

Infância catarinense e educação intercultural

Childhood and intercultural education in Santa Catarina state, Brazil

Vera Lúcia Chacon Valença¹

Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

O propósito deste artigo é refletir sobre a infância catarinense na perspectiva da educação intercultural. Com esse objetivo, realizou-se uma revisão teórica e uma pesquisa empírica, exploratória, com 78 crianças de várias descendências de oito a 12 anos. Partiu-se do pressuposto de que a infância catarinense, por ser constituída de diversas descendências/etnias, apresenta elementos culturais comuns e algumas especificidades com relação aos valores estético-culturais. A *educação intercultural* é aquela que visa à criação de contextos educativos nos quais os conflitos entre identidade e diferença sejam minimizados, promovendo uma convivência respeitosa e solidária entre as crianças. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto do Museu das Crianças do Brasil, espaço cultural criado para elas a exemplo do *Brooklyn Children's Museum*, de Nova York. Da pesquisa, participaram crianças descendentes: africanas, indígenas e europeias (ucranianas e açorianas). Elas foram submetidas a três questionários, sobre as tradições, a vida cotidiana e o padrão físico de beleza. Tabulados, os resultados possibilitaram o traçado de um perfil que evidenciou características comuns a todas as crianças, como os valores atribuídos às pessoas: respeito aos mais velhos, responsabilidade e honestidade (valores relacionados ao ideal de ego); assim como expressaram particularidades de cada descendência (festas, culinária, manifestações religiosas). No que diz respeito ao padrão físico de beleza, predominou "a beleza do consumo": pele clara ou bronzeada e cabelos lisos. Tais resultados constituirão a Rede Virtual, a do Imaginário Infantil, que alimentará o museu e por suas atividades será alimentada.

Palavras-chave: Infância catarinense, Museu das Crianças do Brasil, Educação intercultural.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on childhood in Santa Catarina state, Brazil, from the perspective of intercultural education. To this end, a theoretical review and an exploratory empirical study were conducted with 78 children, of various ethnic descents, aged eight to 12 years. The study was based on the assumption that children in Santa Catarina come from varied descents and, therefore, would present some common cultural elements, but also some specificity regarding cultural-aesthetic values. Inter-cultural education should aim to enable educational contexts where conflicts between identity and difference are minimized, encouraging respect and solidarity between children. The study was developed within the Childhood Museum of Brazil project, a cultural space set up for children, along the lines of the

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de SC (Unisul). Linha de Pesquisa Relações Culturais e Históricas da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Pesquisadora dos temas criança, aprendizagem e cultura, e coordenadora do Projeto do Museu das Crianças do Brasil. E-mail: veravalenca@uol.com.br

Brooklyn Children's Museum in New York. Participants were children of African, Indigenous, and European descents. The profile outlined from the study results revealed characteristics common to all of them: values attributed to people (respect for elders, responsibility, and honesty); expressed characteristics of each descent (celebrations, cuisine, religious manifestations); and predomination of 'consumer beauty' (pale or tanned skin and straight hair) with respect to the physical standard of beauty. These results create the Virtual Network, that of the Childhood Imaginarium, which will, in turn, nourish the Museum in its activities. **Keywords:** Childhood in Santa Catarina state, Childhood Museum of Brazil, Intercultural education.

Introdução

Neste artigo, é abordada a infância catarinense, aqui constituída de 78 crianças de várias descendências. Partiu-se de inquietações sobre quem são, o que fazem, que opiniões emitem acerca das atividades que desenvolvem, que tradições culturais persistem entre elas, que valores estão assimilando, que padrão de beleza física escolhem, entre outras. Na ocasião em que se faz necessário construir alguns recursos pedagógicos para o Museu das Crianças do Brasil, constatou-se a necessidade de conhecer mais de perto esse "outro" da pesquisa, a criança. O interesse é o de viabilizar diálogos entre as crianças e seus pares e entre elas e seus educadores num espaço cultural criado, especialmente, para elas e, de preferência, com a participação delas. Busca-se possibilidades de relações interculturais tanto geracionais – entre crianças e adultos, incluindo idosos – quanto entre pares de crianças advindas de vários contextos culturais, herdados de antepassados pertencentes a diversas etnias. Assim, foram privilegiados os "outros" (crianças) descendentes indígenas, africanos e europeus (ucranianos e açorianos), parte constitutiva da gente catarinense, para participar da pesquisa desenvolvida.

O Museu das Crianças é um espaço cultural de aprendizagem que foi criado em Nova York, o *Brooklyn Children's Museum* – inaugurado há mais de 100 anos e existente em alguns países do mundo. Espaço de educação não formal, o referido museu se apoia em uma metodologia interativa e possibilita às crianças uma participação muito grande através das exposições temáticas, das instalações e das *performances*, criadas para elas. Seu público é o de crianças de três a 12 anos. No Brasil, o projeto vem sendo desenvolvido desde 2004 (VALENÇA, 2008) e faz parte da rede virtual internacional *Hands On*, que articula essa categoria de museus e se inspira na interculturalidade. No plano social, a interculturalidade, segundo Fleuri (2002, p. 406), busca "[...] favorecer o desenvolvimento autônomo de sujeitos individuais ou coletivos e, ao mesmo tempo, construir relações sociais de respeito e solidariedade". No plano educativo, de acordo com o mesmo autor, seu papel é o de "[...] explicar e elaborar os conflitos, de modo a fortalecer a identidade pessoal e cultural, e, concomitantemente, construir processos de entendimento e cooperação entre grupos sociais diferentes" (FLEURI, 2002, p. 406).

Os estudos desenvolvidos no âmbito do projeto do Museu das Crianças do Brasil consistem em saberes saídos da prática aos saberes saídos das pesquisas, conforme propõe Dehalu (2009), e, em última instância, têm a expectativa de ajudar as crianças a serem elas mesmas, mais autônomas, mais críticas, mais livres, para se expressar através de várias linguagens, respeitando as expressões das demais pessoas.

