabe-se, neste contexto, a presença de criações poéticas genuínas que partiram dos olhares das crianças, e que de certa forma anunciam os seus sentimentos em relação ao Curumim.

4.7 AS DESPEDIDAS

Assim como as crianças expressaram as suas essências ao cumprimentar o público leitor de suas cartas, elas expressaram ao se despedir. Essas expressões em sua maioria vieram em forma de agradecimento, e, em outros casos, de uma maneira formal, sem tirar a essência infantil.

Obrigado(a) ao Curumim por podermos ter essa incrível experiência ao longo da vida. (Sorocaba)

Assinado: Curumins (Interlagos)

Obrigada por tudo. Curumins / Araraquara

*Agradecemos por tudo e por ouvir nossa opinião. (Santo Amaro)
Atenciosamente: Curumim Taubaté.*

*Um grande abraço para todos e todas Curumins.
Curumins e Curuminhas do Sesc Registro.
P.S. Desejamos uma ótima Conferência para todxs.*

*Espero que você tenha gostado desta carta.
Um abraço, tchau.
Criança(s) do Curumim daqui. (Campinas)*

¹⁹ Sesc Verão: projeto da área físico esportiva do Sesc São Paulo, com a realização de ações concentradas nos meses de janeiro e fevereiro de cada ano.

Desta forma, encerro estas reflexões com imensa gratidão às crianças, educadores e educadoras que integraram este processo inspirador.

Figura 21 – Momentos finais da Conferência Curumim



Fonte: acervo Centro de Produção Audiovisual do Sesc São Paulo -FT Matheus José Maria.

4.8 PEQUENAS ESSÊNCIAS DAS 32 “CARTAS CURUMINS”

- a) **24 de Maio:** *“Aqui, cada um pode ser o que é e ser simples...”*;
- b) **Araraquara:** *“Faltam também atividades radicais, uma sala da preguiça, uma estátua do Curumim.”*;
- c) **Bauru:** *“Conhecemos novos lugares...”*;
- d) **Belenzinho:** *“O Curumim tem horário livre e coletivo...”*;
- e) **Bertioga:** *“[...] temos quatro educadores, todos responsáveis, totalmente preparadas [...]”*;
- f) **Birigui:** *“O único problema é que a maioria dos curumins vão sair no próximo ano [...]”*;
- g) **Bom Retiro:** *“Curumim é viver em grupo.”*;
- h) **Campinas:** *“Tem entrevista com nossos pais e com a gente também”*;
- i) **Campo Limpo:** *“[...] O Curumim nos traz alegria, companheirismo, amizade.”*;

- j) **Carmo:** “*É mais ou menos educativo, porque não é escola [...]*”;
- k) **Catanduva:** “*[...] Além de responder as perguntas, os educadores nos ofereceram possibilidades de outras formas de expressão [...]*”;
- l) **Consolação:** “*O Curumim é também um lugar de experiências de outros tipos [...]*”;
- m) **Interlagos:** “*[...] conversa com a natureza...*”;
- n) **Ipiranga:** “*Se o amigo falta dá vontade de chorar.*”;
- o) **Itaquera:** “*Aqui convivemos com pessoas de diferentes personalidades e aparências*”;
- p) **Jundiaí:** “*Às vezes aparecem sentimentos difíceis de explicar...*”;
- q) **Osasco:** “*O que ainda não tem mesmo no Curumim é voar nas nuvens*”;
- r) **Pinheiros:** “*[...] nós temos exposições que sempre visitamos e que mostram como é o mundo lá fora.*”;
- s) **Piracicaba:** “*Aqui somos divididos em quatro grupos [...] Os Toddymellows, Os Caçadores de Ouro, Cristal Color e O Diário dos Bananinhas [...]*”;
- t) **Pompeia:** “*[...] - Mãe agora gosto muito do CURUMIM, porque eu brinco bastante, gosto dos educadores, da piscina, dos esportes [...]*” (Joãozinho);
- u) **Registro:** “*Também falamos sobre o que é democracia [...]*”;
- v) **Ribeirão Preto:** “*A gente aprende sobre muitas coisas [...]*”;
- w) **Rio Preto:** “*Aqui eu me sinto como uma pessoa muito especial, querida e conhecida por todos.*”;
- x) **Santana:** “*[...] acostumei acordar de manhã, saber que brigar não resolve [...]*”;
- y) **Santo Amaro:** “*Desde que entramos no Curumim foi felicidade alerta [...]*”;
- z) **Santo André:** “*É tipo a escola só que além de aprender a gente aprende a se educar.*”;
- aa) **Santos:** “*Ele está marcando a nossa vida...*”;
- bb) **São Carlos:** “*Nos sentimos em outro universo.*”;
- cc) **São Jose dos Campos:** “*[...] Nosso espaço principal é a oficina e é nele que fazemos a roda...*”;
- dd) **Sorocaba:** “*É um mar de rosas...*”;
- ee) **Taubaté:** “*Nos sentimos muito bem aqui, ficamos inspirados*”;
- ff) **Vila Mariana:** “*Alguns disseram que ficam sonolentos e que também dormem melhor porque gastam energia*”.

4.9 OS RESULTADOS DA CONFERÊNCIA EM FORMA DE NOVOS SABORES

A comida é um dos elementos primordiais para a existência. Desta forma, o ato de comer integra o alimentar-se para viver e a celebração com o ato em si. No Curumim, conforme citado anteriormente, a alimentação é um dos fatores que integra o processo educativo do programa, pois, mais do que receber um alimento, no momento do lanche ou almoço, as crianças dão continuidade aos seus procedimentos de convivência, exercitam a autonomia, se sustentam e celebram.

As formas de alimentação nas unidades variam de lanches a refeições (almoço). Isso se dá de acordo com a característica e a infraestrutura que cada uma dispõe.

Nas Cartas Curumins, as crianças expressaram fortemente a relação que possuem com a alimentação no Curumim, desde exaltar o que mais gostavam a expressarem o que gostariam que fosse atendido.

Como parte do processo de revisão do Curumim, a alimentação foi um dos fatores refletidos e revistos entre a equipe específica que atua nesta área no Sesc e as equipes do Curumim.

Ao participar de um encontro com parte das equipes que estavam representando as áreas de alimentação das unidades em 2019, logo após a realização da conferência, tive a oportunidade de apresentar as impressões das crianças a partir das cartas. Pois não haveria forma mais genuína de começar a rever aqueles processos do que partir dos olhares das crianças.

Entre as citações, estavam:

Ter oficinas de comida;

Faltam lanches mais gostosos e salgados, e também opções veganas;

Temos um nutricionista responsável pela nossa alimentação saudável;

Querem participar na escolha do lanche [...]

A alimentação saudável com frutas, biscoito integral e de chocolate, nutella, bolos de chocolate, leite ninho, refrigerante, salgados e doces (no dia dos aniversariantes);

O lanche é muito bom e saudável, mas eu queria que tivesse purê de batata.

Para as propostas pensei em alimentação especial para crianças especiais que têm algum tipo de alergia [...]

Curumim mudou minha vida em vários fatores, como nos gostos, hoje eu já como diversas frutas e legumes que jamais me veria comendo. Eu comi pela primeira vez jenipapo, nectarina. Mudou em mim a vontade de comer.

Dia do sorvete, dois copos de suco no almoço e duas sobremesas,

A comida é muito saudável, às vezes não podemos comer doces, é legal, menos quando os educadores mandam jogar fora os doces que estamos comendo.

Sucos mais gostosos, refrigerantes, chocolate na Páscoa e pizza.

Também queremos almoço e vitaminas no lanche. [...] experimentamos outras frutas e comidas saudáveis.