Isso porque é fundamental haver a defesa de seu lugar na sociedade e a garantia de uma participação efetiva. É importante que elas conheçam a cultura local e que se abram as portas para outras culturas. A educação tem o papel de alertá-las sobre as diferenças culturais e pessoais, a existência “[...] de atitudes (saber ser), a expressão das práticas (saber fazer) e de um saber de base” (DEHALU, 2009, p. 79). Nesse sentido, alerta Dehalu (2009), é desejável realizar com as crianças atividades que as despertem para a descoberta de outras culturas e elaborar relatórios de observação de conflitos que possam surgir na turma ou mesmo na circunvizinhança da escola, discutindo as questões com todos e buscando levantar soluções.

Por *infância*, entende-se um período de existência que constitui uma camada da população universal, pois se apresenta em todas as sociedades. O termo *infância* também se refere a uma categoria social, juridicamente reconhecida, porém não necessariamente respeitada, infelizmente. Partiu-se da premissa da especificidade das crianças com relação aos adultos, constatações a que chegaram psicólogos, sociólogos e outros teóricos, assim como das diferenças entre elas e os adultos. Nesse contexto, na educação, é necessário considerar tanto a diversidade quanto a identidade e diferença, uma vez que se reconhece a diferença também de geração e se concorda com a elaboração pessoal que elas fazem daquilo que lhes é transmitido pelos mais velhos... É isso inclusive que possibilita que se fale numa cultura infantil.

O artigo expressa interesse pelo estabelecimento do diálogo adulto-criança, e, desse modo, pode-se mencionar também um viés intercultural geracional, através do qual sejam estimulados o respeito mútuo e o diálogo entre diferentes e iguais em direitos jurídicos, para o que o educador precisa assumir uma postura hierárquica horizontal, em substituição daquela vertical, preservando a alteridade do “outro-criança”. Essa é a posição defendida pelo filósofo Renaut (2002), que se abraça.

Mas o que se entende por *interculturalidade*? E, por *educação intercultural*? De acordo com Fleuri (2012, p. 8-9), a expressão *interculturalidade* abarca “[...] a possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”. O mesmo autor, em outro texto, concebe a educação como sendo “[...] a promoção de contextos e processos relacionais estratégicos que permitam a articulação entre diferentes contextos culturais” (FLEURI, 2002, p. 409).

Sobre infância

A história da infância é discutida por muitos autores, como Freitas e Kuhlmann (2002, p. 8), que se referem a ela como sendo

[...] a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria, então, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.

O poeta Manoel de Barros (2010, p. 67) indica os “achadouros de Infância”:

Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

As crianças vêm de vários lugares, pois se encontram onde deveriam estar: na sociedade. Muitos já tentaram compreendê-las. Refletiram sobre suas particularidades, buscaram compreender suas necessidades. O interesse pelos “achadouros de crianças” não pertence a apenas um grupo restrito de adultos. Ao contrário, sempre existiram aqueles que as pesquisassem – inicialmente, na área da saúde, depois em outros campos do conhecimento, inclusive, tendo sido criado nos últimos 20 anos, um novo campo de estudo para elas, a sociologia da infância.

A representação de uma criança real, do presente, a criança-criança, a criança-ator social, está disseminada na grande maioria dos trabalhos desenvolvidos pelos sociólogos da infância. Cléopâtre Montandon (2006, p. 42-43), por exemplo, lembra que

[...] as crianças constroem seu mundo no interior das possibilidades e dos limites que lhes possibilitam as estruturas dos adultos [...] se apropriando coletivamente do mundo e mais particularmente para construir relações sociais.

Na concepção da autora, há, atualmente, quatro principais abordagens na análise sociológica das crianças, que são: (1) a criança socialmente construída, enfatizando o estudo das práticas e discursos sociais; (2) as baseadas nas próprias vivências da infância dos pesquisadores; (3) a criança como membro de um grupo minoritário que ressalta as questões de caráter político; e (4) a criança socialmente estruturada, situada nas estruturas sociais e reconhecida como cidadã, com seus direitos e deveres. Uma mistura dos itens (1), (3) e (4) permeou a presente investigação, que buscou saber as opiniões das crianças/seus discursos e, ao mesmo tempo, considerou suas interações com o meio em que vivem.

Um olhar, embora um primeiro olhar, já que a pesquisa foi exploratória, procurou não fragmentar as crianças, estando presente a preocupação com a socialização delas. No entanto, o processo de socialização inclui não só as crianças, mas também os adultos com quem convivem e os demais objetos do mundo com os quais se relacionam. As elaborações individuais das experiências infantis ocorrem sob a influência do grupo cultural ao qual a criança pertence. Nesse sentido, é fundamental, para compreendê-las, que se busque conhecer o “banco de imagens” que os grupos disponibilizam para uso das crianças durante o processo de socialização (BROUGÈRE, 2004). A apropriação de imagens e de representações diversas que os adultos transmitem por “diversos canais” é o que constituiria a infância. Como seres competentes que são, as crianças realizam suas interpretações e elaborações pessoais também dos valores transmitidos pelos familiares, veiculados, principalmente, pela figura materna. Implica dizer que, estudando as crianças, se tem uma informação a respeito do modo de pensar e agir dos seus progenitores, sendo o contrário também verdadeiro. Essa relação, no entanto, não é linear e vai depender de vários fatores, inclusive da faixa etária das crianças, na dependência da qual o nível de identidade/conformidade varia, podendo

até mesmo haver oposição entre o que dizem os pais e o que é defendido pelos filhos. É o caso da crise de oposição aos valores parentais vivenciada pelos adolescentes.

As contribuições a respeito da ressonância existente entre as crianças e os adultos de forma alguma negam a especificidade do mundo infantil, ao contrário: cada vez mais, fica evidenciada a existência de peculiaridades desse mundo.

As vivências das crianças podem ser estudadas no processo de socialização, que, para Brougère (2004, p. 61),

[...] consiste num conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao *socius* que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal.

Corsaro (2011), por sua vez, utiliza um conceito de socialização no qual enfatiza que as crianças fazem uma reprodução interpretativa do que os adultos lhes ensinam, participando da cultura adulta, e também constroem, com seus pares, as culturas infantis. Assim, ele salienta a infância “[...] como uma forma estrutural que tem um lugar permanente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 40). Essa é a representação da infância nos dias atuais.