Curumim também é educativo, comemos lanches diferentes e gostosos a cada dia. Tem a hora de provar para ver se nós gostamos, se a gente não gostar, a gente não desperdiça. Às vezes nos sentimos em dieta, porque só comemos coisas saudáveis. Isso é bom, mas de vez em quando queremos comer coxinha. [...] Sugerimos que todos os SESC's tenham um lanche igual ao nosso.

Lanche é uma parte muito importante no Curumim e são apenas coisas saudáveis. Como abrimos sugestões do lanche, agora temos opções para quem não come carne ou outra coisa. Ainda assim, queremos melhorias na alimentação, como um suco menos aguado, um lanche mais reforçado e mais pão de queijo.

Muitas vezes experimentamos comidas diferentes na hora do lanche, principalmente sucos e frutas. [...] Nós gostamos muito da hora do lanche porque sempre temos muita fome, mas sentimos falta de comer doces e tomar refrigerante.

Fazer uma horta para plantar, colher e cozinhar...

Na hora do lanche gostaríamos de ter mais variedade e, que a gente pudesse opinar sobre a escolha do cardápio. Gostaríamos também de poder repetir o lanche e participar da elaboração do cardápio

Para muitos, o lanche é um grande momento, onde comemos e podemos conversar. [...] Tem gente que queria mais doce, uns dias de guloseimas. Uns queriam sorvete de sobremesa.

No Curumim tem de tudo um pouco, a maioria acha que não falta nada, alguns acham que poderia melhorar algumas coisas como o lanche, que poderia melhorar, tendo mais variedades, não sendo tão repetitivo, deve ser saudável, mas também gostoso.

Nos sentimos em um grande filme de ação, pois temos que correr para pegar a mesa perfeita para o lanche, que é feito por uma nutricionista, que os prepara com muito carinho e dedicação.

Repetir o lanche. [...] Repetir o suco [...].

Embora descrito nas cartas, que se transformam em estandartes e que foram para as unidades, por questões éticas, não se apontaram as unidades relacionadas com as expressões das crianças. Não era essa a intenção, e sim estabelecer um diálogo construtivo em prol do bem-estar e alegria das crianças.

Foram realizadas discussões, reflexões, e analisadas possibilidades. As equipes das áreas de alimentação das unidades e as equipes do Curumim se aproximaram mais, para refletir sobre os processos locais, buscar alternativas para melhorias e encontrar formas, na medida do possível, de atender os desejos das crianças.

Mais do que um serviço, o ato de alimentar-se no Sesc São Paulo, em suas comedorias, restaurantes e cafeterias, vem a ser um processo que integra educação, cultura e saúde. No Curumim, estes valores são iguais.

Entre as ações do Curumim, as crianças participam de atividades com as equipes de alimentação nas unidades. Tais atividades podem acontecer nos formatos de bate-papo e oficinas que abordam temas sobre nutrição, aproveitamento integral dos alimentos, cultura alimentar, entre outros.

Acrescenta-se que a equipe que integra este processo não se restringe a uma equipe prestadora de serviços de alimentação, mas, sim, integrante do processo educativo das crianças no programa.

Vale ressaltar, que durante este período de pandemia, com a suspensão temporária das ações presenciais, o tema da alimentação tem sido abordado de diferentes formas nas programações remotas por algumas equipes, desde abordagens a importância da qualidade da alimentação aos processos de aproveitamento integral dos alimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de escrita deste trabalho se deu por meio de uma imensa jornada que foi desde encontros com a minha ancestralidade aos dias atuais. Foi composta por jornadas de leituras e tentativas de mergulho nos pensamentos e sentimentos infantis, com foco para minha atuação no Sesc São Paulo.

Para concretizar esta intenção de escuta dos universos infantis se buscou a compreensão histórica das infâncias no decorrer dos séculos, o que foi uma tarefa enriquecedora, e que, ao mesmo tempo, teve descobertas e reflexões tristes, por se tomar conhecimento do quão desafiador foi percorrer o período da infância para as crianças de séculos passados. Não que hoje também as crianças não se encontrem em meio a desafios, mas que, de certa forma, com o passar dos tempos, os empenhos e lutas de inúmeras pessoas voltadas para o mundo infantil, em diferentes partes do planeta, trouxeram o reconhecimento dos direitos e normas de proteção a este público.

Porém, os desafios das crianças não terminam com as deliberações de convenções, declarações, decretos e estatutos, elas necessitam, cada vez mais, de um olhar da sociedade para que muitas, ainda, possam alcançar o básico para viver.

Considero que com a necessidade da passagem de séculos para que os adultos começassem a reconhecer a infância como uma fase da vida, com necessidades e formações específicas, e integrantes de um universo próprio, a busca de concretização da prática e reconhecimento dos direitos e proteção parece que perdurará a eternidade.

Ao adentrar em uma leitura das “cartas curumins”, tive a oportunidade de exercitar a leitura também sobre como as crianças expressaram as suas alegrias, anseios, realizações, requerimentos de melhorias em relação ao programa, mas, de certa forma, revelaram também formas de expressões infantis, ora integradas com uma linguagem própria, ora com os olhares cuidadosos dos adultos.

Entre as riquezas que pude observar no processo da Conferência Curumim, destacaram-se as formas de reverberação dos movimentos para, durante e depois do evento. Pois mobilizaram-se muitas pessoas para que tudo acontecesse, algumas crianças tiveram a oportunidade de viajar e se hospedar em um hotel pela primeira vez, elaboraram, escreveram, leram, brincaram. As crianças aglomeraram, e um ano depois estavam em suas casas confinadas, longe dos encontros e dos espaços livres para suas expressões e convivências.

Algumas ações reverberaram em razão da realização da conferência, e influenciaram, de certa forma, no cotidiano das unidades, sobre os olhares para o Curumim, um exemplo foi

na forma como os demais funcionários e funcionárias viam as crianças e como passaram a se sentir pertencentes ao cotidiano do programa, como os setores de Alimentação. As equipes do setor, ao tomarem conhecimento de como as crianças gostariam que fosse incluído ou excluído o que era servido, pararam para refletir sobre como atender as demandas, e como realizar processos mais efetivos de educação alimentar para que aceitassem mais alimentos naturais.

É importante ressaltar que, para além do programa Curumim, o direito de expressão da criança integra o seu desenvolvimento e é assegurado pela Convenção dos Direitos da Criança, aprovado como tratado de direito internacional durante a Conferência Geral da ONU, em 1989.

Adotado em 196 países, incluso o Brasil, o documento, em seu artigo 13, assegura o direito de liberdade e expressão das crianças, inclusive a liberdade de busca, recebimento e difusão de informações de ideias de todo o tipo, oralmente ou por escrito, além de suas fronteiras, seja pela arte, oralidade, escrita, ou outras formas. Também vem a valorizar e a preservar a integridade e assegurar a importância de proteção à criança, a partir do contexto em que ela viva.

Em meio a muitos desafios, os processos de escutas e observações das crianças não são uma tarefa fácil, mas fator importante que integra o desenvolvimento destes indivíduos, de forma que sejam reconhecidas as suas vozes e valorizadas as suas opiniões. Para o programa Curumim, a escuta é elemento primordial para a realização das ações com as crianças.

A escuta das crianças deve integrar todo o percurso do desenvolvimento nesta importante fase da vida, e não fazer parte de um único momento ou processo. A sociedade precisa estar cada vez mais consciente sobre os cuidados para proteção e atenção aos direitos das crianças, e políticas públicas precisam ser revistas e criadas. A opinião das crianças e os seus anseios precisam ser incluídos de uma forma consistente nas tomadas de decisões, sem transferências de responsabilidades, mas de forma a escutá-las e acolhê-las.