Investigando a infância catarinense

Em Santa Catarina, diferentes matrizes raciais e tradições culturais estão presentes nas escolas – às vezes numa mesma sala de aula, outras afastadas pelas serras, vales e lagoas –, encontrando-se cidades com predominâncias de diferentes descendências, o que forma “guetos”.

A população catarinense é constituída de 86% de origem europeia, dos quais 45% são descendentes italianos, 12% são afrodescendentes e o restante é proveniente de consanguinidade com outras origens. Entre os europeus, além dos descendentes italianos, existe um grande número de descendentes alemães, açorianos e poloneses. Em menor escala, encontram-se descendentes austríacos, suíços, suecos, noruegueses, húngaros, russos, árabes, libaneses, sírios, judeus, gregos, holandeses, japoneses, entre outros.

Os povos indígenas em Santa Catarina são os Guarani, vindos da Argentina e do Paraguai, os Kaingang e os Xokleng. Os últimos são encontrados só em Santa Catarina (ZOTZ, 2002). De acordo com o autor, o catarinense traz “[...] uma história de miscigenação entre diferentes povos, resultando num tipo humano peculiar” (ZOTZ, 2002, p. 41). É, portanto, saída desse caldeirão cultural a infância catarinense, com uma peculiaridade: existem cidades onde predomina uma determinada descendência. Por exemplo, em Nova Veneza, sabe-se que residem descendentes italianos; em Treze Trilhas, austríacos; em Pomerode, alemães; em Iracema, ucranianos; em Itaiópolis, poloneses; no litoral, inclusive na Costa da Lagoa, açorianos; e assim por diante.

O interesse foi saber quem são as crianças catarinenses, de várias descendências, o que pensam e fazem e que hábitos, costumes e valores culturais e estéticos predominam. Desejava-se entender a leitura do mundo que elas fazem, uma vez que, conforme Barbosa (2002, p. 5), “[...] é necessário desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade”. Isso, na perspectiva apresentada por Ramos (2004),

inclui também a escolha do que ele denomina, com base em Paulo Freire, procurar identificar os “objetos geradores” escolhidos por elas para a construção conjunta de uma eventual exposição.

Como mencionado, a amostra total foi composta de 1.200 crianças de oito a 12 anos, das terceiras e quartas séries da rede municipal de ensino, pertencentes a sete das oito regiões do Estado. A exclusão da região oeste deu-se, exclusivamente, pela distância com relação à capital, onde reside a pesquisadora. A Fundação de Apoio à Pesquisa de Santa Catarina (Fapesc) financiou parte da pesquisa. Posteriormente, em visita exploratória a Cabo Verde, como membro do projeto Brasil-Cabo Verde, liderado pela professora Dr^a. Neide Fiori e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um grupo de 65 crianças cabo-verdianas foi agregado à investigação.

Este artigo, porém, apresenta apenas os resultados da pesquisa com 78 crianças de descendência ucraniana, açoriana, indígena e africana. Elas habitam, respectivamente, Iracema, Costa da Lagoa (em Florianópolis), José Boiteux e Criciúma.

O procedimento de coleta de dados foi realizado a partir de três questionários: o primeiro, preenchido pela criança em sua residência com o auxílio dos familiares, foi composto de 13 questões. Ele contém perguntas sobre a origem dos familiares, a existência ou não de fotos e documentos dos antepassados, as festas familiares e modos de comemoração, as tradições familiares de boas recordações, as histórias, lendas e “causos” aprendidos, os valores transmitidos.

O segundo questionário teve como temática a exploração das vivências do cotidiano a partir de 19 questões, como o uso do tempo livre, a frequência a museus, teatros, feiras e exposições, as brincadeiras, programas de televisão e artistas preferidos. Solicitou-se a explicitação das tradições que elas desejam preservar.

Finalmente, o terceiro questionário versou, através de 11 questões, sobre a definição de um padrão físico de beleza. Pediu-se que as crianças se pronunciassem com relação ao seu modo de vestir preferido, à escolha das roupas. Solicitou-se também o desenho de algum objeto significativo para elas (objeto gerador) que pertencesse aos familiares e que pudesse fazer, eventualmente, parte de uma exposição.

Os dados foram tabulados em função do total de crianças e de grupos étnicos/descendência. Não foi utilizado o cálculo do percentual, já que a amostra foi composta de um número pequeno de crianças. Como parâmetro de análise, foram utilizados os termos *a maioria*, *a metade* e *poucas crianças*, para significar a frequência de crianças que deram o mesmo tipo de resposta. Os desenhos não foram ainda analisados, mas constituíram uma pequena exposição no interior da escola frequentada por elas. Os objetos significativos, escolhidos por elas para a exposição, foram apenas listados. O momento atual da análise permite apenas apresentar algumas tendências dos resultados.

Cabe ressaltar que os dados dessa e de outras pesquisas serão utilizados na elaboração de recursos pedagógicos para o museu, de inspiração intercultural. Eles serão armazenados e constituirão A Rede do Imaginário Infantil. Trata-se de uma ferramenta virtual cuja função é constituir um acervo composto a partir dos resultados da pesquisa, acrescido das produções culturais das crianças, pesquisadores e pessoas da sua convivência. Tal rede alimentará o museu e por ele será alimentada, visto que se pretende que o museu seja espaço de pesquisa.

Na rede ficarão armazenados dados sobre o patrimônio imaterial, material, universal e local. A Rede do Imaginário Infantil está apoiada na abordagem de educação intercultural e possibilitará um intercâmbio entre espaços culturais infantis do Brasil e do mundo, criando comunicação entre as crianças e seus pares, habitantes de várias localidades. Tem por interesse especial registrar a cultura híbrida latino-americana, inserindo-a na cultura universal. A Rede do Imaginário está sendo tecida, inicialmente, em Santa Catarina, acumulando resultados de pesquisas como a que foi mencionada aqui. Sua formatação deverá prever espaços para as crianças completarem o que está escrito previamente (trabalhos semiestruturados) e também a oportunidade de se comunicarem e interagirem, participando de discussões, escrevendo histórias e poemas ou criando “objetos de arte”, interpretando o mundo e expressando o próprio mundo. Isso é viável, pois o projeto do Museu do Brasil pertence à *Hands On*, rede dos museus das crianças, virtual e internacional.

Objetiva-se ainda ampliar as relações museu-escola, museu-comunidade, fazendo também parcerias entre as crianças e os idosos. Os idosos serão estimulados a participar diretamente de algumas atividades museológicas, através, por exemplo, da contação de histórias e da participação em atividades artísticas. A esse outro recurso pedagógico deu-se o nome de Trupe da Memória.

No que diz respeito à postura epistemológica dos trabalhos, é necessário que sejam consideradas as Epistemologias do Sul – expressão utilizada por Santos e Meneses (2010, p. 11) para designar “[...] um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante”. Entende-se que toda experiência social produz e reproduz conhecimento. Isso é essencial para compreender as práticas, as aprendizagens e as relações que ocorrem no cotidiano. Lusso (2009) lembra que as relações sociais são políticas e culturais. Estas são interculturais; as intraculturais são articuladas entre si. A autora refere-se às abordagens interculturais como

[...] os trabalhos que levam em conta, de modo enfático, a dimensão da pluralidade de referências culturais das populações e dos contextos estudados. Os trabalhos ditos intraculturais são os estudos clássicos da psicologia ocidental nos quais a verdadeira cultura é ignorada (LUSSO, 2009, p. 99).

As diversidades nem sempre são identificadas, visto que isso dependerá do viés político-epistemológico do pesquisador: ele pode trabalhar com o conhecimento erudito e desprezar o popular. Interpretação e intervenções deveriam considerar, por conseguinte, os diferentes tipos de conhecimento, o que implica, por sua vez, utilizar uma pluralidade epistemológica, no sentido supramencionado.

Por último, registra-se o alerta dado por Paola Falteri (1998, p. 39, grifo da autora): “A perspectiva intercultural de fato, começa somente quando se criam as condições para a troca, quando se estabelece uma relação de reciprocidade, quando, no reconhecer o ‘outro’, nos tornamos conscientes da nossa própria cultura”.

As crianças catarinenses: religião e festas

Sabe-se que as rotinas constituem o cotidiano e que nelas são identificadas as tradições. Entre elas, verificou-se que a maioria das crianças declarou-se católica e, entre as descendentes ucranianas, nenhuma mencionou participar de outra religião. Elas são católicas ortodoxas.

Chamou atenção, entre as descendentes indígenas (Xokleng), o avanço da Assembleia de Deus. Isso foi percebido logo que se chegou à escola: havia crianças e pré-adolescentes usando saias longas com cabelos igualmente longos. Algumas crianças, as cafuzas, residem num morro onde são cuidadas por educadoras católicas que as preparam para a primeira comunhão e crisma. Elas são poucas – somente oito – e levam uma vida muito simples: não têm acesso a muita informação, não possuem televisão. As outras descendentes indígenas conquistam um lugar muito especial entre seus pares, porque elas contam muitas lendas, histórias, e encantam os colegas. Isso ficou evidente logo que chegamos à sala de aula; umas e outras crianças perguntavam se podiam contar uma lenda, sempre associada à natureza, à floresta, à descoberta de tesouros, às figuras fantasmagóricas encontradas na mata. Os colegas as aplaudiam e para elas apontavam: *“Aquela ali, tia, também sabe muita coisa! Conta muitas histórias”*.

Entre as descendentes ucranianas, houve uma homogeneidade grande nas respostas dadas ao questionário, sugerindo uma maior preservação dos costumes dos antepassados. Isso se deve talvez ao fato de elas residirem numa área rural, mantendo-as mais isoladas de outras influências, diferentes daquelas dos antepassados. Elas ajudam no trabalho do campo e estão sempre na companhia dos pais e/ou sob a influência religiosa da igreja católica ortodoxa, existente no local onde moram. A igreja, além de lhes dirigir um olhar cuidadoso sobre sua formação religiosa, promove atividades visando ao reforço de suas tradições culturais. Ela está muito presente na escola que fica ao lado. As descendentes açorianas, habitantes da Costa da Lagoa (uma região mais afastada da capital, cujo acesso é realizado por barcos) são muito influenciadas pelas atividades promovidas pela igreja: algumas fazem teatro nas suas dependências e a maioria acompanha as procissões; articulam-se muito com as atividades de pesca e de artesanato.

Associadas aos cultos religiosos e celebradas universalmente, as festas de Natal e de Páscoa foram mencionadas pelo grupo todo das crianças, inclusive as cafuzas. Nelas, o que há de mais importante para as crianças é a presença da família, que também constitui suas melhores lembranças das festas. Elas gostam de ver a “família toda unida”, “todo o mundo junto”. Nesse sentido, os bens simbólicos são mais valorizados que os materiais – embora elas também tenham citado com entusiasmo as comidas, os presentes, as brincadeiras. Esse dado não surpreende, pois as crianças se encontram numa faixa etária em que se valoriza muito o que dizem e fazem os pais, comportando-se, nessa fase, muito em conformidade com os valores que eles lhes transmitem. Perron (1971), que estudou a construção genética dos valores, aponta a importância da família na transmissão dos valores, como sendo a instituição fundamental em que a troca, o encontro e o reforço dos vínculos de sociabilidade ocorrem. No modelo de desenvolvimento humano apresentado por Corsaro (2011), a família de origem está no eixo ou centro da Teia Global, modelo proposto pelo sociólogo para o desenvolvimento infantil. Para Corsaro (2011, p. 39), a família serve “[...] como ligação de todas as instituições culturais para as crianças”. Dessa forma, a família é muito importante para a noção de reprodução interpretativa, expressão também utilizada por Corsaro (2011, p. 53), que “[...] permite que crianças tornem-se parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças”.