*Se o criador escutasse o Poeta,
criaria a tartaruga voadora que levaria ao céu azul,
as grandes seguranças da terra.
(BACHELARD, 1978, p. 232).*

REFERÊNCIAS

- 25 POEMAS sobre infância para celebrar os começos da vida. *In*: LUNETAS, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- AMANDA, Caroline. **O ventre é a ponte para a nossa primeira travessia na vida**. [Rio de Janeiro], 9 jun. 2021. Instagram: @yonidaspretas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CP6mlH1p2aH/>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- ANTONIO, Severino. **Algumas histórias**: encantamentos quase silenciados. Americana: Tessituras, 2020.
- ANTONIO, Severino. **Constelações**: uma escuta da poética das infâncias. Americana: Adonis, 2015.
- ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.
- ANTONIO, Severino; BREGALDA, Tarcísio. **Poesia poesia**. Americana: Tessituras, 2018.
- ANTONIO, Severino; TAVARES, Kátia. **A poética da infância**: conversa com quem educa as crianças. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2019.
- APRENDER brincando no Curumim. **Revista Online**, São Paulo, 17 dez. 2018. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12803_APRENDER+BRINCANDO+NO+CURUMI. Acesso em: 28 jul. 2021.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- AS CIÊNCIAS e os saberes indígenas na Companhia de Jesus. *In*: BLOG de História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, set. 2014. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/as-ciencias-e-os-saberes-indigenas-na-companhia-de-jesus/>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BACHELARD, Gaston. **Poética do espaço**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAROUKH, Josca Ailine. **A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil**: uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-16122020-124028>.

BLOG Curumim Sesc Osasco. [2021]. Disponível em:
<https://curumimsescosasco.wordpress.com/2019/04/28/conferencia-curumim-sesc-interlagos/>.
 Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Constituição.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRUEGEL, Pieter. Casamento camponês. *In*: MARTINS, Simone. **Casamento camponês, Pieter Bruegel, o velho**. [São Paulo]: História das Artes, 2017. Disponível em:
<https://www.historiadasartes.com/contato/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

COMO manter vínculos em tempos de pandemia? **Revista Online**, São Paulo, 04 ago. 2021. Disponível em:
https://www.sescsp.org.br/online/artigo/15570_COMO+MANTER+VINCULOS+AFETIVOS+EM+TEMPOS+DE+PANDEMIA. Acesso em: 19 ago. 2021.

CONFERÊNCIA Curumim: crianças respondem. **Revista Online**, São Paulo, 18 abr. 2019. Disponível em:
https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13160_CONFERENCIA+CURUMIM+CRIANCAS+RESPONDEM. Acesso em: 27 jul. 2021.

CONVENCIÓN sobre los derechos del niño. Madri: UNICEF Comité Espanhol, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

CURUMIM: o lúdico na formação do pequeno cidadão. **Revista Online**, São Paulo, 11 jun. 2020. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/14430_CURUMIM+O+LUDICO+NA+FORMACA+O+DO+PEQUENO+CIDADA+O. Acesso em: 28 jul. 2021.

CURUMIM. Significado de. *In*: DICIO – Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/curumim/>. Acesso em 20 ago. 2021.

DA VINCI, Leonardo. A virgem e o menino com Santa Ana. *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Virgem_e_o_Menino_com_Santa_Ana. Acesso em: 26 jul. 2021.

DEBRET, Jean-Baptiste. A Brazilian family in Rio de Janeiro, 1839. *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:A_Brazilian_family_in_Rio_de_Janeiro_by_Jean-Baptiste_Debret_1839.jpg. Acesso em: 27 jul. 2021.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS da Criança, 1959. *In*: BIBLIOTECA Virtual de Direitos Humanos. São Paulo, [2021]. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 29 jul. 2021.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL dos Direitos Humanos, 1948. *In*: ORGANIZATION of American States, c2021. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

EDUCAÇÃO Integral e cidades educadoras!. **Revista Online**, São Paulo, 22 dez. 2017. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/11692_EDUCACAO+INTEGRAL+E+CIDADES+EDUCA%20DORAS%20-. Acesso em: 27 jul. 2021.