A maioria das crianças de meio mais desfavorecido, mais pobres, caso das afrodescendentes (Criciúma) e das de José Boiteux (descendentes indígenas e cafuzas), festeja o Natal. As cafuzas estão mais articuladas com a simbologia católica que as afrodescendentes. Entre as descendentes ucranianas, a ceia de Natal exige esmero e bastante tempo, pois alguns quitutes são preparados na véspera. Tal ceia consiste na oferta de 12 iguarias, sendo um dos pratos o pastel, o *verêneke*, feito com requeijão e nata (ZOTZ, 2002). O Natal das demais descendências não foge daquilo que se conhece: árvore, ceia, presentes. Entre as cafuzas e as descendentes ucranianas, o sagrado parece superar o profano; entre as afrodescendentes e as descendentes açorianas, isso se inverte, havendo uma predominância do profano, o que parece ser confirmado pela menção, entre estas, às festas de virada de ano – as únicas a valorizarem sua celebração, com refrigerantes, muita comida, fogos e música.

Entre as descendentes ucranianas, de Iracema, a Páscoa destaca-se muito mais que entre as outras descendências. Essa festa conta com um artista plástico, Maurício Linécia, que reproduz artesanalmente as *pêssanka*, ovos de madeira pintados à mão. Ademais, entre elas, os casamentos são uma referência muito forte. Neles, os noivos usam um ramo de alecrim na cabeça, e o bolo é, segundo elas, “verdadeira obra de arte”. De acordo com o que descreve Zotz (2002), o bolo, feito de farinha de trigo e adocicado e enfeitado com tranças da própria massa, se chama *korovay*. O autor também esclarece que o ramo de alecrim significa a virgindade dos noivos.

A festa tradicional, na concepção de Giacalone (1998, p. 127),

[...] define um tempo sagrado, destinado à representação cerimonial de eventos místicos, sejam de caráter religioso (santo, patrono, festas de calendário e marianas) ou laico (Proclamação da República, 1º de Maio), que são considerados fundamento e eixo da ordem social e da estrutura religiosa.

Os aniversários e o Dia das Crianças são, geralmente, comemorados nas escolas. Segundo Sirota (2006, p. 57), o rito do aniversário é um indicador do lugar das crianças na sociedade, pois, através desse rito e de suas regras, “[...] pode-se ler a mudança ocorrida sobre o papel da criança na sociedade moderna”. E, nessa comemoração, é possível identificar a criança na própria socialização, sendo produtora e produto do rito. O “aniversário toma lugar em uma configuração que articula lógicas afetivas, sociais e econômicas” (SIROTA, 2006, p. 57). No grupo pesquisado e considerando todos os limites de uma pesquisa exploratória, e não etnográfica, foi observado que os aniversários são, sobretudo, comemorados nas escolas. Atribui-se aos fatores de ordem econômica a responsabilidade pelo deslocamento para outra instituição de socialização, diferente da da família, o que vem ressaltar, de certa forma, a integração social da criança na sociedade. O mesmo ocorre com relação à comemoração do Dia das Crianças – igualmente festejado nas escolas para o grupo de crianças investigadas; o Dia das Mães é pouco comemorado; o Dia dos Pais, menos ainda.

No litoral, onde predomina a cultura açoriana, o boi de mamão é um folguedo muito estimado, ainda mais na Costa da Lagoa, em que a escola o privilegia. Ali, também se reverencia Nossa Senhora dos Navegantes e se pratica a Farra do Boi, herança açoriana atualmente proibida no Estado pelo sofrimento causado ao animal, mas que a população teima em realizar. Entre as afrodescendentes, há menção às festas juninas. Fazem parte de algumas festas as exposições artesanais, com a apresentação de

bordados, trabalhos de crochê, “tramoias”, barquinhos em miniatura, etc. Isso ocorre, particularmente, na Costa da Lagoa, onde se encontram as descendentes açorianas.

Para as crianças de descendência indígena, as festas são comemoradas com almoços à base de peixe, muito apreciados por elas, acompanhados de pirão de farinha.

As descendentes ucranianas desejam preservar um contato com os familiares e amigos. Também querem preservar a língua, a leitura da Bíblia, o pedir a bênção aos pais antes de dormir, o respeito aos mais velhos, a gastronomia, as músicas, as danças, o canto.

A categoria criada para representar aquilo que está relacionado à organização das comemorações não foi valorizada por nenhum desses grupos; em contrapartida, na Costa da Lagoa, a animação, a busca do divertimento é que predominam para as descendentes açorianas. Para elas, o que vale é a alegria dos luaus, por exemplo. A festa das afrodescendentes vem de fora: são os circos das periferias que, quando passam, deixam um rastro de fantasia, e surgem, entre elas, “vários artistas”: malabaristas, palhaços, contorcionistas. Elas desejam acompanhar o circo e nele desempenhar, um dia, algum papel: “*Nem que seja o de pipoqueiro*”, desde que defronte dele. As afrodescendentes habitam a periferia de Criciúma e, entre todas, foram as únicas a mencionar o circo como sua diversão preferida. Esse fato ocorre muito entre as populações de bairros periféricos, que têm no circo uma possibilidade de lazer, com a sua chegada à cidade ampliando as redes de troca. Os circos, chamados de *variedades*, deixam em suas “pegadas” um grande grupo de admiradores: parece ser lá que as crianças da periferia encontram algum prazer; a partir do circo, as crianças podem “falar e ouvir a própria língua”, como alerta Magnani (2003, p. 30).

A maioria das crianças gosta das festas sertanejas, porém as afrodescendentes e as descendentes açorianas também apreciam as “rodas de chimarrão” e as tradições gaúchas, inclusive as músicas. É uma evidência da hibridização cultural de que fala Canclini (1998), em que a música é uma das maiores responsáveis.

Para um projeto pedagógico, o que interessa é desvendar as representações e diferenças específicas no interior da própria diversidade cultural. Assim, é possível, no entender de Telma Piacentini (1998, p. 122),

[...] nortear o debate sobre educação intercultural e movimentos sociais, chamando atenção para a complexidade que o pedagogo precisa considerar, ao tratar de sociedades com identidades culturais diversificadas e em constante transformação.

As crianças catarinenses: rotinas e valores

O dia a dia das crianças é recheado das seguintes atividades: elas auxiliam os pais, quer fazendo faxina na casa e ajudando suas mães a cuidar dos irmãos mais jovens, como as de origem açoriana e as afrodescendentes, quer executando trabalhos nas roças, como as descendentes ucranianas e as indígenas. O tempo que lhes sobra é dedicado a fazer tarefas escolares, a assistir a programas de televisão, a andar de bicicleta, a brincar de casinha e boneca, a jogar futebol e vôlei, a brincar com animais. As descendentes açorianas vão à pesca com os pais, brincam de boi de mamão, sobem em árvores. As descendentes ucranianas jogam bingo, brincam de roda, cotia, ovo podre, boca de leão e glico. As afrodescendentes brincam de “fazer

carinho”, meia-lua, boneca e corda, divertem-se também com “os ditos populares”, mas, sobretudo, imitam os artistas de circo, fazendo contorções e malabarismos. As descendentes indígenas brincam de “arco e flecha”, sobem em árvores, pescam.

A maioria das crianças brinca de esconde-esconde e pega-pega, pula corda, joga bola. Os “ditos populares” permeiam as brincadeiras das afrodescendentes, e as lendas, as das descendentes indígenas.

O desejo de conhecer um pouco das transmissões orais realizadas pelos mais velhos levou a indagar sobre as lendas, “causos”, histórias com eles aprendidos. Elas relataram somente Saci, Bola de fogo e Mula sem cabeça. As do litoral (descendentes açorianas) falaram de bruxas e de tesouros perdidos no mar. As descendentes indígenas reproduziram histórias de esmeraldas debaixo da terra e de lobisomem, “visto” por alguém da família.

Menos da metade das crianças foi a um cinema, contudo é bom lembrar que poucos municípios possuem cinema (muitos dos prédios onde havia cinema foram adquiridos pela Igreja Universal do Reino de Deus ou passaram a ser mercados). Elas gostam de filmes e a eles assistem na televisão – as que a possuem. Entre os seus preferidos, estão os desenhos animados e os filmes de ação para os meninos e os mais românticos para as meninas. Foram citados alguns filmes de que gostam: *Tainá, Titanic, Van Damme, Tarzan, Hércules, Procurando Nemo, Xuxa, Máquina Demolidora, A morte Está à Solta, Dumbo e Beethoven*. Além de filmes, os meninos assistem a programas sobre esportes; as descendentes ucranianas assistem a documentários e gostam de ler.

Embora não exista museu nas cidades, a maioria já esteve em algum – as crianças visitam com a escola, levadas pelos professores. Isso, às vezes, ocorre com grande empenho dos professores, como é o caso daqueles que lecionam na Costa da Lagoa, que, para ir ao museu, precisam fazer um trajeto de barco e continuar de ônibus. No que diz respeito à frequência a teatros, algumas crianças já assistiram a uma peça (exceção das descendentes indígenas). Foram citadas algumas peças, todas infantis: *Chapeuzinho Vermelho, Gata Borralheira e Sonho de uma Noite de Verão*. As de descendência ucraniana mencionaram peças teatrais que representam cenas natalinas.

As crianças criticam, na televisão, os programas de violência, de pornografia (inclusive os *reality shows*), assim como os que falam de drogas, os horários políticos e os telejornais. Nenhuma menção a isso foi feita pelas indígenas, que não possuem televisão.

A maioria das crianças, como mencionado, já foi a um museu e visitou exposições de fotografias ou mesmo de artesanato. Elas não fazem nenhuma distinção entre arte e artesanato, tanto valorizando os “quadros” (às vezes, réplicas de pintores famosos ou gravuras de times de futebol) quanto se detendo na observação de pulseirinhas de miçangas, de bordados, de rendas, de barquinhos de madeira, de artesanatos com conchas ou palha de milho.

Dentre todas as formas de expressão artística, o canto é destacado por elas, e, como já dito, as músicas sertanejas estão entre as preferidas. Quanto aos artistas favoritos, elas citam, especialmente, os da televisão, mesmo tendo sido explicado que poderiam escolher qualquer categoria de artistas. A contaminação televisiva é de tamanha ordem que, mesmo tendo havido uma discussão a respeito do que vem a ser “conhecimento pessoal”, ao serem indagadas sobre os artistas que conheciam pessoalmente elas, ainda assim, apontaram aqueles vistos nos programas de televisão.

Para os meninos, a “sensação” são os craques, os “artistas de futebol”: Ronaldinho, Ronaldo, entre outros. As afrodescendentes mencionaram os palhaços Piva, Bolacha e Mortadela como seus artistas prediletos.

As crianças leem pouco, bem pouco, por sinal. Só as descendentes de ucranianos declararam seu interesse pela literatura. As afrodescendentes gostam de jogar capoeira, fazer teatro e atuar no circo.

Nas horas vagas, algumas crianças participam dos corais (descendentes ucranianas). Todas gostam de desenhar e pintar, o que fazem nas escolas, embora só dois municípios tenham professores de Educação Artística (os das eurodescendentes). Quando se solicitou que realizassem desenhos livres, as crianças demonstraram uma fase gráfica compatível com a idade em que se encontram: realista. Em José Boiteux, as descendentes indígenas utilizaram uma representação gráfica de figura humana bem original: desenhou-se com traços bem marcantes e, de certa forma, estereotipados: nariz grande, olhos repuxados e cabelos pretos, lembrando traços físicos dos cafuzos, cujo grupo habita um morro daquele município. Muitas crianças participam de grupos folclóricos em Iracema (descendentes ucranianas); neles, elas usam trajes típicos: ao usá-los, parte delas se sente orgulhosa, porém a outra metade se sente envergonhada e até mesmo “palhaça”, “fantasiada”.