EM 1927, o Brasil fixava a maioria penal em 18 anos. Brasília, DF, 7 jul. 2015. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Senado Federal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NdKME9oR4LM>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Libertem a mulher forte**. Tradução de Waldéa Barcellos. São Paulo: Rocco, 2012.

FRIEDMANN, Adriana (org.). **Escuta e observação de crianças**: processos inspiradores para educadores. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **Ciclo Educar Hoje**. São Paulo, 29 out. 2019. Facebook: Sesc São Paulo @sescsp. Disponível em: <https://www.facebook.com/sescsp/videos/ciclo-educar-hoje-adriana-friedmann/416209745943073/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Ser criança e brincar no Século XXI**. [Bragança Paulista: NEPSID, 2016]. Disponível em: https://www.academia.edu/36620530/Ser_crian%C3%A7a_e_brincar_no_s%C3%A9culo_XI. Acesso em: 28 jul. 2021.

FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (org.). **Mapa da infância brasileira (MIB)**: quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016. DOI: 10.5151/9788580393514.

GABRIEL, Ruan de Sousa. Livro de Debret mostra pintor como um dos primeiros intérpretes do Brasil. **Época**, Rio de Janeiro, 1 jul. 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/vida/noticia/2016/07/livro-de-debret-mostra-pintor-como-um-dos-primeiros-interpretes-do-brasil.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GADOTTI, Moacir. Janusz Korczak: precursor dos direitos da criança. *In*: INTERNATIONAL JANUSZ KORCZAK CONFERENCE, 6th., December 15-17, 1998, Israel. [Anais...]. [S. l.: s. i.], 1998. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korcza%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, 2004. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v6i2.380>.

HISTÓRIA dos direitos da criança. *In*: UNICEF Brasil. Brasília, DF, [2021]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 27 jul. 2021.

IDEIAS: 30 anos do ECA: perspectivas para as infâncias e adolescências. São Paulo, 15 jul. 2020. 1 vídeo (1h 43min). Publicado pelo canal Sesc São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g9JZDGyH6wQ>. Acesso em: 28 jul. 2021.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida**: aprendendo a andar, aprendendo a confiar. 2. ed. São Paulo: Editora Comunitária Monte Azul, 2004.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula. **Educação musical humanizadora**: uma experiência com crianças no campo da educação não formal. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9309>. Acesso em: 28 jul. 2021.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula. Educar-se nas relações étnico-raciais nas múltiplas práticas sociais: um relato de formação docente em uma educação não formal. *In: CRUZ, Leocadia Cristina Reginaldo da (org.). Educação das relações étnico-raciais: histórias, culturas afro-brasileira e africana. Veranópolis: [s. i.], 2020. p. 149-158.*

KORCZAC, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981.

LEI do Ventre Livre, 1871. *In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Curitiba, [2021]. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2021.*

LIGA das Nações. *In: CPDOC FGV. A Era Vargas: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro, c2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenarioIndependencia/LigaDaSNacoes>. Acesso em: 27 jul. 2021.*

MONTELEONE, Joana. Moda, consumo e gênero na corte de D. Pedro II (Rio de Janeiro 1840-1889). **Revista de História**, São Paulo, n. 178, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2019.137842>.

PANTALEONI, Ana; BATTISTA, Gianluca. Francesco Tonucci: “Não percamos esse tempo precioso com lição de casa”. **El País**, Barcelona, 12 abr. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-12/francesco-tonucci-nao-percamos-esse-tempo-precioso-dando-deveres.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PELAS crianças. **Revista Online**, São Paulo, 31 mar. 2021. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/15236_PELAS+CRIANCA. Acesso em: 28 jul. 2021.