Ao serem indagadas com relação aos valores que devem predominar no menino e na menina, houve uma convergência de respostas apontando para a honestidade, o respeito aos mais velhos, a responsabilidade. Algumas crianças acharam que tanto o menino quanto a menina devem ser “estudiosos”, todavia o número de crianças que deu essa resposta foi pequeno. As qualidades apontadas para ambos os sexos foram idênticas. No entanto, a menina deve ser “carinhosa, caprichosa” e o “menino precisa ser esperto e trabalhador”. Entre as crianças catarinenses, a “beleza” é significativa para os dois sexos, diferentemente dos resultados encontrados por Perron (1971), na França, onde só as meninas precisariam ser “belas”. Os meninos catarinenses demonstraram também ser vaidosos: gostam de se vestir bem, ter o cabelo bem cuidado e usar colar, pulseira de couro ou de miçanga. Chama atenção a pouca valorização dos estudos como suporte para inclusive “vencer na vida”. De acordo com Perron (1971, p. 31), os valores atribuídos às características pessoais “são atributos que definem a personalidade”. O autor acrescenta que “[...] as crianças tendem a se acordar, entre eles e com suas mães, sobre a hierarquia dos valores pessoais, na medida mesmo em que elas aceitam o retrato da criança modelo que lhes é proposto” (PERRON, 1971, p. 57). Isso significa, segundo o autor, lembrar a existência de uma espécie de aprendizagem do sistema de valores da pessoa; além disso, existe uma diversificação de opiniões das crianças a esse respeito em função do meio ao qual pertencem. No caso das crianças catarinenses, verificou-se que a maioria valorizou, sobretudo, a honestidade (apontada, principalmente, pelas afrodescendentes), o respeito aos mais velhos e a responsabilidade (apontada, principalmente, pelas descendentes ucranianas). Constata-se que tais valores estão relacionados ao ideal do ego. Entende-se, com base em Brougère (2012, p. 11), que “[...] a aprendizagem é um processo complexo que não se reduz a uma simples operação de transmissão [...]” e que ocorre não só em

[...] espaços previstos para aprender ou em situações concebidas para serem educativas que as pessoas desenvolvem novas aprendizagens. Isso acontece em todas as situações em que elas podem estabelecer uma

relação, construir sentido, desenvolver interesses novos (BROUGÈRE, 2012, p. 11).

Significa assumir a posição segundo a qual as crianças que aprendem na escola já se formaram nos e pelos espaços sociais que frequentaram no cotidiano. Nesse sentido, entendem-se que as práticas sociais são culturais, que se aprendem pelo cotidiano, e que não se devem desprezar as experiências, conforme propõem Santos e Meneses (2010).

Padrão físico de beleza predominante

O padrão físico de beleza definido de modo geral, pelas crianças, foi a pessoa de pele branca, olhos azuis ou verdes e cabelo liso, claro e longo. A preferência por essas características é gritante e chega a possibilitar uma espécie de distorção na percepção de algumas crianças. Por um lado, na Costa da Lagoa (descendência açoriana), por exemplo, onde as pessoas são mulatas, elas se declaram brancas e se sentem bonitas em função, particularmente, da cor da pele e do tipo de cabelos, que definem como lisos. Elas rejeitam explicitamente a pele morena, mas gostam dela bronzeada. E algumas possuem cabelos crespos. Por outro lado, as descendentes ucranianas, muito claras, valorizam as morenas e os cabelos e olhos castanhos ou pretos.

Quanto aos cabelos crespos, a maioria das crianças os rejeitou. Elas iriam a salões de beleza, para “alisá-los, usariam gel” e também colocariam *megahair*.

Gomes (2002, p. 41) afirma que “[...] o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural é simbólica”. A autora, em pesquisa por ela desenvolvida, se perguntou se “[...] a existência de um padrão de beleza que prima pela ‘brancura’, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos” (GOMES, 2002, p. 41). A resposta dada pelas crianças por nós investigadas parece confirmar a suposição de Gomes (2002). Como exemplo contundente do mal-estar de algumas crianças negras, tem-se a resposta dada por uma delas, de pele negra: “*Não adianta me lavar; me esfrego, mais [sic] não sai [a cor]!*”. Acrescentando: “*Tenho vontade de derramar um balde de tinta branca em cima de mim*” (VALENÇA, 2010, p. 13). Gomes (2002, p. 50) afirma que

[...] o estudo das representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola, como também poderá ajudar-nos a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos, e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar.

Todavia, é bom lembrar que a discriminação não ocorreu apenas com relação à cor da pele e ao tipo de cabelo. Uma criança de oito anos que apresentava alguns traços, durante o recreio, na presença da pesquisadora, foi falar com a professora,

dizendo: “*Eles estão mexendo comigo de novo. Estão me chamando de maricas [sic]*”. A professora fez que não ouviu e mandou-a brincar.

O fato é que a beleza escolhida pela maioria é a nórdica, tropicalizada a partir da escolha das roupas a serem usadas. Elas gostam de roupas estampadas, coloridas, minissaias ou calças compridas para as meninas e bermudas ou *shorts* para os meninos. A escolha das roupas já é feita pela maioria das crianças, as quais exercem, nesse particular, uma experiência de autonomia. Por autonomia, entende-se, com base em Montandon e Longchamp (2007, p. 109), “[...] a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem”. Os autores mencionam quatro dimensões da autonomia, a saber, o plano reflexivo; o relacional; o de ação, do sentido prático; e o identitário, da apresentação de si. Portanto, é nesse último que as crianças demonstraram autonomia. Vale salientar que a autonomia identitária, da apresentação de si, estaria associada ao estatuto das crianças de hoje. “Sob uma forte responsabilidade das instituições, resta-lhes pouco espaço de liberdade. Os vestuários, o *look*, a música, os aparelhos eletrônicos se tornam, assim, um espelho da liberdade” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 109). Em pesquisa realizada sobre valores cultural-estéticos predominantes em crianças catarinenses, também ficou evidenciada, entre as 1.200 crianças pesquisadas, uma autonomia nesse mesmo plano (VALENÇA, 2010).