PINTO, Renata Pires. Processos de escutas e observação com crianças: uma experiência no Programa Curumim do Sesc Ipiranga. *In: FRIEDMANN, Adriana. (org.). Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018. p. 80-86.*

PONTOGLIO, Maria Clara Soares. A experiência do Curumim do Sesc Ribeirão Preto e o esporte: potenciais para o desenvolvimento e para a formação humana. *In: SALDANHA, Dayani França; GONZALES, Ricardo Hugo (org.). Projetos sociais para crianças e adolescentes. Juiz de Fora: Editora Garcia, 2018. p. 55-66.*

RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In: DEL PRIORE, Mary. História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2010. p. 19-54.*

REIS, Andreia Maria Ferreira. **30 anos de Programa Curumim: ludicidade, autonomia e socialização, um relato de experiência no Sesc Sorocaba.** São Paulo: Sesc São Paulo, [2018].

REIS, Elisa Meirelles *et al.* (coord.). **30 anos da convenção sobre os direitos da criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil.** São Paulo: UNICEF, 2019.

RESSEL, Sandra. A evolução da imputabilidade penal no Brasil. *In: ÂMBITO Jurídico*, 31 maio 2007. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-penal/menoridade-penal/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SALUSTIANO, Joyce Xavier. As breves histórias de vida e morte: “adeus pai, adeus mãe, adeus professora Joyce, adeus mundo cruel...”. *In: FRIEDMANN, Adriana. (org.). Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores*. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018. p. 54-59.

SANTIAGO, Ana Luisa de Miranda. **Adorno: o ensino e a atualidade da filosofia**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21420/2/Ana%20Luisa%20de%20Miranda%20Santiago.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTIAGO, Flavio. Culturas infantis e diferenças Culturas infantis e educação das relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. *In: INFÂNCIA e movimentos sociais*. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 89-104.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios. *In: SESC SP*. São Paulo, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://m.secsp.org.br/30-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-avancos-e-desafios/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SAVE THE CHILDREN. Fairfield, c2021. Disponível em: <https://www.savethechildren.org/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SAVE the Children. *In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Save_the_Children. Acesso em: 27 jul. 2021.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS): planejamento 2018**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Programa Curumim: educar para convivência e cidadania**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2020.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Programa Curumim: eixo estrutural e orientações operacionais**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2019.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). **Programa Integrado de Desenvolvimento Infantil (P.I.D.I)**. São Paulo: Sesc São Paulo, 1986.

SOBRE o UNICEF. *In: UNICEF Brasil*. Brasília, DF, [2021]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SOUZA, Ana Cristina de; CONCEICAO, Luciana da; BARBALACCO, Rosângela. O Grupo Esparrama e sua experiência de mediação cultural: um encontro de imaginários. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 8, p. 178-192, jul. 2019. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/b272d707/b141/4fe2/a0a5/bde567a267bc.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

TEIXEIRA, Alexandre Francisco Silva. Lazer na educação infantil: o Programa Curumim no Sesc/SP e outros eventos. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 24-43, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/467>. Acesso em: 27 jul. 2021.

TICIANO. Portrait of Clarissa Strozzi. *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Portrait_of_Clarissa_Strozzi. Acesso em: 26 jul. 2021.

TRINDADE, André. **Gestos de cuidado, gestos de amor**: orientações sobre o desenvolvimento do bebê. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

VAN EYCK, Jan. Virgem do Chanceler Rolin, 1435. *In*: ARTIS. Lisboa, [2021]. Disponível em: http://www.artis.letras.ulisboa.pt/multimedia/ficheiros/noticias/VS_Jan_Van_Eyck_41_82.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

VELÁZQUEZ, Diego. Príncipe Baltasar Carlos. *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2021]. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pr%C3%ADncipe_Baltasar_Carlos,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez.jpg. Acesso em: 27 jul. 2021.

WESTIN, Ricardo. Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920. *In*: SENADO Notícias. Brasília, DF, 8 jul. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>.