Ainda no plano identitário, as crianças afirmaram que gostariam de se parecer com os pais, professores, jogadores de futebol e, naturalmente, com artistas e modelos como Angélica, Xuxa, Samara Felippo, Aline Moraes e Gisele Bündchen. As crianças sentem-se bonitas, porém se tornariam ainda mais bonitas se fossem mais vezes ao cabeleireiro (para as meninas, pintassem, enrolassem ou penteassem os cabelos; para os meninos, fizessem trunfas e topetes ou usassem gel). Ambos os sexos disseram que deveriam fazer malhação, se bronzear – alguns poderiam fazer tatuagem e colocar *piercing*. No entanto, uma grande parcela disse que faria plástica: usaria silicone. Observou-se que, entre as descendentes açorianas, tem havido uma influência maior da mídia na definição de um padrão de beleza física. De fato, é impressionante a visão que se tem quando o barco se aproxima da Costa: são inúmeras as antenas parabólicas.

As crianças também citaram que gostam de novelas e consideram as atrizes como representantes do padrão de beleza. A beleza, para o grupo de todas as crianças, é definida pela pele branca e cabelos lisos, de preferência longos e loiros. Os complementos estariam em segundo plano: roupas de grife, maquiagem. A beleza tem estatura média e é magra (exceção: descendentes ucranianos, que não se preocuparam com o peso). Percebe-se a dominação, entre elas, do tipo físico da mídia, ou seja, a beleza do consumo.

Algumas considerações finais

A busca de especificidades conduz também ao encontro de comportamentos comuns entre as crianças do grupo pesquisado. Muitas semelhanças foram localizadas entre elas. Não é por menos que se fala sobre o processo de globalização e também sobre a infância transnacional. A infância catarinense, aqui mencionada e percebida através de um pequeno grupo de crianças – portanto, a criança catarinense descrita parcialmente –, apresentou algumas tradições familiares que deseja preservar. Entre elas, a religiosidade, as músicas, as danças, a gastronomia e os valores *honestidade*,

educação e inteligência acrescidos da *beleza física*. As crianças têm um cotidiano muito dinâmico: ajudam os familiares, brincam, trabalham na roça ou realizam afazeres domésticos; algumas leem e muitas assistem à televisão. Elas desejam preservar as festas, sobretudo o Natal e a Páscoa, nas quais valorizam, particularmente, os bens simbólicos, que, no caso, foram “a união das famílias”. As discussões a respeito de preconceitos raciais podem aflorar, até porque Santa Catarina é o Estado brasileiro de menor população negra (ZOTZ, 2002).

O “outro” criança já não aparece tão esmagado como outrora; foi constatado um certo grau de experiência de autonomia na escolha das roupas, na sua combinação e inclusive nas opiniões que elas emitem sobre o que querem comprar. Elas seguem internalizando os valores da honestidade e da educação, sem muito interesse nos estudos. Participam da vida ativa das famílias e também das rodas de chimarrão e dos churrascos. A família é muito valorizada, e a sua união representa a melhor lembrança para a maioria delas. É dentro desse contexto que estão sendo socializadas. Sob o impacto da televisão, se deslocam, são mobilizadas para conhecer outros espaços: o da representação da beleza física e até mesmo o do sonho de se tornarem “artistas da bola” ou “manequins”. A pessoa bonita tem, necessariamente, pele branca ou bronzeada e olhos, de preferência, azuis ou verdes – raramente, castanhos. Os cabelos apareceram como o segundo, depois da cor da pele, indicador da beleza física: eles devem ser, obrigatoriamente, lisos, longos ou curtos e, preferencialmente, loiros. Algumas já frequentam os salões de beleza, onde um número reduzido, mas existente, até tingem os cabelos. Para se aproximarem mais do padrão de beleza escolhido, elas também chegam a relatar que fariam plástica e usariam silicone. É a beleza do consumo que predomina. No vestuário, as crianças “se tropicalizam”: usam roupas estampadas, coloridas, calças largas e com bolsos; as minissaias e as bermudas prevalecem entre as escolhas que fazem.

Dos educadores, o esforço, mais um, para tentar minimizar os impactos da sociedade de consumo nas crianças, a valorização de todas as raças e o empenho no acesso às novas tecnologias.

A escola e o museu oferecem formas de socialização específicas, podendo tirar proveito da mútua possibilidade de transmissão de conhecimentos através, também, da oralidade.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002. 184 p.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. 189 p.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 325 p.
- BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagem. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 11-24.
- CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**. São Paulo: EdUSP, 1998. 386 p.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.
- DEHALU, Pierre. Promouvoir la formation des maitres à la interculturel: pratique d'un formateur et rapport au savoir. In: PERREGAUX, Christiane et al. **L'interculturalisation des savoirs: entre pratiques et théories**. Paris: Harmattan, 2009. p. 69-96.

- FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: UFSC, 1998. p. 33-43.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: descolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.
- FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. 504 p.
- GIACALONE, Fiorella. Festa e percurso de educação intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. p. 127-146.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 maio 2016.
- LUSSO, Vittoria Cesari. Approches interculturelles, approches intraculturelles: quelles synergies? Quelles défis et queles ressources pour les acteurs de la formation? In: PERREGAUX, Christiane et al. **L'interculturalisation des savoirs: entre pratiques et théories**. Paris: Harmattan, 2009. p. 97-118.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 2003. 192 p.
- MONTANDON, Cléopâtre. De l'étude de la socialization des enfants à la sociologie de l'enfance: nécessité ou illusion épistémologique? In: SIROTA, Régine. **Éléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: PUR, 2006. p. 41-49.
- MONTANDON, Cléopâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2007.
- PERRON, Roger. **Modèles d'enfants, enfants modèles**. Paris: PUF, 1971. 197 p.
- PIACENTINI, Telma. Festas populares: processos de educação intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. p. 119-126.
- RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004. 178 p.
- RENAUT, Alain. **La libération des enfants: contribution philosophique à une histoire de l'enfance**. Paris: Calmann-Lévy/Bayard, 2002. 397 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 635 p.
- SIROTA, Régine. Prendre au sérieux un rite de l'enfance: l'anniversaire. In: SIROTA, Régine. **Éléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: PUR, 2006. p. 51-59.
- VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. **Museu das Crianças: a experiência piloto no Brasil**. Recife: UFPE/Fapesc, 2008. 148 p.
- VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. Crianças de ascendência ucraniana: valores estético-culturais predominantes. **Percursos**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2010.
- ZOTZ, Werner. **Gente catarina: origens e raízes**. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2002. 239 p.